



# **EQUIDADE E INTERSECCIONALIDADE** na Psicologia e na Educação

---

**Angelina Nunes de Vasconcelos  
Adélia Augusta Souto de Oliveira  
Paula Orchiucci Miura  
(Org.)**

 **Edufal**

**Angelina Nunes de Vasconcelos  
Adélia Augusta Souto de Oliveira  
Paula Orchiucci Miura  
(Org.)**

# **EQUIDADE E INTERSECCIONALIDADE** **na Psicologia e na Educação**

 **Edufal**  
Editora da Universidade Federal de Alagoas

**Maceió/AL  
2024**



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

### Reitor

Josealdo Tonholo

### Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

### Diretor da Edufal

Eraldo de Souza Ferraz

### Conselho Editorial Edufal

Eraldo de Souza Ferraz - Presidente  
Fernanda Lins de Lima - Secretária  
Alex Souza Oliveira  
Cícero Pérciles de Oliveira Carvalho  
Cristiane Cyrino Estevão  
Elias André da Silva  
Fellipe Ernesto Barros  
José Ivamilson Silva Barbalho  
José Márcio de Moraes Oliveira  
Juliana Roberta Theodoro de Lima  
Júlio Cezar Gaudêncio da Silva  
Mário Jorge Jucá  
Muller Ribeiro Andrade  
Rafael André de Barros  
Tobias Maia de Albuquerque Mariz  
Walter Matias Lima

### Núcleo de Conteúdo Editorial

Fernanda Lins de Lima – Coordenação  
Roselito de Oliveira Santos – Registros e catalogação

### Conselho Científico da Edufal

César Picón - Cátedra Latino-Americana e Caribenha (UNAE)  
Gian Carlo de Melo Silva – Universidade Federal de Alagoas (Ufal)  
José Ignácio Cruz Orozco - Universidade de Valência - Espanha  
Juan Manuel Fernández Soria - Universidade de Valência - Espanha  
Junot Cornélio Matos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Nanci Helena Rebouças Franco – Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Patricia Delgado Granados - Universidade de Sevilla-Espanha  
Paulo Manuel Teixeira Marinho – Universidade do Porto - Portugal  
Wilfredo Garcia Felipe - Universidad Nacional de Educación (UNAE)

### Projeto gráfico

JDMM

### Editoração eletrônica e Capa

JDMM

### Revisão de Língua Portuguesa

JDMM

### Revisão da ABNT

JDMM

### Catalogação na fonte Editora da Universidade Federal de Alagoas - EDUFAL Núcleo de Conteúdo Editorial

Bibliotecário responsável: Roselito de Oliveira Santos – CRB-4 – 1633

E64 Equidade e interseccionalidade na psicologia e na educação/ Angelina Nunes de Vasconcelos; Adélia Augusta Souto de Oliveira; Paula Orchiucci Miura. (Org.) - Maceió: Edufal, 2024. 234 p.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5624-270-5.

1. Psicologia. 2. Educação. 3. Equidade social I. Título.

CDU: 159.9:37

Direitos desta edição reservados à  
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas  
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões  
CIC - Centro de Interesse Comunitário  
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970  
Contatos: [www.edufal.com.br](http://www.edufal.com.br) | [contato@edufal.com.br](mailto:contato@edufal.com.br) | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada  
  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Proibida a reprodução, no todo ou em parte, sem autorização prévia por escrito da editora, sejam quais forem os meios empregados.

# Agradecimentos

Agradecemos o fomento do Observatório de Equidade Educacional (TED – 11970), projeto desenvolvido na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Agradecemos também o fomento do CNPq através da chamada do Edital Universal – CNPq/MCTI nº 10/2023.

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, que apoiou a publicação desta obra por meio de recursos provenientes da verba do Programa de Apoio à Pós-graduação (Proap), concedida aos programas de pós-graduação brasileiros pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a quem também agradecemos.



# Sumário

**PREFÁCIO** \_\_\_\_\_ 7  
Vanda Mendes Ribeiro

**PREFÁCIO** \_\_\_\_\_ 11  
José Francisco Soares

**O CONCEITO DE EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: UM PRINCÍPIO  
REGULADOR DE JUSTIÇA EM AÇÕES PÚBLICAS?** \_\_\_\_\_ 17

Adélia Augusta Souto de Oliveira  
Paula Orchiucci Miura  
Raíssa Matos Ferreira  
Alcimar Enéas Rocha Trancoso

**MAPEAMENTOS DISCURSIVOS SOBRE EQUIDADE  
EDUCACIONAL** \_\_\_\_\_ 71

Carine Valéria Mendes dos Santos  
Gabriel Fortes Cavalcanti de Macêdo  
Albiratan Candido Ulisses  
Georgina Maria de Omena Bomfim  
Jhonael Ursulino da Rocha Silva  
Júlia Torquatro Neório  
Larissa Ribeiro Berta

**EQUIDADE PARA ALÉM DO DESEMPENHO:  
OPERACIONALIZANDO UMA PERSPECTIVA PSICOEDUCACIONAL  
DO SAEB 2021** \_\_\_\_\_ 108

Gabriel Fortes  
Leonardo Soares e Silva  
Patrícia Fortes Cavalcanti de Macêdo



**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA EQUIDADE EDUCACIONAL:  
EM DIREÇÃO A UM MODELO PSICOEDUCACIONAL \_\_\_\_\_ 130**

Gabriel Fortes

Angelina Nunes de Vasconcelos

Leogildo Alves Freires

Gleudson Diego Lopes Loureto

Júlio Cezar Albuquerque da Costa

Luan Filipy Freire Torres

**FEEC: FRAMEWORK DA EQUIDADE EDUCACIONAL NA SALA  
DE AULA \_\_\_\_\_ 166**

*Thomaz Edson Veloso da Silva*

**INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA  
NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA  
EXTENSIONISTA \_\_\_\_\_ 193**

Caroline Cavalcanti Padilha Magalhães

Cássia de Castro Bezerra

Lázaro Batista da Fonseca

**SOBRE AUTORES/AS \_\_\_\_\_ 221**



## Prefácio

Quando eu comecei a estudar sobre equidade, há cerca de 13 anos, compreendi que estava diante de um conceito fértil. Aprendi que se trata de um princípio de justiça com forte sustentação teórica, que remonta a Aristóteles, mas que ganhou novos sentidos depois que a questão social foi, no século 19, atrelada à necessidade política de ampliar a justiça.

Equidade diz respeito a parte importante das questões sociais, econômicas, políticas e culturais típicas do nosso tempo. Um princípio de justiça focado no objetivo de reduzir desigualdades, procurando equilibrar melhor a relação entre igualdade e liberdade. Um princípio voltado a tornar mais justa a distribuição de bens sociais valorizados em um tipo de sociedade que produz, inevitavelmente, desigualdades.

Notei que é um princípio que fortalece a capacidade do Estado de ampliar a justiça social por meio das políticas públicas, um meio legítimo de distribuição de bens sociais. Equidade mostrou, para mim, ter potência de mudanças e aprimoramento dos níveis de justiça social.



Compreendi que, quando falamos de bens sociais valorizados, não estamos falando apenas de bens econômicos, pois o que nos informa sobre quais são esses bens são as lutas sociais que constroem a legitimidade sobre o que designamos como injusto. Portanto, reconhecimento, *status* e respeito também podem compor o conjunto de bens sociais valorizados que precisam de princípios e critérios para uma distribuição justa.

Equidade, como princípio de justiça na educação, traz consigo as questões acima mencionadas. Na década de 1960, a sociologia da educação mostrou correlação entre desigualdade social e educacional. O conceito de equidade ganha, assim, razão para oferecer bases para políticas educacionais.

O Observatório da Equidade nasce no âmbito da imensa necessidade de a sociedade brasileira tornar mais justa a distribuição do conhecimento e do reconhecimento. Este livro expressa esse grande desafio da referida instituição e também a potencialidade de aportar contribuições. Oferece um mapeamento dos tipos de entendimentos sobre equidade presentes no espaço público brasileiro nos dias atuais. Mostra que ainda precisamos caminhar bastante no que se refere à compreensão do conceito de equidade, pois ele tem sido utilizado no País, com lacunas importantes, tanto no meio político como no acadêmico e na mídia. E indica que é reduzido o número de grupos de pesquisa sobre a questão, o que reforça ainda mais a relevância da criação do Observatório da Equidade e desta obra.



Este livro trata das questões psicoeducacionais envolvidas na possibilidade de estruturar processos educacionais equitativos. Chamo a atenção para esse ponto, pois equidade nas escolas, enquanto reconhecimento de grupos sociais historicamente desvalorizados nas hierarquias sociais, e também enquanto distribuição de conhecimento, depende de um clima escolar em que haja acolhimento, valorização e respeito. Essas três características estão extremamente vinculadas ao cotidiano escolar e à sala de aula. Nesses âmbitos, como afirma este livro, os “efeitos da dominação são cotidianamente reportados” sem que haja, necessariamente, a devida escuta ou ações que indiquem acolhimento, ensino de qualidade e busca de justiça. Assim, é relevante a menção desta obra à sala de aula.

Nosso País tem imensa dificuldade de ensinar, de distribuir conhecimento. A sala de aula é o lócus privilegiado do conhecimento “poderoso”, aquele capaz de gerar mudanças justas ou mesmo transformações sociais. Considero que essa aposta do Observatório, de trazer o debate de como podemos ter um ensino mais justo, é extremamente profícua e relevante, pois, sendo a desigualdade social no Brasil uma das maiores do mundo, a desigualdade educacional é uma cruel realidade que contribui para a reprodução das grandes injustiças que nos assombram.

Minhas pesquisas têm mostrado uma forte relação entre a capacidade estatal de monitoramento da implementação das políticas educacionais e a possibilidade de uma distribuição mais justa do conhecimento. E, para isso, é preciso que haja bons indicadores de equidade, assunto que também é foco desta obra.



Este livro apresenta também a importância da interseccionalidade como conceito que reconhece que as experiências de injustiças são individuais e ocorrem na interconexão entre construção de identidades de gênero, raça e classe social. Pesquisas de que participei mostram que precisamos avançar muito no entendimento das repercussões dessas injustiças, considerando a interseccionalidade. Nessa perspectiva, esta obra trata de formas de discriminação e desigualdade educacional que se entrelaçam e que afetam sobremaneira os grupos sociais marginalizados, produzindo resultados injustos em termos de reconhecimento, bem como em termos de distribuição do conhecimento. Apostar na compreensão desse fenômeno permitirá o desvelar mais abrangente dos desafios enfrentados pelos alunos e alunas em nossas escolas, levando a processos educacionais mais inclusivos e sensíveis às diversidades.

O sentido do conceito de equidade se realiza na política, na definição dos critérios de reconhecimento dos grupos sociais historicamente excluídos das distribuições de bens sociais valorizados e na definição dos critérios de distribuição do conhecimento. Assim, considero muito instigante que o Observatório da Equidade seja uma ação conjunta entre universidades – lócus de reflexões e estudos – e o Ministério da Educação – lócus de definições de políticas e orientações para a educação brasileira.

Parabenizo o Observatório da Equidade por este livro. Esperaremos ansiosos por seus novos estudos!

Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro



## Prefácio

O artigo 205 da Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988), ao estabelecer o direito à educação, fornece precisas indicações de como este direito deve se concretizar. Inicialmente, diz que a educação deve capacitar cada pessoa “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, se o estudante, ao fim de sua escolarização básica, não está capacitado para enfrentar cada uma das três demandas sociais contidas no artigo constitucional, seu direito não foi atendido.

No entanto, como a especificação contida no artigo 205 é muito genérica e, assim, não serve para orientar projetos pedagógicos, o legislador incluiu, no artigo 210, o seguinte comando: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Esses conhecimentos foram especificados por diferentes normativas, a última das quais é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, operacionalmente, para saber se seu direito à



educação foi atendido, é preciso saber se cada estudante adquiriu os conhecimentos e habilidades previstos na BNCC.

O mesmo artigo constitucional diz que a educação é direito de todos os cidadãos. Conseqüentemente, o monitoramento do direito à educação em um território implica verificar se todos os estudantes daquele território desenvolveram os conhecimentos e habilidades que caracterizam o direito. Essa dimensão é referida como equidade. A Constituição estabelece que as concretizações da educação devem ser analisadas pelas dimensões da qualidade e da equidade.

No Brasil, entretanto, nos últimos anos, a dimensão da qualidade dominou completamente o debate, obscurecendo a equidade. Felizmente, no atual momento social, o Brasil despertou para o fato de que não será um país mais próspero se não for também um país mais justo. Isso implica discutir e encontrar maneiras de levar a equidade para a rotina das políticas públicas, inclusive as educacionais.

Para se analisar as medidas de aprendizado sob o prisma da equidade, é preciso verificar se o desempenho dos estudantes de diferentes grupos sociais é equivalente. Ou seja, em uma situação de equidade, é possível observar alguma variação nas medidas de aprendizados dos estudantes. No entanto, essa variação deve estar em medidas concentradas em valores que permitem a plena inserção social dos estudantes e, crucialmente, ser a mesma para todos os grupos sociais. Essa demanda exige o desenvolvimento de indicadores específicos. Hoje, está se criando um consenso de



que não é possível aceitar que o sistema educacional brasileiro seja gerido apenas com uma visão de qualidade, sem atentar para a pergunta: qualidade para quem?

O dever do Estado para com a educação, também previsto no artigo 205, deve ser monitorado pelos prismas da qualidade e da equidade. Nessa dimensão, a principal discussão é sobre os recursos aplicados na educação nos diferentes entes federados, que equivale ao olhar da qualidade, que é o olhar da quantidade. No entanto, é preciso trazer para esta discussão a dimensão da equidade. Os estudantes dos diferentes grupos sociais estão recebendo o que é necessário para seu aprendizado? Nesse aspecto, a equidade não exige igualdade da medida, mas sua adequação às necessidades. Ou seja, estudantes que trazem menos de casa precisam ter acesso a escolas com mais recursos.

Trazer a equidade para o centro do debate educacional é uma iniciativa necessária e urgente, mas que exige pesquisas acadêmicas. Diante disso, é uma satisfação e uma honra apresentar para o debate educacional brasileiro este primeiro conjunto de trabalhos do Observatório da Equidade Educacional da Ufal.

As pesquisas expostas nos diferentes capítulos abordam muitas dimensões da equidade. Uma contribuição especialmente importante é a agregação à discussão sobre equidade do conceito de interseccionalidade. Ou seja, os estudantes têm o seu direito à educação negado com mais frequência quando são submetidos a exclusões associadas, simultaneamente, a seu gênero, raça e posição social.



Este *e-book* contém seis capítulos com trabalhos de pesquisa, assim estruturados:

## **1. Metassíntese sobre o conceito de equidade na educação**

Este capítulo trata o conceito de equidade como princípio norteador para políticas públicas em várias áreas educacionais, tais como educação matemática, educação física, inclusão de pessoas com deficiência e políticas educacionais durante a pandemia de Covid-19. Os trabalhos usados para compor essas sínteses relacionam a equidade à justiça e tipicamente tomam as definições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como referência.



## **2. Mapeamentos discursivos sobre equidade educacional**

Este trabalho apresenta mapeamentos discursivos sobre equidade educacional em três domínios: político, acadêmico e midiático. A interseccionalidade é utilizada como ferramenta analítica e como elemento intrínseco à noção de equidade investigada. Identificam-se a presença de três níveis representacionais nas produções discursivas sobre equidade educacional: equidade = igualdade (direitos a todos e todas de forma indiferenciada); equidade = inclusão (reconhecimento de necessidades acentuadas em alguns grupos associados a um marcador identitário) e equidade = interseccionalidade (consideração de múltiplos marcadores identitários e suas intersecções dinâmicas).

### **3. Equidade para além do desempenho: operacionalizando uma perspectiva psicoeducacional do Saeb 2021**

Este trabalho usa, para estudar empiricamente a equidade na educação básica, dados do Saeb 2021 e técnicas de análises de conglomerados e modelos de equações estruturais. O estudo mostra que o apoio familiar é um fator mitigador significativo das consequências negativas da vulnerabilidade socioeconômica e reforça, portanto, a necessidade de políticas públicas que integrem o suporte familiar e as condições socioeconômicas para promover uma educação mais equitativa.

### **4. Instrumentos de avaliação da equidade educacional: em direção a um modelo psicoeducacional**

O capítulo introduz o Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional para Estudantes (IAE-E) e o Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional para Professores (IAE-P). As medidas obtidas com esses instrumentos fornecerão dados úteis para políticas públicas e para promover a equidade educacional no contexto brasileiro.

### **5. *Framework* da Equidade Educacional na Sala de Aula (FEEC)**

O *framework* introduzido neste trabalho inclui etapas como mapeamento da diversidade, planejamento personalizado e avaliação justa. Exemplos de sua implementação mostram seu



papel na promoção da equidade na educação, através da criação de ambientes de sala de aula inclusivos e justos.

## **6. A interseccionalidade como ferramenta analítica no contexto educacional: um relato de experiência extensionista**

Este capítulo relata uma ação extensionista que proporcionou espaços de reflexões sobre os elementos que atravessam o cotidiano escolar, assim como discutir junto às/aos professoras/es sua percepção a respeito de como os diferentes marcadores sociais da diferença e os processos de dominação social a eles relacionados produzem interferências nos processos de ensino-aprendizagem. O trabalho constatou a importância de abordar essa temática específica na promoção de uma formação ética e profundamente engajada com as demandas sociais, em que os futuros profissionais possam identificar, em sua atuação profissional, marcadores sociais que podem produzir diversas manifestações de sofrimento.

Ou seja, o grupo do Observatório da Equidade Educacional apresentou, neste *e-book*, seus primeiros trabalhos de pesquisa, mostrando como pesquisas sobre a temática da equidade na educação podem ser planejadas e executadas. Este *e-book* é uma contribuição importante para o atual debate educacional brasileiro, que precisa aceitar que, na educação, “qualidade para poucos não é qualidade”.

Prof. Dr. José Francisco Soares



# O CONCEITO DE EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: UM PRINCÍPIO REGULADOR DE JUSTIÇA EM AÇÕES PÚBLICAS?

Adélia Augusta Souto de Oliveira

Paula Orchiucci Miura

Raíssa Matos Ferreira

Alcimar Enéas Rocha Trancoso



## Introdução

Este capítulo faz parte dos produtos acadêmicos desenvolvidos junto ao projeto “Observatório de Equidade Educacional: da pesquisa à inovação”, um projeto de parceria entre a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), representada pelo Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees), e o Ministério da Educação (MEC). A iniciativa do Observatório tem por objetivo construir uma plataforma digital de avaliação, monitoramento e acompanhamento de dados públicos da educação, com o fim de

entender o atual estado da equidade experienciada por discentes no Brasil. Enfatiza-se o produto associado à Meta 1 do projeto: a construção de uma base teórica sobre equidade educacional e o levantamento dos principais indicadores de avaliação da equidade educacional presentes na literatura.

A questão norteadora desta reflexão se refere ao conceito de equidade utilizado no contexto da educação. Nesse sentido, recorre-se aos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Epistemologia e a Ciência Psicológica (CNPq/Ufal) sobre a produção de conceitos. As reflexões apontam que “o processo de produção de conceito se constitui como uma produção humana que reflete as condições sociais, históricas e culturais” (Canuto, 2017, p. 17). Nesse sentido, os conceitos são ferramentas que podem contribuir na produção da realidade e, assim, transformá-la (Santos Júnior, 2018; Ferreira, 2019; Silva, 2019; Bastos, 2014; Trancoso, 2012; Gomes, 2020; Fernandes, 2021; Buarque, 2021; Rocha, 2021).

É importante ressaltar que a Organização das Nações Unidas (Unesco) (2023) e o MEC (2023) têm realizado estudos voltados para a melhoria da qualidade e equidade na educação brasileira. Esses estudos disponibilizam indicadores que contribuem para avaliar a qualidade e a equidade da educação e seguem como referências para gestores, docentes, pesquisadores, especialistas e ativistas. Como elemento resultante do cumprimento dos objetivos específicos da agenda 2030 ou como parte dos marcos norteadores do Plano Nacional



de Educação (PNE), a equidade na educação é um ponto central para a política nacional e internacional. Porém, é preciso entender o conceito, seus usos e como eles se transformam em indicadores que possam ajudar a gestão pública a tomar decisões ajustadas às territorialidades específicas.

Essas considerações sustentam o estudo que objetivou analisar o conceito de equidade na educação em pesquisas publicadas sobre a realidade brasileira. As questões se referem a: como se deu a produção conceitual de equidade em termos de desenvolvimento histórico e social? Qual é a relação de equidade com gênero, raça, etnia, classe social e condição socioeconômica, considerando a realidade educacional brasileira?

A seguir, são apresentados os procedimentos de produção e de análise das informações, com o intuito de alcançar os objetivos e as questões propostas para a presente reflexão.

## **Método**

As questões acima colocadas são respondidas por meio da metassíntese realizada em cinco fases principais para o tratamento das informações: exploração, cruzamento, refinamento, descrição e interpretação (Santos Júnior, 2018; Ferreira, 2019; Silva, 2019; Bastos, 2014; Trancoso, 2012; Gomes, 2020; Fernandes, 2021; Buarque, 2021; Rocha, 2021). Desse modo, a investigação se estrutura de maneira processual e



“torna-se imperativa a delimitação de etapas sequenciais e complementares” (Cavalcante; Oliveira, 2020, p. 92).

Posto isso, foram identificados artigos no banco de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para compor o *corpus* analítico da pesquisa, por meio dos descritores “educação” e “equidade”, com presença obrigatória no título. Esses critérios permitiram realizar uma síntese qualitativa de artigos publicados entre os anos 2000 e 2022. Este estudo foi realizado no período entre maio de 2023 e janeiro de 2024.

## Resultados e discussão

Com os critérios acima elencados, obtivemos um total de 58 artigos no Portal de Periódicos da Capes. Após a aplicação das diferentes etapas, o quantitativo resultou em 29 artigos, apresentados no Quadro 1, abaixo. Optou-se por mostrar as concepções ao longo do período analisado em ordem cronológica, a fim de evidenciar seu desenvolvimento histórico e social nos artigos. A seguir, há um panorama geral sobre os estudos a partir do título, autores, ano de publicação, periódico e temática abordada.



## Quadro 1 - Panorama geral sobre os estudos publicados entre 2000 e 2022

TÍTULO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO	TEMÁTICA ABORDADA
Políticas educacionais e educação física: a equidade na educação física escolar	Beltrami	2000	<i>Revista da Educação Física/UEM</i>	Equidade na educação física escolar
Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade	Morosini	2001	<i>Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação</i>	Qualidade da educação na educação superior
Qualidade e equidade na educação fundamental	Albernaz; Ferreira; Franco	2002	<i>Revista Texto para Discussão/ PUC</i>	Qualidade e equidade em educação
O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público	McCowan	2005	<i>Archivos Analíticos de Políticas Educativas</i>	Equidade e educação superior privada
Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira	Neves; Raizer; Fachineto	2007	<i>Revista Sociologias</i>	Equidade na educação superior
Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares"	Franco; Ortigão; Albernaz; Bonamino; Aguiar; Alves; Sátyro	2007	<i>Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	Qualidade e equidade em educação
Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade	Paiva	2008	<i>Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	Equidade na educação superior
Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia	Bertolin	2009	<i>Revista Avaliação</i>	Equidade na educação superior
Equidade: apontamentos para educação do corpo	Vilarinho Neto	2011	<i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i>	Equidade e educação do corpo
Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira – governos FHC e Lula	Santos; Silva	2012	<i>Revista Poiésis</i>	Equidade na educação superior
Entre equidade social e assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas de ação afirmativa de educação superior para indígenas no Brasil	Freitas; Harder	2013	<i>Revista de Ciências Sociais</i>	Equidade na educação superior
Pensar o currículo da educação superior da perspectiva da equidade e transversalidade de gênero e do empoderamento das mulheres: uma breve introdução	Carvalho; Rabay; Morais	2013	<i>Revista Espaço do Currículo</i>	Equidade na educação superior
Direitos humanos e equidade: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil	Cunha; Silva Filho; Cunha	2014	<i>Revista Educação Online</i>	Equidade na educação superior
Educação a distância e o 1º da família: o pensamento de Habermas e a construção de uma educação para equidade no contexto da UAB	Santana; Giraffa	2015	<i>Educação e Contemporaneidade/Faeeba</i>	Equidade na educação superior
Educação e pobreza: teoria da justiça como equidade e a política do reconhecimento	Costa; Soares	2015	<i>Revista Educação</i>	Teoria da justiça como equidade
Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso	Rossetto; Gonçalves	2015	<i>Dados: Revista de Ciências Sociais</i>	Equidade na educação superior
Equidade e educação matemática	Silva	2016	<i>Revista Educação, Matemática, Pesquisa</i>	Equidade e educação
Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade	Rohling; Valle	2016	<i>Cadernos de Pesquisa</i>	Equidade e educação
Os testes de aptidão física na educação física: justiça como equidade ao direito à educação	Baptista; Baptista	2017	<i>Revista Pensar a Prática</i>	Equidade e educação
Qualidade com equidade escolar: obstáculos e desafios na educação brasileira	Travitzki	2017	<i>Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i>	Qualidade com equidade escolar
A pessoa com deficiência e o acesso à educação: uma política para equidade	Regis; Kabengele	2018	<i>Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade</i>	Equidade e educação
Projeto Equidade na Educação Básica em Curitiba: desafios, possibilidades e resultados	Trindade; Correa	2018	<i>Revista Praxis Educacional</i>	Equidade e educação
A equidade racial e a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Saúde	Santana; Akerman; Faustino; Spiassi; Guerriero	2019	<i>Revista Interface (Botucatu)</i>	Equidade na educação superior
Inclusão e equidade na oportunidades de ensino: o estudante surdo no contexto da educação inclusiva	Araújo	2020	<i>Revista Educação, Artes e Inclusão</i>	Equidade e educação
Covid-19 e a educação nos sistemas de ensino: mapeamento normativo e a garantia da equidade em tempos de pandemia	Soares; Santos; Lopes	2020	<i>Revista Observatório</i>	Equidade e educação
Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic)	Cruz; Farah; Ribeiro	2020	<i>Revista on line de Política e Gestão Educacional</i>	Equidade e educação
Maneiras de conhecer e implicações para a equidade de gênero na educação em ciências	Gedoz; Pereira; Pavani	2020	<i>Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências</i>	Equidade e educação
Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital	Garcia; Michels	2021	<i>Educação &amp; Realidade</i>	Equidade e educação
Rede Educação Matemática Nordeste: desenvolvimento profissional e ensino de estatísticas em uma perspectiva crítica e de equidade	Santana; Lautert; Castro Filho; Nunes; Santos	2022	<i>Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia</i>	Equidade e educação

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.



Observa-se que a maioria dos estudos foi publicada em coautoria, contando com uma diversidade de periódicos e temáticas abordadas ao longo do período estudado. Os 29 artigos analisados neste manuscrito, por exemplo, estão distribuídos em 28 periódicos e 67 autores e autoras que refletem sobre equidade na educação.

No que se refere à produção conceitual a respeito da equidade na educação, o estudo intitulado *Políticas educacionais e educação física: a equidade na educação física escolar*, de autoria de Beltrami (2000), publicado na *Revista da Educação Física/UEM*, trata questões relacionadas à área da educação física escolar e teve como objetivo “compreender a educação física no âmbito das políticas públicas e sociais a partir da nova LDBEN [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] e das proposições colocadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente para o Ensino Médio” (Beltrami, 2000, p. 149).

O pano de fundo para a reflexão apresentada foi composto pelas propostas do Banco Mundial ao Governo brasileiro para a educação, especialmente nos anos 1980 e 1990. A ideia de equidade proposta por Beltrami (2000) pode ser depreendida do seguinte questionamento:

Se a educação física é uma atividade que contribui para preservar o patrimônio corporal dos indivíduos vivos **de qualquer idade, sexo e condição social, há que garantir, por razões éticas, que os menos favorecidos**



**tenham acesso a essa atividade** tanto quanto precisam da água para satisfazerem a sua sede. No que implicaria a diferenciação entre escolas senão uma preservação do patrimônio corporal com equidade, segundo os propósitos do Banco Mundial?. (Beltrami, 2000, p. 154, grifos nossos).

No entanto, a autora pontua a ocorrência, nos documentos do referido banco, a respeito da educação, da “substituição gradativa da noção de **igualdade** pela de **equidade**”, constatando que, para o banco, “**a equidade constitui um princípio, não para garantir a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas para assegurar um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o sistema**” (Beltrami, 2000, p. 151, grifos nossos), e considera essa tentativa de apagamento do termo igualdade uma armadilha do Banco Mundial, “a armadilha da equidade” (Beltrami, 2000, p. 156). Para ela, o banco procura esconder atrás do termo apaziguador a intenção de auxiliar os Estados Nacionais a transformarem a educação cada vez mais em produto, considerarem discentes mais como consumidores e investirem na redução de expectativas da sociedade ao invés da ampliação da qualidade do serviço público ofertado. Esse é um aspecto importante, já que é a concepção de equidade que norteia toda a sua reflexão crítica e demonstra, claramente, preferir o uso da expressão “justiça social”.



No caso específico da educação física, Beltrami (2000) entende que a legislação, por um lado, determina a implantação da disciplina no sistema escolar e, por outro, coopera com a ocorrência de discriminações e exclusão por facultar a determinados grupos de estudantes – trabalhadores, mulheres com filhos geralmente pequenos – a não frequência. Isso a autora classifica como solução encontrada com base na ideia de equidade conforme preconizada pelo Banco Mundial.

Nesse sentido, pontuamos que o estudo de Beltrami (2000), a partir da ideia de justiça social, compreende a equidade como um princípio, ainda que falacioso e travestido em armadilha a partir das propostas do Banco Mundial. Idade, sexo e condição social tornam-se elementos que compõem sua noção de equidade, na medida em que a autora entende ser um direito de todas as pessoas, especialmente as mais desfavorecidas socioeconomicamente, desenvolverem ações que ajudem a preservar o patrimônio corporal.

O estudo de Morosini (2001) sob o título *Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e eqüidade*, publicado na *Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, busca examinar “diferentes concepções e estratégias de qualidade universitária, advindas de experiências internacionais” (Morosini, 2001, p. 89). Em relação ao conceito de equidade, a partir de estudos e reflexões de especialistas de países do Norte da União Europeia, especialmente a Espanha, Morosini (2001, p. 94, grifos nossos) afirma que:



O Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), do Ministério de Educação, Cultura e Desporto, publica um número específico de seu periódico – Revista de Educación, sobre a temática *Equidad y Calidad en Educación*. **Nesses estudos duas ideias prévias são defendidas: qualidade e equidade** são conceitos inseparáveis; e a comunidade educativa é responsável pela aplicabilidade e o êxito ou fracasso de políticas educativas de qualidade com **equidade**. São citados nove fatores-chave para a busca da qualidade com equidade: extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/ autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educativa. Ressalta-se que a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos.

A autora compreende, portanto, que a qualidade e a equidade são conceitos que se complementam, não obstante haver, na produção acadêmica que analisou no seu artigo, proposições que apresentam a qualidade como sinônimo de avaliação, empregabilidade e respeito às especificidades. Contudo, para Morosini (2001), a ideia de qualidade somente consegue se desvincular de uma perspectiva padronizadora, ou do isomorfismo, a partir de uma relação intrínseca com a equidade.



Além disso, tal perspectiva reforça, para a autora, a reflexão crítica sobre a importação de modelos educacionais, a redução do papel do Estado na educação, as implicações de uma cidadania latinoamericana plena.

Tida como qualidade, para Morosini (2001, p. 96), a equidade é traduzida, então, na “busca de qualidade com respeito às especificidades”, na atenção às pessoas desfavorecidas, “portadoras de desigualdades decorrentes de diferenças de sexo, situação sócio-econômica e étnica (por exemplo, os ciganos)” (idem, p. 98) e o acesso à educação de qualidade, buscando diminuir a disparidade entre os cursos ofertados, no que diz respeito à qualidade acadêmica.

No campo da Economia, o estudo denominado *Qualidade e equidade na educação fundamental*, de Albernaz, Ferreira e Franco (2002, p. 455), publicado na *Revista Texto para Discussão/PUC*, procura estimar uma função de produção educacional<sup>1</sup> para o Brasil, investigando “a contribuição de diferentes variáveis escolares (e de professores) tanto sobre uma medida de eficácia, quanto para uma medida de equidade da prática educacional brasileira” (idem, p. 455).

Os autores colocam tanto a eficácia como a equidade na condição de objetos da avaliação, variáveis com comportamentos independentes dentro da função de produção

---

1 “A **função de produção educacional** é o nome dado pelos economistas à relação existente entre uma série de **insumos** ao processo educacional e o seu **produto**” (Albernaz; Ferreira; Franco, 2002, p. 454, grifos nossos).



educacional. Para a análise da equidade, os fatores gênero, raça e nível socioeconômico foram inseridos no modelo de verificação adotado.

Ao procurarem, portanto, “entender quais características dos alunos e das escolas tornam as últimas mais eficazes e eqüitativas” (Albernaz; Ferreira; Franco, 2002, p. 463), concluem, “com relação à raça [...], que os alunos pardos ou mulatos têm desempenho inferior ao observado para os alunos brancos em 2,5 pontos” (idem, p. 466) e, em relação à renda, que o nível socioeconômico da família afeta o desempenho escolar. Em linhas gerais, os resultados apontam para um pior desempenho escolar para estudantes negros/pardos e de baixa renda e para o que chamam de desigualdade de oportunidade na escola.

Contudo, também verificam que há outros fatores, além das características do alunado (renda, raça e gênero), que diferenciam as escolas tanto em relação à eficácia quanto no que diz respeito à equidade: infraestrutura da escola, disponibilidade de recursos financeiros na escola e práticas escolares. Este último foi o que se mostrou mais sensível aos fatores do modelo que representavam a equidade: gênero, raça e nível socioeconômico. Como exemplo, citam que “se, por um lado, um maior nível de escolaridade do professor faz com que a escola seja mais eficaz – aumenta o desempenho médio dos alunos que a freqüentam –, por outro, torna a escola menos eqüitativa – aumenta a importância do nível socioeconômico individual do aluno para o seu desempenho” (Albernaz; Ferreira; Franco, 2002, p. 471).



Os autores, portanto, procuram traçar o caminho de cada variável, qualidade e equidade, na estimação da função de produção educacional na realidade brasileira. A presença da equidade está diretamente ligada às características de gênero, raça e nível socioeconômico, sendo que se apresenta mais equitativa a escola ou a produção educacional quanto menor for o efeito negativo dessas características individuais sobre o desempenho escolar. Essa reflexão permite concluir que “alguns fatores positivos para a eficácia média das escolas reduzem a sua equidade” (Albernaz; Ferreira; Franco, 2002, p. 453).

McCowan (2005), em seu estudo intitulado *O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público*, publicado nos *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, faz uma análise da ação do Banco Mundial no financiamento da educação superior privada no Brasil, sob a justificativa de ajudar a promover a equidade e melhorar a qualidade da oferta educacional a um baixo custo. O autor analisa separadamente cada item desta tríade: equidade, qualidade e custo. Em relação à equidade, enfatiza que:

Equidade pode significar diversas coisas, por exemplo: i) um grau razoável de igualdade de oportunidade de se participar do ensino superior, e ii) um equilíbrio razoável e justo entre o pagamento dos custos e a obtenção dos benefícios do ensino superior. (Banco Mundial 2001: 41) [...] Uma definição menos problemática de equidade na educação é a



de Brighouse (2002), ou seja, aqueles “com níveis semelhantes de capacidade e vontade de se esforçar deverão ter perspectivas educacionais semelhantes, independente de seu histórico social, etnia ou sexo” (Brighouse 2002:10). A presente análise focalizará esta **idéia** mínima de **equidade como igualdade de oportunidades**. (McCowan, 2005, p. 7, grifos nossos).

Do ponto de vista do acesso à universidade, McCowan conclui ser uma exigência da equidade que todas as pessoas, independentemente do seu ponto de partida no sistema social, tenham oportunidade de conseguir uma das vagas ofertadas. É explícita, portanto, a opção do autor pelo que chama de ideia mínima de equidade como sinônimo de igualdade de oportunidades, escolha totalmente aderente ao escopo geral do seu objeto de estudo, aproximando-se, nesse aspecto, de Albernaz, Ferreira e Franco (2002).

Neves, Raizer e Fachinetto (2007) publicaram um estudo intitulado *Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira*, na *Revista Sociologias*. Tomando em conta o fato de que a taxa de jovens de 17 a 24 anos que acessaram o *ensino superior* à época girava em torno de 11,5%, apresentam reflexões a respeito dos resultados de pesquisa sobre acesso e equidade na educação superior, relacionando essas questões com a diversificação da oferta. Procuram pensar a respeito do desafio de ampliar o acesso à



educação, alcançando maior equidade possível no processo e na formação de qualidade como resultado.

A discussão e a análise a respeito do acesso e equidade na educação têm

por referência três aspectos básicos: **a) o processo de expansão do ensino superior tem assegurado verdadeira democratização do acesso à educação superior de qualidade? b) em que medida a diferenciação da oferta de oportunidades de educação pós-secundária e superior são instrumentos de democratização do acesso? c) como e em que extensão as políticas de inclusão social estimulam a democratização do acesso e a qualidade do ensino oferecido?** (Neves; Raizer; Fachinetto, 2007, p. 125, grifos nossos).

Apesar de não se dedicarem à elaboração de um conceito de equidade, os autores estabelecem, assim como McCowan (2005), uma clara relação com a ideia mínima de igualdade de oportunidade. É nesse escopo que se funda o objeto da pesquisa empreendida: democratização do acesso, diversificação da oferta, melhoria da qualidade tanto do serviço como do/da discente a partir do fortalecimento da educação básica.

Além disso, também inserem na reflexão sobre equidade aspectos relacionados a gênero, classe e etnia. A esse respeito, Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p. 155, grifos nossos) afirmam que:



O processo de democratização do acesso à educação superior, bem como da distribuição eqüitativa em termos de gênero, classe e etnia, não pode ignorar que a população brasileira fica, em média, 6 anos na escola e quase 70% de seus jovens de 18 a 24 anos não se encontram em nenhum espaço de educação formal. **Com efeito, democratizar o acesso e alcançar uma maior eqüidade na oferta educacional passa pela elevação, não só do tempo de escolarização da população, mas, sobretudo, da urgente necessidade de melhorar a qualidade da educação básica que é oferecida.**

Nesse sentido, o foco do estudo também é a articulação entre qualidade e equidade voltada para o processo de democratização do acesso à educação superior com atenção a esses grupos sociais específicos. O artigo, datado em 2007, segue mantendo a presença dos termos gênero, classe e etnia ao longo das reflexões sobre equidade com ênfase neste contexto educacional.

O estudo de Franco *et al.* (2007) denominado *Qualidade e eqüidade em educação*: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares” encontra-se publicado na *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, apresentando o objetivo de “identificar características escolares que moderam o efeito da origem social dos alunos [...] sobre o desempenho em matemática nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2001 (Franco *et al.*, 2007, p. 281). O *corpus* analisado foi composto por



dados do Saeb 2001, referentes à 4ª série do ensino fundamental da disciplina de Matemática, que contou com a participação de 57.258 alunos em 5.151 turmas de 4.065 escolas.

No processo de análise, os autores procuram focalizar mais especificamente o que chamam de equidade socioeconômica, mas advogam também o uso da discussão conceitual apresentada no contexto de reflexões sobre equidade racial ou de equidade de gênero, corroborando a tendência evidenciada desde Beltrami (2000). Tomando isso em conta e partindo do pressuposto de o Brasil ser um dos países com mais alta correlação entre o nível socioeconômico dos estudantes e sua eficácia escolar, os autores relacionam, neste estudo, portanto, a equidade e a condição socioeconômica, racial e de gênero, postulando que fatores intraescolares atingem de modo distinto pessoas de grupos sociais diferentes.

Franco *et al.* (2007) trabalham, principalmente, com dois conceitos básicos para o desenvolvimento das análises: o de eficácia escolar como sendo a viabilização, por parte da escola, de que estudantes apresentem desempenho educacional além do esperado, e o de equidade intraescolar tomado como a distribuição social do desempenho escolar de estudantes dentro da escola e tido como oposto de desigualdade intraescolar. Para os autores:

**O conceito de equidade intraescolar não deve ser considerado de modo independente do conceito de eficácia. O cenário mais positivo ocorre quando**



**as características associadas à equidade intraescolar também estão associadas à eficácia escolar.** Neste caso, um mesmo conjunto de práticas escolares atua, concomitantemente, no sentido de aumentar o desempenho médio das escolas e de promover distribuição mais equânime do desempenho escolar dos alunos que freqüentam as mesmas unidades escolares. Já o mesmo não ocorre quando uma característica que modera o efeito da origem social no desempenho escolar está associada ao baixo desempenho escolar dos alunos, pois não faz sentido considerar como pró-equidade prática educativa que está associada ao baixo desempenho escolar. (Franco *et al.*, 2007, p. 281 grifos nossos).

Ou seja, o conceito de equidade relaciona-se com a eficácia escolar sob o risco de, em consonância com Beltrani (2000) e Albernaz, Ferreira e Franco (2002), a busca da eficácia em reforçar o que denominam desigualdade intraescolar.

Paiva (2008) publicou um estudo denominado *Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade*, na *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. A pesquisa teve como objetivo “apresentar uma leitura do ENC [Exame Nacional de Cursos] e Enade, tendo como referencial a observação aos princípios de equidade e obrigatoriedade” (Paiva, 2008, p. 33).



Para estabelecer o conceito de equidade sob o que procura alcançar o objetivo traçado, o autor, primeiro, utiliza-se da ideia de igualdade de todos perante a lei afiançada pelo art. 5º da Constituição brasileira (Brasil, 1988), tanto para gozo dos direitos como para cumprimento dos deveres legais. Paiva (2008, p. 38, grifos nossos) afirma, de acordo com “Ferreira (1986, p. 675) [que] eqüidade é a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um”, reforçando a perspectiva legalista adotada. O autor reconhece a presença da equidade nas atividades anuais de organização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), como um princípio latente, garantido aprioristicamente pela legislação referente, aportada ao processo pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/ MEC). Contudo, pelo fato de tais “instrumentos legais [deixarem] claro que alguns estudantes serão dispensados, imputando ao INEP a responsabilidade pela definição e aplicação dos critérios técnicos para a seleção de estudantes que representarão o próprio curso de graduação nessa modalidade avaliativa”, o pesquisador conclui pela “inobservância ao princípio da eqüidade”, posto que “necessariamente alguns estudantes serão beneficiados com a dispensa da obrigatoriedade de participação no Enade” (Paiva, 2008, p. 38).

Bertolin (2009) publicou um estudo denominado *Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia*, na *Revista Avaliação*, que teve como objetivo “avaliar e medir o desenvolvimento da qualidade do sistema de educação



superior brasileiro no período 1993-2004” (Bertolin, 2009, p. 351), tendo ainda como pano de fundo o questionamento a respeito da capacidade, no sentido de competência e eficácia, da competição do mercado provocar eficiência, melhores resultados sociais e desenvolvimento da equidade na educação superior brasileira. O *corpus* analítico foi composto por dados e estatísticas do MEC e do IBGE sobre a educação superior.

Para Bertolin (2009), a equidade está diretamente relacionada ao conceito de qualidade, sendo um dos seus componentes definidores: “o **conceito de qualidade** em educação superior (ES) [deve ser compreendido] como **eficácia, diversidade, relevância e equidade**” (Bertolin, 2009, p. 556, grifos nossos).

Nesse sentido, e procurando traduzir a ideia de equidade, o autor propõe um sistema de indicadores para a avaliação da qualidade do que define como Sistema de Educação Superior Brasileiro. Tal modelo avaliativo é composto por 35 indicadores, agrupados em 14 aspectos, dentre eles o denominado Equidade Social e Regional, localizados em três âmbitos (Entradas, Processo e Resultados). O aspecto que contempla a equidade contém quatro indicadores e localiza-se no âmbito dos resultados: (1) Relação entre o percentual da raça dos estudantes da educação superior (ES) e o percentual da raça da população; (2) Relação entre o percentual de estudantes da ES de classes sociais baixas e o percentual da população de classes sociais baixas; (3) Relação entre o percentual de estudantes da ES das regiões e o percentual



da população dessas regiões e (4) Porcentagem de cursos com bom aproveitamento nos exames de aprendizagem por regiões do País.

Como em Franco *et al.* (2007) e Neves, Raizer e Fachinetto (2007), as questões relacionadas à raça, à condição socioeconômica e à regionalidade também são colocadas por Bertolin (2009) no bojo do esforço de se conceituar equidade, para quem “**o nível de equidade** [de um sistema de educação superior] pode ser medido pelo [...] **atendimento igualitário** para as diferentes **raças, etnias ou classes sociais** [e pelo] atendimento [à] **população das diferentes regiões do país**” (Bertolin, 2009, p. 371-372, grifos nossos).

O estudo *Equidade: apontamentos para educação do corpo*, de Vilarinho Neto (2011), publicado na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, teve como objetivo “analisar o desenvolvimento histórico da idéia de igualdade e seus desdobramentos em políticas de equidade” (Vilarinho Neto, 2011, p. 135) e como isso afeta a dimensão corporal nos mais distintos aspectos. Para a autora, está implícito na abordagem da equidade dentro do escopo das reformas políticas públicas empreendidas à época aquilo que denomina princípio revolucionário da igualdade. Compreende a inserção do termo equidade, na verdade sua justaposição ao de igualdade, como uma estratégia de “restaurar/reformar a lógica do sistema [capitalista] recuperando o próprio indivíduo como elemento a ser reajustado” (Vilarinho Neto, 2011, p. 140).

Sua análise leva em consideração a relação conceitual de equidade com justiça, tanto a partir da etimologia, quando afirma



que “equidade é uma palavra cuja **origem etimológica remete à justiça no aspecto moral e ético do direito em uma dada sociedade** [...] [e] está no plano da operacionalização do sentido liberal do princípio de igualdade” (Vilarinho Neto, 2011, p. 140, grifos nossos), como levando em conta a concepção de que “a palavra equidade tem o **sentido de ajudar a formar um esquema justo de ordenação social: um esquema de cooperação** para a vantagem de todos”, ou seja, “**a idéia de equidade demanda levar em consideração as desigualdades dos casos para assim fazer justiça** [sendo impossível] ser justo a um indivíduo ou grupo prejudicando outros”, mesmo que o alvo da ação justa sejam pessoas consideradas menos favorecidas “do ponto de vista do acesso aos bens sociais primários (direito, liberdade, oportunidades, renda e riqueza)” (Vilarinho Neto, 2011, p. 141, grifos nossos)<sup>2</sup>.

A autora apresenta um posicionamento questionador dos efeitos dessa mencionada restauração e/ou reforma do sistema capitalista sobre a compreensão, a percepção e o uso do corpo e também sobre a relação entre grupos sociais contrastantes, por ela denominados ricos e pobres. Sobre isso, menciona resultados de políticas equitativas focadas na adequação funcional dos corpos à produtividade do sistema, e também o desenvolvimento de estratégias idealizadas pelo Banco Mundial “para evitar conflitos entre os interesses dos pobres e dos ricos [como forma de evitar] gerar situações e ambientes de instabilidade e de desconfiança

---

2 Mencionando John Rawls (2002) na sua obra *Uma Teoria da Justiça*.



pública” (Vilarinho Neto, 2011, p. 144). Nesse sentido, apesar de menos explícito, seu pensamento aproxima-se de Beltrami (2000) ao considerar a inserção do termo equidade no debate sobre o corpo, sua compreensão e uso, como forma de travestir o esforço institucional de manutenção do *status quo*.

O estudo de Santos e Silva (2012) denominado *Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira: governos FHC e Lula* foi publicado na *Revista Poiésis* e teve como objetivo “apresentar uma análise preliminar e comparativa sobre a direção das mudanças implementadas [para reformas da educação superior no Brasil] ao longo dos recentes governos de Fernando Henrique Cardoso e de Lula da Silva, para tanto utilizando a teoria da justiça como equidade de John Rawls” (Santos; Silva, 2012, p. 474). De forma geral, classifica as primeiras como focadas na noção de igualdade formal e as do segundo grupo como focadas na equidade. Sem prejuízo de se definir como ensaio teórico, a pesquisa fundamenta-se em dados descritivos secundários a respeito das políticas governamentais para a educação superior, especificamente as que se referem à inclusão, nesse espaço de formação, de grupos socialmente marginalizados.

Tomando em conta a classificação genérica que fazem dos períodos governamentais analisados, os autores buscam tensionar os conceitos de igualdade e equidade, também como Vilarinho Neto (2011), a partir das ideias de John Rawls (2002) expressas no livro *Uma Teoria da Justiça*. Segundo Santos e Silva (2012, p.



457), a teoria da justiça como equidade de John Rawls funda-se na constatação “de que a igualdade proclamada pelos estatutos legais é formal e entra em contradição com a desigualdade que se apresenta, persistente, na realidade social [...] a correção das injustiças sociais somente poderia advir [...] da prática de uma política visando a equidade”.

A aderência a essa teoria leva os autores a afirmar uma concepção de **equidade que procura simplificá-la: “tratar os diferentes de forma diferente, ou desigualmente aos desiguais”** (Santos; Silva, 2012, p. 475, grifos nossos). No contexto da análise e da ideia da referência teórica utilizada pelos autores, a partir de uma verificação de como as injustiças se materializam concretamente na sociedade, quais grupos sociais atingem em razão de questões culturais, religiosas, de raça, sexo/gênero, mecanismos legislativos compensatórios, legais e consensuados, deveriam ser estabelecidos e postos em ação com propósitos reparatórios.

O estudo de Freitas e Harder (2013) intitulado *Entre equidade social e assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas de ação afirmativa de educação superior para indígenas no Brasil* foi publicado na *Revista de Ciências Sociais* e teve como objetivo “analisar o processo de institucionalização de vagas para indígenas no ensino superior brasileiro, o reconhecimento desta política afirmativa pela Corte Constitucional e sua tramitação legislativa no Congresso Nacional” (Freitas; Harder, 2013, p. 62). Segundo os autores, trata-se de um estudo de caso referente à institucionalização do Plano de Inclusão Racial e Social na



Universidade Federal do Paraná, a partir de 2005, que envolve a criação de vagas suplementares exclusivas para estudantes indígenas em nível de graduação. Com base no questionamento a respeito do posicionamento do Estado brasileiro na relação com as populações originárias, em especial no campo da educação superior, os autores estabelecem duas categorias como filtros analíticos: equidade social e assimetria de poder.

Para Freitas e Harder (2013, p. 64), a equidade social emerge “como um desdobramento das discussões em torno do vínculo inexorável entre os princípios da igualdade e da liberdade, cuja relação é tão cara ao liberalismo e à filosofia política anglo-saxônica, encontrando expressão em autores como John Rawls e Ronald Dworkin” e na mesma perspectiva de Santos e Silva (2012), posto que partem de viés teórico semelhante: entendem a equidade como a base para mecanismos que possam “desfazer os entraves que desigualam as condições materiais de existência” (Freitas; Harder, 2013, p. 64).

Este papel, por assim dizer, pragmático da ideia de equidade social constitui-se no ponto de contato entre as duas categorias analíticas. A assimetria de poder, pressuposto para a produção de relações justas entre minorias sociológicas – étnicas, no caso concreto do estudo – e a sociedade como um todo, sem a equidade, “figura como um domínio desigual das agendas públicas, da prerrogativa de formulação das normas, de representação nas instâncias decisórias e, em última análise, de acesso aos meios de produção de sentido e da própria reprodução sócio-cultural e



territorial da existência” (Freitas; Harder, 2013, p. 65). Os autores entendem que a equidade social deve ser também vista sob a ideia de igualdade substancial ou material e, como forma de comunicar de maneira simplificada essa concepção, utilizam uma afirmação de que todos são iguais perante a lei, respeitadas as diferenças.

Essa afirmação também serve ao propósito de confirmar o direcionamento legal dado à definição de equidade trabalhada pelos autores. Nesse sentido, eles seguem uma mesma perspectiva daqueles que também tratam a equidade a partir de um fundamento legal, seja tomando como referência uma lei específica – a Constituição da República Federativa do Brasil, no caso de Paiva (2008) – ou da perspectiva de uma igualdade formal, desejada, que se materializa na sociedade a partir de atos legislativos compensatórios (Vilarinho Neto, 2011; Santos; Silva, 2012).

O estudo de Carvalho, Rabay e Morais (2013) intitulado *Pensar currículo da educação superior da perspectiva da equidade e transversalidade de gênero e do empoderamento das mulheres: uma breve introdução*, publicado na *Revista Espaço do Currículo*, busca refletir sobre a “situação da inclusão curricular de gênero na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no primeiro semestre de 2013” (Carvalho; Rabay; Morais, 2013, p. 320), tendo como horizonte o pensar nos desafios para disseminação da equidade e transversalidade de gênero na educação superior.

Trabalham, portanto, com a ideia de equidade de gênero. Utilizam como referência a proposta conceitual da Unifem<sup>3</sup>, sigla

---

3 United Nations Development Fund for Women (Unifem).



em inglês para o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher: “equidade de gênero se refere ao estágio de desenvolvimento humano no qual **direitos, responsabilidades e oportunidades de indivíduos não serão determinados pelo fato de terem nascido homem ou mulher**, portanto, no qual ambos realizam seu potencial por inteiro” (Carvalho; Rabay; Morais, 2013, p. 325, grifos nossos).

A realização desse potencial, para as autoras, está diretamente relacionada ao exercício do empoderamento. Elas entendem que o empoderamento<sup>4</sup> individual e coletivo é necessário para uma leitura crítica das relações de poder, bem como para a proposição e a participação nas práticas políticas que podem auxiliar na disseminação da equidade. Apesar de mencionar a necessidade de os normativos legais levarem sempre em consideração as perspectivas de gênero e do cumprimento das determinações legais já existentes, no âmbito da educação superior, o conceito de equidade de gênero e sua efetivação como prática social amplamente disseminada está diretamente relacionado à ação, à militância, individual e coletiva, especialmente das próprias mulheres.

---

4 Empoderamento: “Processo essencialmente educativo [...] é simultaneamente processo e resultado, ferramenta de análise e de mudança. Envolve o desenvolvimento da auto-suficiência e de habilidades de realizar projetos de mudança social, de organização e de exercício da força coletiva. Implica, assim, tanto controle de si – ganhar voz, mobilidade presença pública – quanto controle sobre as estruturas de poder para mudá-las em seu favor” (Carvalho; Rabay; Morais, 2013, p. 324-325).



O estudo de Cunha, Silva Filho e Cunha (2014) denominado *Direitos humanos e equidade: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil* foi publicado na *Revista Educação Online*. Conforme os autores, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver a “discussão sobre os direitos humanos e sobre as políticas de ações afirmativas efetivadas por universidades públicas brasileiras, a partir da produção acadêmica” (Cunha; Silva Filho; Cunha, 2014, p. 66).

O campo da reflexão sobre equidade da autora e dos autores é o dos direitos humanos “compreendidos como construção historicamente determinada, que se reconfiguram a partir das mudanças culturais proporcionadas pelas transformações sociais e políticas” (Cunha; Silva Filho; Cunha, 2014, p. 69), tidos como importante condutor das ações de enfrentamento das desigualdades, injustiças, exclusões e dominações ao longo da história. A relação estabelecida entre equidade e direitos humanos leva dinamicidade ao próprio conceito de equidade e estabelece as questões relacionadas a gênero, classe, etnia, raça e condições socioeconômicas como foco das ações para promoção da equidade.

Cunha, Silva Filho e Cunha (2014) se juntam a Santos e Silva (2012) ao afirmarem a superioridade da igualdade material ou igualdade substantiva em relação à igualdade formal consolidada na formação dos Estados liberais a partir de uma legislação padrão. Essa realidade formal, traduzida na “não intervenção do Estado no âmbito das relações econômicas e sociais acabou por reproduzir



as injustiças e concentrações de poder e de renda, beneficiando alguns em detrimento de outros” (Cunha; Silva Filho; Cunha, 2014, p. 69). Os autores apresentam o conceito de equidade tomando como ponto central a busca da igualdade de oportunidades a partir da máxima de tratar os desiguais de forma desigual.

Nesse sentido, deve-se “colocar o contingente de indivíduos socialmente desfavorecidos no mesmo nível de partida na disputa social [...] em vez de igualdade legal, importaria falar em igualdade de condições e de oportunidades [...] e não somente igualdade perante a lei” (Cunha; Silva Filho; Cunha, 2014, p. 70).

Equidade refere-se à promoção da justiça social, tendo como meio prático o tratamento diferenciado das pessoas, por meio de políticas públicas adequadas que levem em consideração o rompimento de ciclos viciosos que servem à exclusão de grupos socialmente desprivilegiados. Nesse aspecto, juntam-se a Paiva (2008), Vilarinho Neto (2011), Santos e Silva (2012) e Freitas e Harder (2013).

O estudo de Santana e Giraffa (2015) intitulado *Educação a distância e o 1º da família: o pensamento de Habermas e a construção de uma educação para equidade no contexto da UAB*, publicado na *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*, teve como objetivo “investigar a percepção dos egressos, que são os primeiros na família a se graduarem pela UAB em Sergipe, acerca da formação recebida e da contribuição desta para a melhoria de sua vida pessoal, familiar, social, profissional e do sentimento



de cidadania” (Santana; Giraffa, 2015, p. 133-134). As autoras concebem equidade como vinculada à democracia comunicativa de Habermas e mencionam Aristóteles: “quanto à equidade, já afirmava que se deve tratar igual os iguais e desigual os desiguais” (Santana; Giraffa, 2015, p. 135).

O estudo de Costa e Soares (2015) intitula-se *Educação e pobreza: teoria da justiça como equidade e a política do reconhecimento* e foi publicado na *Revista Educação*. Teve como objetivo “discutir as contribuições teóricas para o debate sobre as categorias educação e pobreza” (Costa; Soares, 2015, p. 126). Os autores vinculam equidade ao conceito de justiça como equidade de John Rawls, assim como os autores dos estudos analisados anteriormente: “Rawls faz uma reformulação do conceito de equidade, situando-o no campo da justiça. O conceito de justiça deveria ser acionado para mediar inclusive os conflitos de grupos e segmentos que estão presentes em uma sociedade democrática” (Costa; Soares, 2015, p. 127).

Rossetto e Gonçalves (2015) publicaram um estudo intitulado *Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso na Dados: Revista de Ciências Sociais*. A pesquisa teve como objetivo “analisar o acesso ao ensino superior no Brasil a partir de critérios de justiça distributiva, mais especificamente, da abordagem de igualdade de oportunidades” (Rossetto; Gonçalves, 2015, p. 792). Os autores utilizam a abordagem dada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>5</sup>, afirmando que:

5 Em inglês, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).



**Equidade em educação tem duas dimensões.** A primeira é *fairness*, a qual implica que circunstâncias sociais e pessoais – por exemplo, gênero, *status* socioeconômico ou origem étnica – não devem ser um obstáculo para se alcançar o potencial educacional. A segunda é **inclusão**, que implica garantir um padrão educacional mínimo para todos. (Rossetto; Garcia, 2015, p. 798, grifos nossos).

Nesse sentido, os autores chamam atenção para essas duas dimensões, principalmente, alertando que as questões sobre gênero, condições socioeconômicas e etnia não podem se tornar um obstáculo e, assim, implicar diretamente o processo de inclusão.

O estudo de Silva (2016) denomina-se *Equidade e educação matemática* e foi publicado na *Revista Educação, Matemática, Pesquisa*. Tem por objetivo “evidenciar os principais posicionamentos e contradições existentes em relação a esse conceito” (Silva, 2016, p. 400). Entende a equidade representada em quatro dimensões vinculadas a dois eixos de significado:

Segundo Gutiérrez (2012) as quatro dimensões estão conectadas a dois eixos de significado, os quais constituem as várias abordagens utilizadas na educação matemática que buscam atingir o processo de equidade. O aspecto por trás do [eixo] *dominante*, do qual as dimensões de acesso e realização fazem parte, enfatiza



que grupos marginalizados devem possuir todo o repertório necessário para lidar com a matemática que é amplamente apreciada e que habilita o estudante a participar ativamente no contexto social que está inserido. Ela reflete o *status quo* na sociedade, cultuada nos testes padronizados e presente no mundo que valoriza perspectivas de determinados grupos elitizados. O *eixo crítico*, constituído pelas dimensões de identidade e poder, diz respeito à habilidade dos estudantes trabalharem com *questões críticas da matemática*. (Silva, 2016, p. 411, grifos do autor).

Ainda sobre isso, Silva (2016, p. 400, grifos nossos) afirma que **“equidade significa justiça e não igualdade”**, e também adota o conceito de justiça como equidade de John Rawls: “na perspectiva de John Rawls, a justiça como equidade busca administrar as desigualdades resultantes das posições sociais de partida, das vantagens naturais e das eventualidades ocorridas ao longo da história”, e ainda:

Segundo Rawls, a teoria da justiça como equidade trata das desigualdades de perspectiva de vida dos cidadãos, ou seja, suas perspectivas que são consideradas por toda a vida. Basicamente existem três contingências que podem afetar estas perspectivas: **a classe social de origem, os talentos naturais e a boa ou má sorte ao longo da vida. Isso mostra que, mesmo em uma sociedade**



**bem-ordenada, as perspectivas de vida podem ser afetadas por fatores sociais, naturais ou de contingência.** (Silva, 2016, p. 414, grifos nossos).

Portanto, Silva (2016) também destaca as possíveis implicações nesse processo, considerando essas três contingências, principalmente em relação aos fatores que podem impactar as vivências dos sujeitos.

Rohling e Valle (2016) publicaram um estudo denominado *Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade, nos Cadernos de Pesquisa*, e também vinculam equidade à teoria de justiça de John Rawls:

Na perspectiva da teoria da justiça como equidade, uma escola justa que faça parte de uma sociedade justa agirá na distribuição de bens primários [...] distribuir bens primários é admitir uma distribuição desigual, ou uma desigualdade que seja justa. A justiça, nesse sentido, deve ser entendida como *equidade* e não como *igualdade*: *equidade* pressupõe o reordenamento dos mecanismos institucionais para estabelecer uma igualdade substancial que, no contexto do esquema social, é vantajosa para todos. Não é assim uma igualdade formal. (Rohling; Valle, 2016, p. 398, grifos dos autores).

A partir disso, também tratam sobre justiça, concebendo-a como equidade, e não como igualdade.



Baptista e Baptista (2017) publicaram um estudo intitulado *Os testes de aptidão física na educação física: justiça como equidade ao direito à educação, na Revista Pensar a Prática*, que teve como objetivo apresentar “reflexões iniciais sobre a legitimidade e as limitações da exigência dos testes de habilidade específica para o ingresso discente nos cursos superiores em Educação Física, trazendo à baila questões sobre justiça e direito à educação” (Baptista; Baptista, 2017, p. 2055).

Também adotando a teoria o conceito de justiça de John Rawls, os autores afirmam: “portanto, com base na teoria de Rawls (2000), a justiça como equidade na educação superior fundamentar-se-ia no momento que houvesse uma igualdade de oportunidades e de permanência a todos que desejassem e tivessem condições de cursar esse nível de ensino” (Baptista; Baptista, 2017, p. 207). Ademais, “para Rawls (2000), **equidade seria admitir um sistema que não prive nenhum indivíduo de ser percebido como apto à cooperação social**, contemplando também o interesse de cada um” (Baptista; Baptista, 2017, p. 208, grifos nossos).

Travitzki (2017) publicou um estudo denominado *Qualidade com equidade escolar: obstáculos e desafios na educação brasileira, na Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, que teve como objetivo investigar “a qualidade com equidade nas escolas brasileiras, um desafio atualmente importante no que se refere ao papel da educação em uma sociedade desigual” (Travitzki, 2017, p. 27).



Além disso, Travitzki (2017, p. 28) ressalta que:

na educação, a equidade apresenta dois aspectos importantes e interligados: a igualdade de oportunidades (evitar que condições pessoais, como gênero e nível socioeconômico, sejam um obstáculo para o sucesso escolar) e a inclusão (a garantia de padrões mínimos de educação para todos). (Field, Kuczera e Pont, 2007).

O autor ainda aponta que, a partir de Simielli (2015), podem ser estabelecidos “três pilares da equidade na educação: 1) padrões mínimos de recursos e processos; 2) discriminação positiva (o favorecimento dos menos favorecidos); 3) investimento nos professores” (Travitzki, 2017, p. 30).

O estudo de Regis e Kabengele (2018) intitulado *A pessoa com deficiência e o acesso à educação: uma política para equidade*, publicado na *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, teve como objetivo “verificar a possibilidade de promover de forma máxima a inclusão social das pessoas com deficiência, através do acesso à educação”. Os autores definem equidade, no âmbito das políticas públicas, como “igualdade com respeito à diversidade e redução das desigualdades sociais consideradas injustas (VIANNA; CAVALCANTI; ACIOLI, 2014, p. 2180)” (Regis; Kabengele, 2018, p. 13).

Trindade e Correa (2018) publicaram um estudo denominado *Projeto Equidade na Educação Básica em Curitiba*:



desafios, possibilidades e resultados na *Revista Práxis Educacional*, que teve como objetivo “compreender o cenário da educação básica da Rede Municipal de Ensino na capital paranaense, o contexto em que o Projeto Equidade se insere com base nos resultados do IDEB de 2009 a 2015” (Trindade; Correa, 2018, p. 454).

Trindade e Correa (2018, p. 456) afirmam que “deve-se entender o conceito de equidade como sendo uma forma de minimizar as diferenças sociais, respeitando a condição individual do aluno”, e que “equidade em educação significa que as circunstâncias pessoais de gênero, raça ou origem socioeconômica familiar não devem constituir obstáculos à garantia do direito de aprender de todos os estudantes” (Trindade; Correa, 2018, p. 464).

O estudo de Santana *et al.* (2019) tem como título *A equidade racial e a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Saúde* e foi publicado na *Revista Interface* (Botucatu). A pesquisa teve como objetivo discutir “a prática da implantação da Política Nacional de Saúde Integral para a População Negra por parte dos gestores da educação dos profissionais de Saúde, problematizando a presença da temática ‘equidade racial em Saúde’ no cotidiano das instituições de ensino superior (IESs)” (Santana *et al.*, 2019, p. 1).

Santana *et al.* (2019) abordam a equidade como princípio a partir da fundamentação do Sistema Único de Saúde (SUS). Ao comentar o processo de formulação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), os autores destacam o fato



de que ela “reafirmou os princípios do Sistema Único de Saúde, em especial, o princípio da equidade, que pressupõe a priorização da atenção em saúde em razão de situações de risco e condições de vida e saúde de determinados indivíduos e grupos de população” (Santana *et al.*, 2019, p. 2).

O estudo de Araújo (2020) intitulado *Inclusão e equidade nas oportunidades de ensino: o estudante surdo no contexto da educação inclusiva*, publicado na *Revista Educação, Artes e Inclusão*, teve como objetivo “tecer uma análise crítico/reflexiva acerca da inclusão de alunos surdos na escola da rede regular ensino a partir do ponto de vista de uma estudante surda” (Araújo, 2020, p. 218). Para o autor, inclusão e equidade são correlacionadas:

“A Inclusão manifesta-se como a direção e o sentido que a escola deve seguir para ser efetivamente uma estrutura promotora de Equidade” (RODRIGUES, 2014, p. 11). No entanto, questiona-se: as escolas da rede regular de ensino estão realmente incluindo as pessoas com deficiência e promovendo a equidade nas oportunidades de ensino?. (Araújo, 2020, p. 227).

Desse modo, no estudo mencionado, a equidade é percebida como oportunidade de ensino.

A pesquisa de Soares, Santos e Lopes (2020) denominada *Covid-19 e a educação nos sistemas de ensino: mapeamento normativo e a garantia da equidade em tempos de pandemia* foi



publicada na *Revista Observatório* e teve como objetivo “conhecer as abordagens sobre a equidade nos atos normativos e notas referentes à oferta de atividades educacionais não presenciais na educação básica, deferidos pelos sistemas federal, estaduais e distrital de ensino, frente à adversidade gerada pela Covid-19” (Soares; Santos; Lopes, 2020, p. 3).

A equidade é tida como justiça natural, para Soares, Santos e Lopes (2020, p. 2, grifos nossos):

Neste sentido, a melhor definição encontrada neste estudo para o termo equidade sob a ótica educacional é a expressa no Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação, elaborado em 2019 pela UNESCO, que afirma: “Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância” (UNESCO, 2019, p. 13). **Mediante essa elucidação pode-se afirmar que a equidade é uma justiça natural, disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada estudante. Além disso, denota reconhecer que todos têm direito à educação, mas não necessariamente, com os mesmos atendimentos.**

Nesse sentido, os autores utilizam como fundamento o *Manual da Unesco*, elaborado em 2019.



O estudo de Cruz, Farah e Ribeiro (2020) tem como título *Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic)* e foi publicado na *RPGE: Revista on line de Política e Gestão Educacional*. O trabalho teve como objetivo “apresentar as estratégias de gestão do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic), uma iniciativa que, segundo pesquisas, conseguiu ampliar a equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental” (Cruz; Farah; Ribeiro, 2020, p. 1287). Para as autoras, o conceito de equidade é tido como princípio de justiça:

O conceito de equidade aqui apresentado parte do entendimento de que a distribuição dos bens públicos educacionais deveria favorecer a população mais vulnerável (DUBET, 2009) e promover a justiça social. A equidade “supõe um princípio capaz de corrigir desigualdades em favor de quem tem menos na distribuição dos bens sociais” (RIBEIRO, 2014, p. 1102). **Considerando esses autores, o conceito de equidade utilizado neste texto, enquanto princípio de justiça, prevê que uma política educacional deveria promover níveis adequados de desempenho a todas as crianças, com destaque para aquelas que possuem menor nível socioeconômico** (Cruz; Farah; Ribeiro, 2020, p. 1288, grifos nossos).

Portanto, as autoras ressaltam qual é o papel da política educacional nesse processo também.



O estudo de Gedoz, Pereira e Pavani (2020) *Maneiras de conhecer e implicações para a equidade de gênero na educação em ciências* foi publicado na *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. A pesquisa teve como objetivo “contribuir para o preenchimento de uma lacuna identificada na literatura sobre gênero, conforme apontada na revisão de Heerdt *et al.* (2018)” (Gedoz; Pereira; Pavani, 2020, p. 779).

Quanto às categorias de equidade e o conceito de equidade de gênero:

Aqui consideramos equidade de gênero como definido no **ABC of Women Worker’s Rights and Gender Equality**: “Equidade de gênero significa justiça no tratamento de homens e mulheres de acordo com suas respectivas necessidades. Isso pode incluir tratamento igual ou diferente, mas que é considerado equivalente em termos de direitos, benefícios, obrigações e oportunidades”. (ILO, 2000, pág. 92, tradução nossa). (Gedoz; Pereira; Pavani, 2020, p. 776, grifos nossos).

Nesse sentido, os autores utilizam como referência a definição do *ABC of Women Worker’s Rights and Gender Equality*, uma publicação da *International Labour Organization*<sup>6</sup>.

O estudo de Garcia e Michels (2021) intitula-se *Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital e*

<sup>6</sup> <https://www.ilo.org/publications/abc-women-workers-rights-and-gender-equality-1>



foi publicado na revista *Educação & Realidade*. As autoras afirmam: “Discutimos orientações internacionais de políticas educacionais entre 1990 e 2020 e analisamos três gerações de políticas de educação especial no Brasil, relacionando o eixo educação e inclusão e as estratégias equidade e aprendizagem” (Garcia; Michels, 2021, p. 1). Novamente como princípio, agora equidade aparece como norteadora de políticas e práticas educacionais:

A UNESCO é o organismo que reforça mais explicitamente a noção de desenvolvimento sustentável mediante os propósitos da Agenda 2030 (UNESCO, 2015). **No bojo desse discurso, os termos inclusão e equidade são tratados como princípios abrangentes que norteiam todas as políticas, os planos e as práticas educacionais (UNESCO, 2019), inserindo mudanças em relação às aprendizagens.** (Garcia; Michels, 2021, p. 6, grifos nossos).

Nesse sentido, as autoras fundamentam as discussões sobre equidade, considerando as contribuições da Unesco.

Santana *et al.* (2022) publicaram um estudo intitulado *Rede Educação Matemática Nordeste: desenvolvimento profissional e ensino de estatística em uma perspectiva crítica e de equidade*, na *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, que teve como objetivo “planejar sequências de ensino para serem desenvolvidas nas aulas de Matemática, no intuito de discutir elementos locais e globais vinculados à pandemia da Covid-19”. Os objetivos específicos foram:



motivar e orientar professores a desenvolverem suas práticas de ensino na perspectiva de que os estudantes sejam protagonistas do processo de sua aprendizagem, em um contexto que potencialize a equidade; discutir conteúdos matemáticos (conceitos estatísticos) que permitam trabalhar em salas de aula do ensino fundamental com situações-problema relacionadas à Covid-19; (re) conhecer elementos metodológicos que permitam potencializar a prática de ensino em sala de aula do ensino fundamental, por meio de situações-problema localizadas no contexto da Covid-19; possibilitar o uso de tecnologias digitais que possam potencializar a prática de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. (Santana *et al.*, 2022, p. 39).

Na tentativa de promover acesso à aquisição de conteúdo de forma justa, o termo equidade aparece relacionado à justiça e à igualdade, para Santana *et al.* (2022, p. 27, grifos nossos):

**Não é fácil conceitualizar o termo equidade. No senso comum, muitos relacionam o termo com igualdade e justiça.** Contudo, para Silva (2016), muitas vezes, na Educação Matemática, acredita-se que, ao nivelar o conhecimento dos alunos, oferecendo as mesmas oportunidades de ensino e tratamento, parece ser justo e, em



muitas situações, a igualdade pode não ser suficiente. **Para o NCTM (2008, p. 12): [...] equidade não significa que cada estudante deve receber um ensino idêntico; ao contrário, requer uma adaptação razoável e apropriada, quando necessário, de forma a promover acesso à aquisição de conteúdo para todos os estudantes.** Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a equidade requer uma oferta significativa de recursos materiais e humanos às escolas e salas de aula. As ferramentas pedagógicas, as disciplinas curriculares, os programas especiais complementares e o uso competente dos recursos comunitários desempenham, sem dúvida, um papel importante no desenvolvimento da equidade.

Em síntese, considerando as limitações dos critérios de busca utilizados para este estudo, pode-se afirmar que as proposições de equidade na educação, com algum esforço de delimitar um conceito do termo, iniciam suas reflexões com Beltrami (2000). Essa tentativa/contribuição para a construção de um conceito inicia por sinalizar a relação entre a equidade com a condição socioeconômica, racial e de gênero dos/das estudantes e, de forma crítica, demarcar a necessidade de não tomá-lo de forma tácita, mas relacioná-lo a ações concretas de transformação social.

Três estudos retomam as propostas do Banco Mundial para a educação, tanto as gerais (Beltrami, 2000; Vilarinho Neto, 2011)



como as específicas para o governo brasileiro (MacCowan, 2005) pensando criticamente sobre as possíveis consequências voltadas para a implementação. Enunciam e denunciam uma migração do termo igualdade para equidade nos documentos do Banco Mundial apenas como recurso retórico, sendo o uso adotado como um princípio regulador.

A partir de 2002, os olhares de pesquisadores voltam-se para a construção da equidade como objeto de avaliação. Reforçam-se duas perspectivas já presentes em Beltrami (2000) e que se perpetuam nas discussões do conceito durante todo período analisado: a relação do termo equidade com os fatores gênero, raça e nível socioeconômico e com a eficácia escolar, acrescentando a ideia de igualdade de oportunidade e da qualidade educacional como sinônimos de equidade.

Todas essas questões aparecem nos estudos muito relacionadas à possibilidade de verificação empírica do grau de equidade presente na escola ou no sistema educacional (Albernaz; Ferreira; Franco, 2002; Neves; Raizer; Fachinetto, 2007; Franco *et al.*, 2007).

A ideia de equidade como sinônimo de igualdade de oportunidade, tendo aparecido inicialmente em 2002, persiste até estudos mais recentes (Santana *et al.*, 2022); além disso, localiza-se também na tentativa de delimitar um conceito, de fazer dela a possibilidade de manifestação da igualdade formal presente nas distintas legislações e no próprio fundamento teórico das democracias liberais.



Em 2008, 2009 e 2012, ganharam força as discussões sobre equidade na educação superior em termos de avaliação de desempenho de estudantes, com o foco no ENC e no Enade, considerando o art. 5º da Constituição brasileira (Brasil, 1988), que preconiza a garantia de direito à educação. Este aspecto legal perpassa as discussões em todo o período analisado, seja como fundamento para se buscar a equidade (Paiva, 2008) ou como resultado de parte do processo da ação equitativa na sociedade a partir do estabelecimento de políticas públicas de cunho compensatório e/ou afirmativo (Santos; Silva, 2012; Cunha; Silva Filho; Cunha, 2014; Garcia; Michels, 2021).

Nesse sentido, perpassam todo o período analisado apontamentos a respeito da necessidade de melhorias em todas as partes do sistema educacional brasileiro. A infraestrutura das escolas, a valorização docente, a ampliação da oferta para além da massificação operada a partir dos anos 1990 sem os devidos ajustes, em função de “uma política educacional deveria promover níveis adequados de desempenho a todas as crianças, com destaque para aquelas que possuem menor nível socioeconômico” (Cruz; Farah; Ribeiro, 2020, p. 1288).

## **Considerações finais**

Este estudo procura contribuir no processo de aproximação das análises educacionais e da política pública, principalmente considerando a diversidade dos aspectos conceituais abordados, assim como a produção e análise de dados utilizados nos estudos



levantados durante a busca com os devidos descritores no portal da Capes. Observou-se que os autores pontuam a temática da equidade no resumo e nos objetivos de seus artigos. As discussões sobre a equidade fazem interlocução com as Ciências Sociais e Humanas, Sociais aplicadas, além de aproximarem-se da área da Saúde.

Quanto aos objetivos dos estudos, a maioria das produções sinaliza, explicitamente, o que pretendem abordar ao longo dos artigos. Em relação aos estudos da área da Educação, a maioria das pesquisas envolve discussões relacionadas à equidade e à educação superior. Como apontado anteriormente, há estudos que abordam o conceito de equidade definido como um princípio regulador e articulam os conceitos de qualidade e de equidade, assim como as tensões entre igualdade e equidade.

No que se refere à produção do conceito de equidade ao longo do período analisado, há proeminência das ideias de Rawls (2002) com a sua Teoria da Justiça, como pano de fundo. Em relação aos documentos utilizados para também discutir sobre o conceito de equidade, destacam-se as produções internacionais: Manual da UNESCO, documentos do Banco Mundial, e o *ABC of Women Worker's Rights and Gender Equality da International Labour Organization*.

Por sua vez, no âmbito nacional as contribuições ocorrem a partir da Constituição Federal (Brasil 1988), especificamente com o Art. 5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra



(PNSIPN), além das análises de dados estatísticos produzidos e publicados pelo Inep/MEC a partir de dados do ENC, Enade.

Em suma, a realização desta metassíntese possibilitou a produção conceitual de equidade em termos de desenvolvimento histórico e social, assim como a relação de equidade com gênero, raça, etnia, classe social e condição socioeconômica, considerando a realidade educacional brasileira. A partir deste estudo, espera-se contribuir para o avanço da produção acadêmico-científica, visando à elaboração de novas pesquisas acerca da temática abordada e possíveis melhorias na luta por uma sociedade inclusiva.

## Referências

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira.

**Departamento de Economia PUC-RIO**, Rio de Janeiro, n. 455, p. 1-30, 2002. Disponível em: [https://www.dbd.puc-rio.br/depto\\_economia/td455.pdf](https://www.dbd.puc-rio.br/depto_economia/td455.pdf). Acesso em: 16 out. 2023.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Inclusão e equidade nas oportunidades de ensino: o estudante surdo no contexto da educação inclusiva.

**Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 218-237, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/14229/pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

BASTOS, Juliano Almeida. **Saúde mental e trabalho**: metassíntese da produção acadêmica no contexto da pós-graduação brasileira. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa



de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Federal de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

BAPTISTA, Guilherme Gonçalves; BAPTISTA, Juliana Gonçalves. Os testes de aptidão física na educação física: justiça como equidade ao direito à educação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/41955/pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

BELTRAMI, Dalva Marim. Políticas educacionais e educação física: a equidade na educação física escolar. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 149-156, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3802/2615>. Acesso em: 16 out. 2023.

BERTOLIN, Júlio C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qPZq73t5thwsjSHRRWcwNKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 ago. 2023.

BUARQUE, Camila do Nascimento Lins. **Clínica da atividade**: uma metassíntese a partir de artigos acadêmicos da área da Psicologia nas bases de dados Scielo e BVS. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Federal de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.



CANUTO, Livia Teixeira. **Conceito de infância em artigos brasileiros de psicologia**. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Federal de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves. Pensar o currículo da educação superior da perspectiva da equidade e transversalidade de gênero e do empoderamento das mulheres: uma breve introdução. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 317-327, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/17153/9768>. Acesso em: 20 out. 2023.

CAVALCANTE, Livia Canuto Teixeira; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000200007>. Acesso em: 16 out. 2023.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho; SOARES, Swamy de Paula Lima. Educação e pobreza: teoria da justiça como equidade e a política do reconhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 124-137, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16579/12760>. Acesso em: 20 out. 2023.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo; FARAH, Marta Ferreira Santos; RIBEIRO, Vanda Mendes. **RPGE**: Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13904/9901>. Acesso em: 20 out. 2023.

CUNHA, Maria Couto; SILVA FILHO, Penildon; CUNHA, Eudes Oliveira. Direitos humanos e equidade: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil. **Revista da FAEBA**:



Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 44, p. 131-146, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/71/pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FERNANDES, Ana Luiza de Moura. **O conceito de adoção na pós-graduação brasileira de Psicologia**. 2021. 230 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Federal de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

FERREIRA, Raíssa Matos. **Metassíntese da temática deficiência na psicologia em grupos do CNPq**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Federal de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xmrGSs8Y9Cx8dYTVHtWFwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Entre equidade social e assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas de ação afirmativa de educação superior para indígenas no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 62-87, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/11221/pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623611697>. Acesso em: 11 out. 2023.



GEDOZ, Laís; PEREIRA, Alessandro Pereira de Pereira; PAVANI, Daniela Borges. Maneiras de Conhecer e Implicações para a Equidade de Gênero na Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, p. 775-798, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/19711/19614>. Acesso em: 11 out. 2023.

GOMES, Lucélia Maria Lima da Silva. **Psicologia, assistência estudantil e ensino superior**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Federal de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MCCOWAN, Tristan. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Phoenix, v. 13, n. 27, p. 1-22, abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513027.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. MEC estrutura ações e programas para equidade e inclusão. **MEC**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-estrutura-acoes-e-programas-para-equidade-e-inclusao>. Acesso em: 17 out. 2023.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface-Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/j4Cw7bjh39x4cybTqTX5sfd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, 9, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/>



soc/a/JDyQXmQ5YrWTZV9CQ8tYDcd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 out. 2023.

PAIVA, Giovanni Silva. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CcLLqB5ymYCQZhpBHRSXLKg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.

RAWLS J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes; 2002.

REGIS, Rita de Cássia Leite Azevedo; KABENGELE, Daniela do Carmo. A pessoa com deficiência e o acesso à educação: uma política para equidade. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 3-18, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/5529/4674>. Acesso em: 17 out. 2023.

ROCHA, Maria Laura Barros da. **Sentidos e significados da intersexualidade na literatura**: silenciamentos da vida e da morte. 2020. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Federal de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**. v.46, n.160, p.386-409, abr./jun. 2016.

ROSSETTO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/KRjfSnXV87vpjDcGd8dtPDy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.



SANTANA, Ana Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Educação a distância e o 1º da família: o pensamento de Habermas e a construção de uma educação para a equidade no contexto da UAB. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 131-146, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v24n44/0104-7043-faeeba-24-44-00131.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.

SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; LAUTERT, Síntria Labres; CASTRO FILHO, José Aires de; NUNES, Célia Barros; SANTOS, Ernani Martins dos. Rede Educação Matemática Nordeste: desenvolvimento profissional e ensino de estatística em uma perspectiva crítica e de equidade. **R. Bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, ed. esp., p. 33-54, abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14789/pdf#>. Acesso em: 11 out. 2023.

SANTANA, Rebecca Alethéia Ribeiro; AKERMAN, Marco; FAUSTINO, Deivison Mendes; SPIASSI, Ana Lucia; GUERRIERO, Iara Coelho Zita. A equidade racial e a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Saúde. **Interface**, Botucatu, v. 23, e170039, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/fcFjTxbDtytgD9dXxdVcJK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.

SANTOS, Eduardo; SILVA, Maurício Pedro. Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira – governos FHC e Lula. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 452 - 478, 2012. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1319/1070>. Acesso em: 17 out. 2023.

SANTOS JÚNIOR, Paulo Sérgio dos Santos. **A fotografia na Psicologia: metassíntese de teses e dissertações**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Federal de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.



SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Equidade e educação matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 397-420, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/21081/pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

SILVA, Maria Sandra. **A infância e a criança na psicologia metassíntese da produção acadêmica de grupos de pesquisa e pesquisadores brasileiros**. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Federal de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SOARES, Dalva Marçal Mesquista; SANTOS, Joana D'arque Alves; LOPES, Robson Vila Nova. Covid-19 e a educação nos sistemas de ensino: mapeamento normativo e a garantia da equidade em tempos de pandemia. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 3, ed. esp. 1, p. 1-16, mai. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/10565/17522>. Acesso em: 17 out. 2023.

TRANCOSO, Alcimar E. R. **Juventudes: o conceito na produção científica brasileira**. 2012. 222 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Federal de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qualidade com equidade escolar: obstáculos e desafios na educação brasileira. **Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 15, n. 4, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/8146/8484>. Acesso em: 17 out. 2023.

TRINDADE, Raquel Aparecida; CORREA, Rosa Lydíia Teixeira. Projeto Equidade na Educação Básica em Curitiba: desafios, possibilidades e resultados. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 454-482, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2935/2443>. Acesso em: 17 out. 2023.



UNESCO. **MEC-Unesco**: Apoio à Melhoria da Qualidade e Equidade da Educação no Brasil. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/mec-unesco-apoio-melhoria-da-qualidade-e-equidade-da-educacao-no-brasil>. [S. l.], 31 jan. 2023. Acesso em: 17 out. 2023.

VILARINHO NETO, Sissilia. Equidade: apontamentos para educação do corpo. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-148, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/xDNnFtkyNXLkNK5vF3JzFYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2023.



# MAPEAMENTOS DISCURSIVOS SOBRE EQUIDADE EDUCACIONAL<sup>7</sup>

Carine Valéria Mendes dos Santos

Gabriel Fortes Cavalcanti de Macêdo

Albiratan Candido Ulisses

Georgina Maria de Omena Bomfim

Jhonael Ursulino da Rocha Silva

Júlia Torquatro Neório

Larissa Ribeiro Berta



## Introdução

Este trabalho tem o objetivo de elucidar mapeamentos discursivos sobre a equidade educacional em diferentes domínios do saber: político, acadêmico e midiático. Logo, sob diferentes ângulos de discussão, pretendemos destacar e problematizar alguns dados produzidos em torno da compreensão e da visibilidade sobre a temática da equidade, possibilitadas pela mobilização de atores e atrizes sociais engajados no debate

---

<sup>7</sup> Estudo vinculado ao Observatório de Equidade Educacional (TED – 11970), projeto desenvolvido na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

público brasileiro. Tratou-se, sobretudo, de localizar lacunas, inconsistências e conceitos subjacentes sobre aquilo que tem sido compreendido e difundido como equidade, em correlações específicas com o contexto educacional.

Partimos de uma noção de equidade que se remete tanto à garantia igualitária de acessos a direitos, recursos e oportunidades a toda a população como à interseccionalidade entre grupos e indivíduos categorizados e hierarquizados sob diferentes marcadores sociais (raça, classe socioeconômica, gênero, capacidades/deficiências, territórios etc.) e atravessados por necessidades diversas, o que exige, por exemplo, a distribuição proporcional de recursos e políticas públicas que proporcionem melhores condições a grupos estruturalmente mais vulneráveis e desfavorecidos pelas desigualdades sociais (Cramer; Little; McHatton, 2017; Flores, 2017; Levinson; Geron, 2022). Logo, considerar a equidade como um princípio balizador na defesa pelos direitos humanos em diferentes âmbitos é refletir sobre a diversidade humana, geradora de diferentes experiências, necessidades e interesses; a produção de desigualdades em função da sinergia entre variados marcadores identitários e as relações de privilégio e opressão sustentadas em determinado contexto social, cultural e histórico (Ribeiro, 2013; Robert; Yu; Sauerbronn; Özkazanç-Pan, 2022).

Desse modo, ponderar sobre a equidade na educação, por um lado, é analisar as condições e limitações de acesso, permanência e pleno aprendizado de estudantes nas redes de



ensino público e privado do País (Almeida; Lofego; Castro, 2022; Calderón-Almendros; Ainscow; Bersanelli; Molina-Toledo, 2020) e, por outro, é problematizar um contexto nacional marcado por extremas desigualdades sociais, em que é premente a necessidade de mapear e intervir sobre demandas educacionais específicas a determinados indivíduos e grupos, promovendo, assim, metodologias e análises interseccionais que deem conta de localizar possíveis desigualdades objetivas (limitações de ordem prática e material, a exemplo da falta de acesso à educação pelas condições de pobreza) ou desigualdades subjetivas (limitações de ordem sociocultural, a exemplo dos entraves ao aprendizado decorrentes do preconceito racial e/ou de gênero) (Appels; Maeyer; Faddar; Petegem, 2022; Sousa; Possas, 2020; Travitzki, 2017).

A dimensão interseccional, considerada aqui como intrínseca ao conceito de equidade, nos ajuda a pensar sobre a existência de múltiplas sobreposições entre sistemas de opressão e, por consequência, a reconhecer que: alguns grupos têm necessidades diferentes e/ou mais acentuadas; outros têm necessidades que não estão sendo consideradas por estarem em zonas simbólicas de apagamento, preconceito e invisibilidade, e, ainda, há grupos que sofrem preconceitos cumulativos por estarem submetidos a diferentes vulnerabilidades e exclusões imbricadas de maneira dinâmica (Coelho; Guedes; Dyonisio, 2022; Crenshaw, 2006).

Cunhada por Kimberlé Crenshaw (1989), a interseccionalidade tem sido utilizada para diferentes finalidades,



como: uma perspectiva, um conceito, um tipo de análise, uma abordagem metodológica, um paradigma em pesquisa, uma variável mensurável em determinado fenômeno ou um tipo de dado (Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021; Crenshaw, 2002; Vázquez, 2020). A título de elucidação, remetemo-nos ao conceito estabelecido por Collins e Bilge (2021, p.15-16) em que as autoras esclarecem que a interseccionalidade:

Investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são interrelacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2021, p. 15-16).

Para fins de delimitação, neste estudo, a interseccionalidade foi utilizada tanto como uma ferramenta analítica quanto como um elemento intrínseco à plena implementação da equidade educacional. Essa imbricação e convergência entre equidade e interseccionalidade também tem sido apontada em vários estudos na área da educação, o que pode potencializar a proposição de estratégias interventivas que levem em conta a justiça social e a complexidade das relações estabelecidas em função dos



dinamismos de diferentes marcadores identitários (Collins, 2022; Collins; Bilge, 2021).

Em vista do exposto, buscamos estabelecer comparações entre as concepções de equidade nos diferentes domínios propostos, bem como correlações e análises que destaquem em que medida esses domínios se complementam ou se contrapõem. Nesse ínterim, esperamos pontuar indicadores discursivos relevantes para a proposição de ações, recomendações e tomadas de decisões por parte dos agentes envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

## Método

Para a localização, correlação e análise dos discursos sobre equidade educacional nos diferentes domínios propostos (político, acadêmico e midiático), utilizamos diferentes técnicas de triagens em endereços virtuais de acesso aberto, como os *sites* do Senado Federal e o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes, além da rede social Twitter. A partir do método de seleção proposto, buscou-se construir um *Mapeamento do ecossistema de ideias e políticas de equidade educacional*, relevante para a detecção e a compreensão de algumas tendências e lacunas relacionadas à apropriação da temática da equidade educacional por diferentes agentes atuantes no debate público. Seguem abaixo as especificidades metodológicas de cada triagem nos domínios investigados.



## Mapeamento Político

Este mapeamento foi realizado a partir da seção de pronunciamentos publicados no *site* do Senado Federal, com os discursos proferidos em Plenário por parlamentares. Foram triados os pronunciamentos a partir dos filtros “educação” e “equidade”, entre o período de janeiro de 2014 a agosto de 2023<sup>8</sup>, totalizando 34 resultados. O material coletado foi catalogado seguindo as categorias: nome do parlamentar, sexo, tipo (vinculado a algum partido ou convidado externo), partido político, data do pronunciamento, termos de indexação, citações com a palavra equidade, quantidade de menções à palavra equidade, conceito de equidade subjacente e *link* de acesso ao texto do pronunciamento.

A partir disso, foram criados três gráficos para responder às seguintes perguntas: quantos pronunciamentos por ano estão relacionados à educação e à equidade? Qual a quantidade de pronunciamentos por partido político (separada uma categoria para os convidados)? Qual a quantidade de pronunciamentos por sexo do parlamentar?

Para a investigação de possíveis temáticas correlacionadas à utilização da palavra equidade, os pronunciamentos foram copiados e colados num único arquivo com formato adaptado para a leitura no *software* de análise textual Iramuteq 0.7. Para fins de adequação à linguagem utilizada pelo *software*,

---

<sup>8</sup> Este limite temporal considerou a vigência do *Plano Plurianual da Educação*, que abarca o período 2014-2024.



denominaremos os pronunciamentos de *corpus*, por ser esse construído pelo pesquisador e referir-se ao conjunto de textos que se pretendem analisar. A partir do *corpus*, foram geradas três imagens: uma nuvem de palavras, uma análise de similitude e um Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Após isso, foi realizada uma análise em relação às palavras presentes nas imagens.

A nuvem agrupa e organiza graficamente as palavras em função da sua frequência. Já a análise de similitude baseia-se na teoria dos grafos (Marchand; Ratinaud, 2012) e possibilita identificar as ocorrências entre as palavras. Seu resultado traz indicações da conexão entre elas, auxiliando na identificação da estrutura da representação. Por fim, o método CHD visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes.

## Mapeamento Acadêmico

Este mapeamento foi realizado no *site* do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes (CNPq) e seguiu etapas de refinamento a partir do buscador “equidade” para rastreamento dos grupos de pesquisa que trabalhavam especificamente com a correlação entre equidade e educação. De um total de 118 grupos, foram triados 16 que apresentavam algum tipo de atuação vinculada à temática da equidade educacional. Os resultados



da busca foram catalogados seguindo as categorias: filiação institucional, unidade ou departamento, ano de formação, data da última atualização, líder, nome do grupo, área predominante, conceito de equidade subjacente, linhas de pesquisa, palavras-chave, objetivo, repercussões do trabalho do grupo.

## Mapeamento Midiático

Este mapeamento foi realizado na rede social Twitter e seguiu etapas de refinamento, a partir dos buscadores “educação” e “equidade”, para rastreamento de postagens direta ou indiretamente relacionadas à equidade na educação. Entre o período de 2019 e 2023, foram encontrados 26 *tweets* que apresentavam algum tipo de conteúdo vinculado à temática da equidade educacional. Os resultados da busca foram catalogados seguindo as categorias: texto da postagem, perfil responsável, modalidade do perfil, data de publicação, quantidade de curtidas, quantidade de *retweets*, *link* de acesso, conceito de equidade subjacente.



## Resultados encontrados

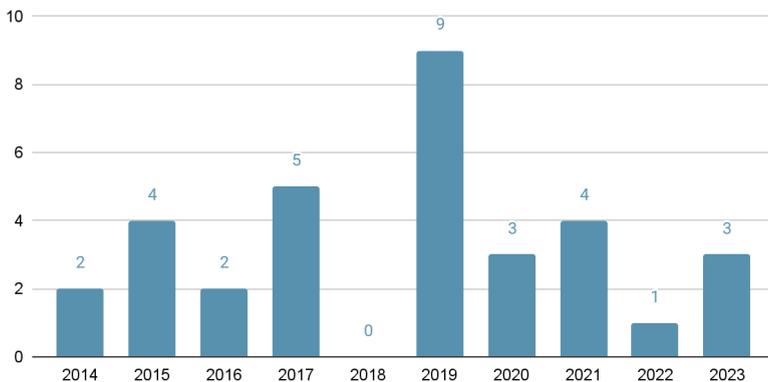
Com base nos critérios de busca de cada mapeamento, a seguir, serão apresentados os principais resultados encontrados.

## Mapeamento Político

Resultados: 34 pronunciamentos.

## Gráfico 1 - Quantidade de Pronunciamentos x Ano

Quantidade de pronunciamentos por ano no Senado relacionados à educação



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

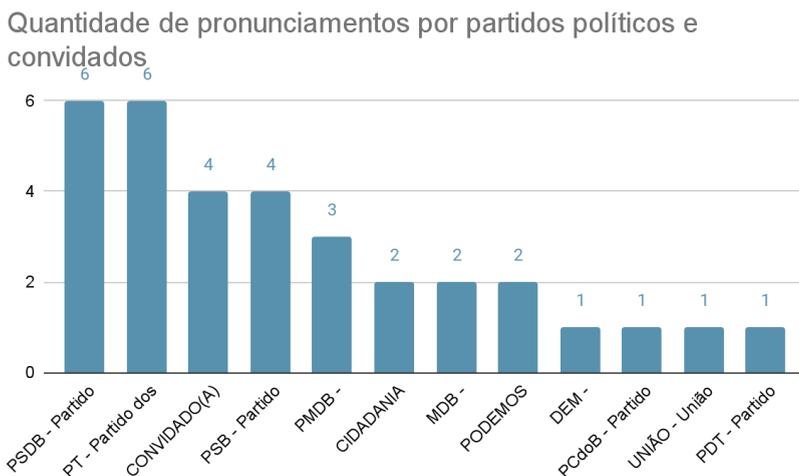
O gráfico acima indica a quantidade de pronunciamentos por ano no Senado Federal relacionados à educação e à equidade. O eixo horizontal corresponde a um intervalo de, aproximadamente, 10 anos, situado entre 2014 e 2023. No intervalo, nota-se que o maior quantitativo de pronunciamentos sobre o tema ocorreu em 2019, atingindo 9% ao ano. A média geral dos pronunciamentos no intervalo de 2014 a 2023 é de 3,3 ao ano.

Considera-se que o aumento significativo das atividades em 2019 esteja relacionado ao lançamento do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de



Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ocorrido em novembro de 2019. Nos demais anos, a média é de 2,66 pronunciamentos por ano.

## Gráfico 2 - Quantidade de Pronunciamentos x Partidos Políticos x Convidados/as



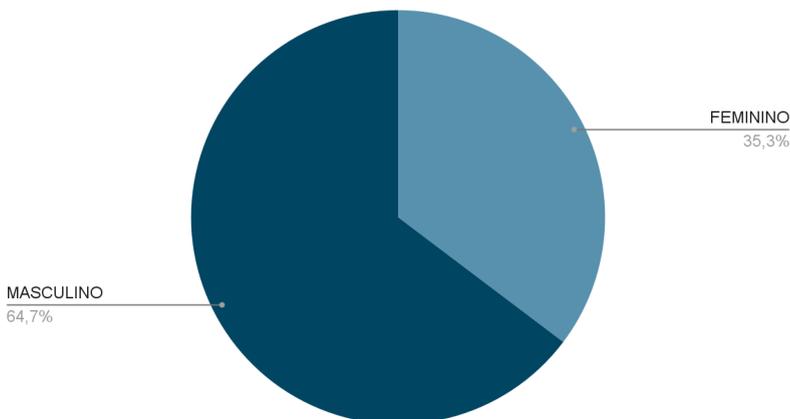
Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

O gráfico acima apresenta a quantidade de pronunciamentos por partido político ou por convidados que se pronunciaram sobre educação no Senado Federal. Verifica-se que o Partido da Social Democracia Brasileira/DF (PSDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT) foram os que mais apresentaram pronunciamentos, cada um com seis manifestações ao longo dos 10 anos.



### Gráfico 3 - Quantidade de Pronunciamentos x Sexo do/a parlamentar

Quantidade de pronunciamentos por sexo



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

O gráfico apresenta a quantidade de pronunciamentos por sexo dos/as parlamentares entre os anos 2014 e 2023. Identificou-se que 64,7% das pessoas são do sexo masculino e as demais, do sexo feminino (35,3%).

Em relação às análises das imagens geradas pelo Iramuteq 0.7, seguem abaixo as principais e uma breve descrição de seus significados.

A nuvem agrupa e organiza graficamente as palavras em função da sua frequência. No processamento que foi realizado para esta pesquisa, excluíram-se da seleção os advérbios, com o intuito de selecionar as palavras mais repetidas. Em razão das ferramentas





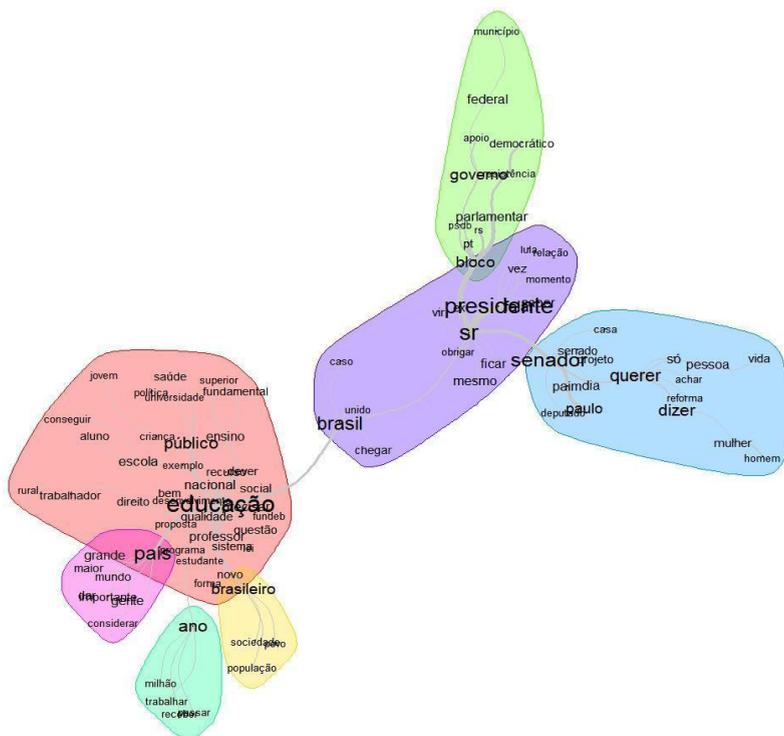
- i. educação, presidente, senador, sr.;
- ii. país, público, brasil, querer, ano, dizer, brasileiro;
- iii. brasileiro, governo, parlamentar, escola, pessoa, paulo, paim, nacional;
- iv. senado, ensino, dever, precisar, saber, grande, gente, ficar, dia, federal, professor, vida, social, questão, vez, mesmo.

A análise de similitude baseia-se na teoria dos grafos (Marchand; Ratinaud, 2012) e possibilita apontar as ocorrências entre as palavras. Seu resultado traz indicações da conexão entre elas, auxiliando na identificação da estrutura da representação.

A nuvem abaixo foi gerada a partir do indicador da literatura e de filtros da quantidade de palavras que vão aparecer na análise de similitude através da raiz quadrada do número de formas ativas. O número de formas ativas foi 5.029, e a raiz quadrada disso fica perto de 70-71. Então, diante dessa seleção, as conexões mais frequentes ocorreram em torno das palavras presidente, educação, senador e governador.



## Imagem 2 - Análise de similitude gerada pelo software Iramuteq



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Abaixo, destacam-se as conexões mais evidentes em cada um dos núcleos:

i. Presidente: a palavra se vincula mais vezes ao pronome de tratamento senhor e às palavras brasil, bloco. Aqui, nota-se uma associação menos relevante para contexto da pesquisa, em virtude de as palavras centrais estarem associadas a uma expressão frequente nos pronunciamentos, que é “senhor presidente”;

ii. Educação: nessa análise de similitude, nota-se a conexão entre “educação” e as palavras público, professor, nacional, direito, social, escola, ensino, brasileiro, entre outras;

iii. Senador: as associações mais frequentes se deram com as palavras paulo, querer, dizer, senado, paim, pessoa, projeto, deputado. Chama atenção, nesse conjunto de conexões, a significativa menção ao senador Paulo Paim no campo da educação;

iv. Governo: federal, democrático, parlamentar, bloco, PT, PSDB. Destaca-se, nessa seleção, a significativa associação entre governo democrático e os partidos políticos PT e PSDB.

Por último, foi empregado o Método da CHD. De acordo com o tutorial<sup>9</sup> para uso do *software* de análise textual Iramuteq 0.7:

Esta análise visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (Camargo, 2005). A partir dessas análises em matrizes, o software organiza a análise dos dados em um dendograma da CHD, que ilustra as relações entre as classes. O programa executa cálculos e fornece resultados que nos permitem a descrição de cada uma das classes, principalmente, pelo seu vocabulário característico (léxico) e pelas suas palavras com asterisco (variáveis). Além disto, o programa

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>.

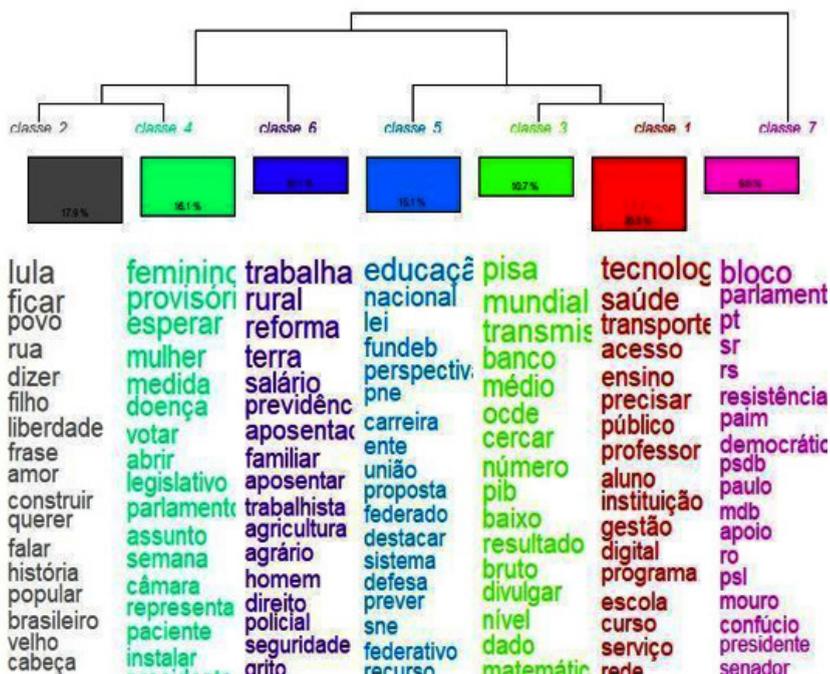


fornece uma outra forma de apresentação dos resultados, através de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD. Com base nas classes escolhidas, o programa calcula e fornece-nos os segmentos de texto mais característicos de cada classe (corpus em cor) permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe. O que são estas classes de palavras e de segmentos de texto? Em nível do programa informático, cada classe é composta de vários segmentos de texto em função de uma classificação segundo a distribuição do vocabulário (formas) destes segmentos de texto.

A análise por meio do método CHD permite encontrar as palavras mais representativas de cada classe. A imagem abaixo revela o *corpus* com o maior nível de aproveitamento:



### Imagem 3 - Análise pelo Método CHD gerada pelo software Iramuteq



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Os *clusters* de aproximação semântica (Análise CHD) fornecem uma compreensão rica sobre os principais focos de discussão em relação a equidade e educação no campo político. O reconhecimento de dois grandes blocos temáticos, “Políticas e Gestão Educacional” e “Justiça Social e Equidade”, reflete as preocupações centrais de ambas as esferas.



## Bloco Políticas e Gestão Educacional

Este bloco traz à tona os desafios contemporâneos e os mecanismos de governança educacional.

- **Cluster 1** - foca na intersecção entre tecnologia e educação. A ênfase em termos como “tecnologia”, “acesso” e “digital” sugere um debate sobre a digitalização da educação, um tópico crítico, especialmente considerando as disparidades no acesso à tecnologia em diferentes regiões do Brasil. O papel da gestão e política em facilitar esse acesso é crucial;
- **Cluster 3** - destaca indicadores internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A menção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e termos como “baixo” e “resultado” podem indicar preocupações com o desempenho do Brasil em avaliações internacionais;
- **Cluster 5** - refere-se à legislação e a estruturas educacionais nacionais. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por exemplo, é central para o financiamento da educação básica no Brasil, e o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para a melhoria da educação.



## Bloco Justiça Social e Equidade

A equidade é uma dimensão central da justiça social. Este bloco parece refletir a complexa intersecção de políticas, história e direitos humanos.

- **Cluster 2** - aponta para uma discussão mais ampla sobre justiça social, com a menção de “Lula”, possivelmente indicando debates políticos e sociais relacionados ao presidente e sua influência no Brasil. Termos como “amor” e “liberdade” sugerem discussões sobre direitos humanos e democracia;
- **Cluster 4** - concentra-se nas questões de gênero e participação política das mulheres. O destaque para “feminino”, “mulher” e “votar” pode indicar a busca por igualdade de gênero no sistema legislativo e nas políticas públicas;
- **Cluster 6** - trata das questões trabalhistas e sociais. A menção a “trabalho” e “rural” sugere discussões sobre a equidade no mercado de trabalho e os desafios enfrentados pela população rural, particularmente em contextos de reformas legislativas.

Ao analisar os *clusters* de aproximação semântica em relação a equidade e educação, nota-se a ausência de alguns elementos clássicos discutidos amplamente na literatura de equidade educacional. Essa ausência pode ser tanto um reflexo das nuances



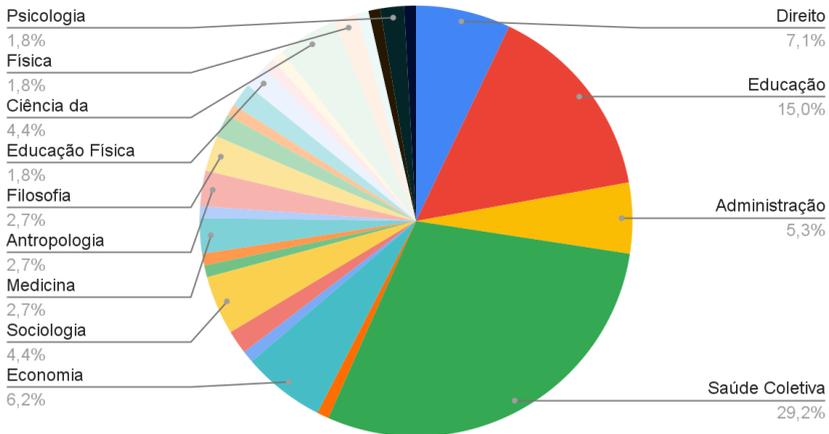
específicas do campo político atual quanto uma indicação de áreas que necessitam de mais atenção nas discussões políticas, como, por exemplo: diversidade e inclusão, desigualdades socioeconômicas, formação e capacitação docente, currículo e avaliação, participação de *stakeholders*, equidade étnico-racial na educação, entre outras lacunas.

## Mapeamento Acadêmico

Resultados: 118 grupos de pesquisa.

**Gráfico 4 - Distribuição percentual de grupos de pesquisa por área de estudo**

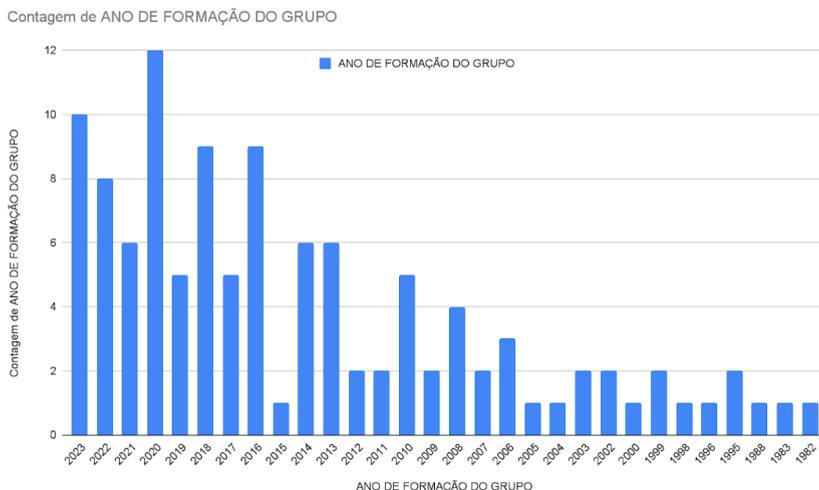
Contagem de ÁREA



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.



## Gráfico 5 - Grupos de Pesquisa x Ano de Formação



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Dentre os 118 grupos, 16 estão atuando especificamente a partir da interface da equidade com a educação, compreendendo 131 pesquisadores envolvidos com o estudo dessas temáticas. Entre os subtemas encontrados nas palavras-chave desses grupos de pesquisa e considerando a interface mencionada, podemos destacar: educação inclusiva, diversidade, educação especial, acesso, inclusão, gênero, relações étnico-raciais, equidade digital e políticas públicas.

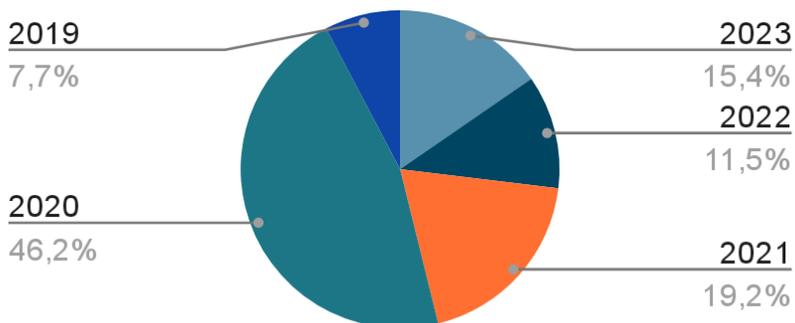


## Mapeamento Midiático

Resultados: 26 *tweets* com pelo menos 100 curtidas.

### Gráfico 6 - Porcentagem de *Tweets* x Ano

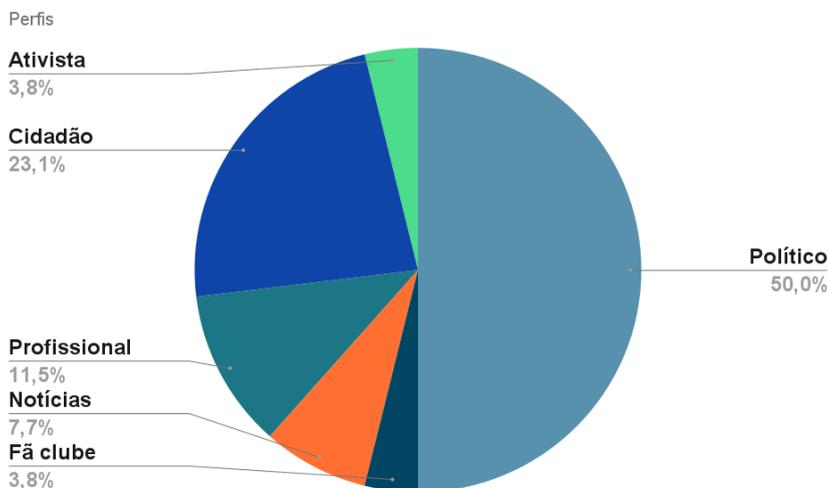
# Anos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.



## Gráfico 7 - Porcentagem de *Tweets* x Modalidade de Perfis



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A partir da análise dos 26 *tweets*, foram encontradas, em média, 374 curtidas por *tweet* e 42 *retweets* por postagem. Entre as temáticas correlatas à equidade e à educação, destacam-se: alfabetização, tecnologia, evasão escolar, aprendizagem, legislação, combate às desigualdades, Fundeb, equidade de gênero e equidade racial.

### Análise e discussão

Em função dos resultados apontados, é possível tecer algumas inferências e lacunas presentes no debate público sobre equidade e educação. Começaremos por destacar algumas



informações relevantes a partir de cada mapeamento, para depois refletir sobre correlações e proposições mais gerais sobre os domínios investigados. Parte-se do pressuposto de que os dados coletados informam sobre um panorama discursivo em torno da temática tratada, bem como elucidam variadas associações e representações mobilizadas por diferentes atores e atrizes em relação à equidade educacional.

Como ponto de partida analítico, também utilizaremos a noção de interseccionalidade representacional, desenvolvida por Crenshaw (1989), e que remete à construção cultural de representações geradoras de legitimação ou invisibilidade. Nesse sentido, os espaços de representação, a exemplo dos *sites* escolhidos para os mapeamentos discursivos empreendidos, podem servir como fonte de representatividade ou desempoderamento em relação às categorias identitárias e suas interrelações. Sobre essa questão, Collins e Bilge (2021) também pontuam a importância dos diversos tipos de mídia de massa na transmissão de representações, imagens e ideias que fabricam e disseminam narrativas hegemônicas ou contra-hegemônicas.

Começamos, então, retomando alguns dados do mapeamento político, delimitado a partir de um período de, aproximadamente, 10 anos (2014-2023). Foram encontrados apenas 34 pronunciamentos de parlamentares ou convidados que fizeram alusão à palavra equidade na educação. Diante dessa quantidade pouco expressiva de menções, aventa-se a possibilidade da equidade, enquanto princípio norteador



das pautas e tomadas de decisões concernentes ao contexto educacional, ainda não ter alcançado uma ampla difusão pelo discurso político. Observamos, no Gráfico 1 (Quantidade de Pronunciamentos x Ano), um pico de incidência da palavra equidade associada às discussões sobre a posterior implementação da Lei nº 14.113/2020, que instituiu o novo Fundeb. Nos demais anos, as menções à equidade são, quantitativamente, irrisórias.

Entre os partidos políticos que mais proferiram discursos correlacionados à temática da equidade na educação, destacam-se PSDB e PT, partidos de centro e de esquerda, respectivamente. Considerando as orientações político-partidárias, aproximadamente 53% dos discursos foram proferidos por partidos de centro e 33% por partidos de esquerda; não foram encontrados discursos sobre equidade educacional proferidos por partidos de direita. A maioria dos pronunciamentos é proveniente de parlamentares do sexo masculino, o que reflete o maior contingente de homens nesses espaços. Podemos ressaltar também a presença de especialistas (13%) convidados para realizar pronunciamentos e que não necessariamente estão vinculados aos partidos políticos.

Dentre os conceitos subjacentes analisados a partir do mapeamento político, podemos mencionar a palavra equidade sob as seguintes acepções: acesso à educação para todos; diversidade social; garantia de acesso, permanência e qualidade social; acesso ao aprendizado; condições de desempenho equitativas; combate



às desigualdades sociais, raciais e relacionadas a estudantes com deficiência; redistribuição de recursos financeiros para os mais necessitados; padrão equitativo nos resultados de aprendizagem; inclusão digital; igualdade de oportunidades e condições; garantia de cidadania às pessoas com TEA; educação democrática, inclusiva e de qualidade para todos e todas; a equidade garantida pela qualidade da formação do professor; atendimento das necessidades educacionais específicas das comunidades indígenas e quilombolas.

Depreende-se dessas acepções que a palavra equidade foi utilizada nos pronunciamentos, principalmente, destacando a garantia de acessos, permanência e pleno aprendizado como um direito para toda a população brasileira. Em contrapartida, algumas acepções parecem apontar para a dimensão interseccionalidade, implícita na equidade, ao considerarem a diversidade social e as necessidades específicas e prioritárias de determinados grupos vulneráveis, como negros, deficientes, pessoas com TEA e comunidades indígenas. Esses marcadores são circunscritos como pautas de destaque em alguns discursos, associados, sobretudo, à defesa pela distribuição equitativa de recursos financeiros. No entanto, em nenhum dos discursos foram encontradas menções à equidade pensada a partir da interconexão entre impactos e preconceitos sofridos pelo atravessamento de diferentes marcadores identitários, o que reflete a ausência ou pouca apropriação dos dinamismos interseccionais presentes nas desigualdades educacionais do país.



Seguindo com a análise de alguns dados relevantes coletados a partir do mapeamento acadêmico, destacamos, entre o período de 1982 a 2023 (41 anos), a criação de 16 grupos, com 131 pesquisadores vinculados, realizando pesquisas e atividades acadêmicas relacionadas à interface equidade x educação. Dentre esses grupos, 11 estão vinculados a instituições de ensino superior na região Sudeste (seis em São Paulo, três no Rio de Janeiro e dois em Minas Gerais); dois na região Nordeste (Bahia); um na região Centro-Oeste (Brasília) e um na região Norte (Amazonas). Observa-se, dessa forma, a quantidade maior de grupos atuantes na região Sudeste do Brasil, polo acadêmico que concentra grandes universidades e centros de pesquisa, e a quase inexistência de grupos vinculados à equidade educacional em regiões historicamente marcadas por extremas desigualdades sociais, a saber, o Nordeste e o Norte.

Considerando os 118 grupos de pesquisa encontrados, as áreas (Gráfico 4 - Distribuição percentual de grupos de pesquisa por área de estudo) que mais se destacaram foram a Saúde Coletiva e a Educação, totalizando, respectivamente, 29% e 15% dos grupos constituídos.

Acerca da prevalência das discussões acadêmicas na área da Saúde, refletimos sobre os princípios e diretrizes que fundamentam toda a atuação de nosso Sistema Único de Saúde (SUS): a universalização, como o acesso irrestrito à saúde a toda/o cidadã/o brasileira/o; a equidade como o princípio que considera as necessidades e desigualdades específicas de determinados



grupos e indivíduos e a integralidade garantindo a articulação de ações e políticas públicas em uma rede descentralizada. Logo, as discussões e investigações sobre equidade na área da Saúde parecem sedimentar e aprofundar um princípio de equidade já difundido e assimilado de maneira mais abrangente no próprio processo de constituição do SUS. Embora o percentual de grupos de pesquisa sobre equidade na educação também se destaque, podemos inferir que esse princípio ainda não alcançou tanta visibilidade e disseminação nas outras áreas de estudo.

No Gráfico 5 (Grupos de Pesquisa x Ano de Formação), encontramos um aumento no surgimento de grupos de pesquisa em alguns anos a partir de 2010; no entanto, também é possível observar muitas oscilações ao longo dos anos, com picos de crescimento e decréscimos expressivos. Somente nos últimos três anos (2021, 2022 e 2023) é possível observar um crescimento mais contínuo e progressivo na formação de novos grupos vinculados à temática da equidade. Dos 16 grupos encontrados, 50% (oito grupos) foram criados nos últimos cinco anos. Ressaltamos também o aumento expressivo de grupos de pesquisa no ano 2020, período de intensificação de menções à equidade também observado nos outros tipos de mapeamentos realizados e que foi associado à implementação do novo Fundeb.

No que diz respeito aos conceitos subjacentes de equidade educacional enfatizados nos objetivos de cada grupo de pesquisa, destacamos as seguintes acepções: diversidade que demanda diferentes arranjos educativos, considerando os



diferentes públicos atendidos; diversidade e inclusão; educação inclusiva pluriépistêmica e neurodiversa; inclusão em função de vários marcadores sociais; políticas de ação afirmativa para grupos específicos; direitos de acesso; desigualdades e injustiças na educação; redução da pobreza e da desigualdade a partir do uso efetivo de subsídios na educação.

Depreende-se dessas noções uma aproximação maior da equidade e da interseccionalidade; além disso, é possível observar a investigação tanto da inclusão quanto da diversidade em função de diferentes marcadores sociais. Há alguns grupos que não deixam explícita a concepção de equidade que os orienta em seus objetivos e outros que utilizam o termo equidade como sinônimo de inclusão. É possível perceber um destaque, em alguns grupos, não só da diversidade, como das fronteiras simbólicas que estabelecem desigualdades cumulativas, principalmente em relação aos marcadores de etnia e gênero. Por fim, ressalta-se também a discussão sobre as políticas de ações afirmativas que possuem um viés interseccional, pois consideram práticas que visam à inclusão de estudantes de baixa renda e autodeclarados pretos/pardos/indígenas.

No mapeamento midiático através do Twitter, foram encontrados apenas 26 *tweets* nos últimos cinco anos com pelo menos 100 curtidas (Gráfico 6 - Porcentagem de *Tweets* x Ano). Esse limite mínimo foi estabelecido em função da amplitude de visualizações de uma postagem nesta rede social; logo, *tweets* com menos de 100 curtidas foram descartados, pela baixa quantidade de engajamento. Em vista dessa delimitação, observamos que



quase metade das postagens (46,2%) datam do ano 2020. Como mencionado anteriormente, essa intensificação do termo equidade, nesse ano, foi associada à criação do novo Fundeb.

No Gráfico 7 (Porcentagem de *Tweets* x Modalidade de Perfis), os *tweets* foram categorizados, segundo as modalidades dos perfis de publicação, em: ativista, cidadão, profissional, notícias, fã-clubes e político. Percebe-se que 50% das postagens estão concentradas na categoria de perfil Político (referentes a pessoas que atuam diretamente em funções políticas). Desse modo, em um domínio de maior acesso e engajamento da população leiga e que se pauta pela disseminação de ideias e discursos do senso comum, a predominância da utilização do termo equidade ainda permanece atrelada a atores e atrizes do domínio político, o que demonstra a pouca apropriação das pautas equitativas pelo cidadão comum. A média de curtidas de cada *tweet* (374) e de *retweets* (42) também reforça a percepção de pouca relevância nas discussões em torno da interface equidade x educação no domínio midiático.

Em relação às acepções de equidade subjacentes aos *tweets* encontrados, podemos destacar: acesso à educação digital; direito universal; garantia de permanência e aprendizado educacional; diversidade e inclusão; oportunidades de acesso à educação; combate às desigualdades contra negros; distribuição equitativa de recursos; equidade de gênero como direito humano; garantia de direitos básicos; educação de qualidade e sem racismo.

Considerando essas acepções neste domínio, ressaltamos que algumas postagens apenas mencionam a palavra equidade,



mas não é possível compreender o conceito subjacente pela falta de articulação entre o termo e o restante do texto.

A dimensão interseccionalidade é considerada a partir da menção à diversidade e ao combate às desigualdades em relação às questões de gênero e, principalmente, à discriminação racial. No entanto, não há referências, em nenhuma postagem, à incidência cumulativa de prejuízos ou exclusões que levem em conta diferentes marcadores sociais e identitários em um mesmo grupo. Ressaltamos também que este foi o único domínio em que a palavra equidade está associada a uma acepção negativa referente à criação de uma lei, assinada pelo governador da Flórida (EUA) Ron DeSantis, que proíbe faculdades estatais de investir dinheiro em programas de diversidade, equidade e inclusão. Com o objetivo de sancionar o que é ensinado em escolas e faculdades, alguns materiais foram proibidos, sob a alegação de distorcerem eventos históricos significativos.

Em vista dos três tipos de mapeamentos empreendidos (político, acadêmico e midiático), buscamos refletir sobre articulações, discrepâncias e desconexões entre a produção discursiva sobre equidade educacional a partir dos vários domínios. Percebe-se, dessa maneira, uma disseminação quantitativa maior e mais aproximada entre equidade e interseccionalidade no domínio acadêmico, que reúne uma gama de pesquisadores, linhas de pesquisa e investigações sobre a equidade na educação, embora a quantidade de grupos ainda seja pequena se considerarmos o intervalo temporal investigado (1982-2023).



O mapeamento político aparece como o segundo domínio em que a equidade tem sido mais debatida, enquanto o domínio midiático se confunde com o político, pela predominância de postagens em perfis de atores e atrizes engajados na política. O senso comum permanece afastado das discussões sobre equidade na educação e parece não ter se apropriado do conceito de equidade de forma massificada.

Em vista dos dados construídos a partir dos três mapeamentos discursivos, percebe-se que a equidade educacional tem sido compreendida e problematizada em três níveis representacionais:

### **Nível 1: equidade = igualdade**

A dimensão equidade é confundida com igualdade e pensada como um princípio que deve garantir acessos e oportunidades à educação de qualidade para todos indiscriminadamente. Neste nível, não há diferenciações identitárias e as ações são pensadas de forma massificada e genérica.

### **Nível 2: equidade = inclusão**

Neste nível, a equidade é pensada tanto a partir da igualdade de direitos para todos e todas como por meio do reconhecimento de necessidades acentuadas específicas a



determinado grupo populacional. Aqui, podemos falar em uma interseccionalidade fragmentada, pois há a consideração de apenas um marcador identitário (classe ou raça ou gênero etc.) a ser monitorado e sofrer intervenções de maneira isolada. Vulnerabilidades, preconceitos e desvantagens educacionais são mapeados a partir de um único marcador.

### **Nível 3: equidade = interseccionalidade**

Neste nível, a equidade é pensada a partir da compreensão sobre as relações e sobreposições entre múltiplos marcadores identitários a incidir sobre um mesmo indivíduo ou grupo. Aqui, podemos falar em análises e intervenções que levam em conta a complexidade, o multiculturalismo e a pluralidade de demandas educacionais. Identificação de zonas de vulnerabilidades, preconceitos e desvantagens seriam localizados na intersecção entre vários marcadores sociais. Portanto, constatou-se que, em todos os mapeamentos, há visíveis lacunas em relação à dimensão interseccionalidade, que ora está diluída na acepção de diversidade, ora é mencionada de forma genérica a partir do combate às desigualdades.

Alguns marcadores identitários são defendidos e/ou investigados com mais frequência, como raça/etnia, gênero, classe socioeconômica e deficiências/capacidades, mas o entrecruzamento entre essas identidades só foi citado de maneira



superficial em alguns grupos do domínio acadêmico, sem a menção direta ao termo interseccionalidade. Essas lacunas e inconsistências também podem apontar focos de intervenção que promovam uma maior articulação entre os domínios investigados, pois eles parecem atuar de formas paralelas e ainda sem muitos impactos de reverberação e ressonância uns nos outros.

### **Considerações finais**

Através de mapeamentos discursivos em *sites* virtuais e de domínio público, buscamos compreender os diferentes níveis de assimilação, difusão e problematização da equidade na educação brasileira. A interseccionalidade, utilizada neste estudo como uma ferramenta analítica e como um elemento intrínseco à equidade, também foi investigada nas produções discursivas catalogadas a partir dos três domínios investigados: político, acadêmico e midiático. Observaram-se, desse modo, variadas acepções sobre equidade nos diferentes domínios e uma imprecisão conceitual em relação à noção de equidade como princípio articulado às pautas que defendem a diversidade, a justiça social e a eliminação das desigualdades.

Os dados construídos ressaltam a importância de fomentar mais discussões em torno da equidade educacional, algo que poderia ser promovido por atores e atrizes em diferentes segmentos do debate público.

Embora o estudo tenha destacado lacunas e inferências relevantes, elas se limitam aos *sites* investigados e sugerem



também a necessidade de investigações mais amplas e aprofundadas. Almejamos, sobretudo, contribuir para as reflexões sobre formas de implementação de práticas e políticas equitativas na educação, bem como apontar a potencialidade da interseccionalidade como um recurso imprescindível no combate às injustiças e à iniquidade.

### Referências

ALMEIDA, Jémerson Quirino; LOFEGO, Silvio Luiz; CASTRO, Alexandre de. A educação como fator de equidade em questões étnico-raciais e de gênero no Brasil. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 6, n. 1, p. 37-50, 2020.

APPELS, Lies; MAEYER, Sven De; FADDAR, Jerich; PETERGEM Peter Van. Unpacking equity: educational equity in secondary analyses of international large-scale assessments – a systematic review. **Education Research Review**, [S. l.], v. 38, p. 1-18, 2022.

CALDERÓN-ALMENDROS, Ignacio; AINSCOW, Mel; BERSANELLI, Silvia; MOLINA-TOLEDO, Pamela. Educational inclusion and equity in Latin America: an analysis of the challenges. **Prospects**, Londres, v. 49, p. 169-186, 2020.

COELHO, Marciele Nazaré; GUEDES, Helenice Aparecida Magalhães de Souza; DYONISIO, Regina de Oliveira. Diálogos com Paulo Freire: unidade na diversidade, interseccionalidade e igualdade de diferenças. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-19, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.



COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRAMER, Elizabeth; LITTLE, Mary E.; McHATTON, Patricia Alvarez. Equity, equality, and standardization: expanding the conversations. **Education and Urban Society**, [S. l.], v. 50, n. 5, p. 1-17, 2017.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1, n. 8, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, p. 171-188, 2002.

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: interseccionalidade, identity politics and violence against women of color. **Kvinder, Køn & Forskning**, Copenhagen, n. 2-3, p. 7-20, 2006.

FLORES, Gabriela de la Cruz. Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. **Educación**, Cidade do México, v. 26, n. 51, p. 159-178, 2017.

IRAMUTEQ. **Tutorial para uso de software de análise textual Iramuteq**. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LEVINSON, Meira; GERON, Tatiana. Conceptions of educational equity. **AERA Open**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1-12, 2022.



MARCHAND, Pascal; RATINAUD, Pierre. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. **JADT: Journées Internationales d'analyse statistique des données textuelles**, [S. l.], p. 687-699, 2012.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 63-78, 2013.

ROBERT, Sarah A.; YU, Min; SAUERBRONN, Fernanda; ÖZKAZANÇ-PAN, Banu. Starting a dialogue in difficult times: intersectionality and education work. **Gender Work Organ.**, [S. l.], v. 30, n. 6, p. 628-637, 2022.

SOUSA, Mariana Alves; POSSAS, Lidia Maria Vianna. Uma proposta de interseccionalidade entre gênero e raça para a educação básica. **REHR**, Dourados, v. 14, n. 28, p. 303-327, 2020.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qualidade com equidade escolar: Obstáculos e desafios na educação brasileira. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, Madri, v. 15, n. 4, p. 27-49, 2017.

VÁZQUEZ, Rosa. La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: claves para la equidad. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madri, v. 9, n. 2, p. 267-283, 2020.



# **EQUIDADE PARA ALÉM DO DESEMPENHO: OPERACIONALIZANDO UMA PERSPECTIVA PSICOEDUCACIONAL DO SAEB 2021**

Gabriel Fortes

Leonardo Soares e Silva

Patrícia Fortes Cavalcanti de Macêdo



## **Introdução**

A equidade educacional é um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O acesso à educação de qualidade, bem como a permanência e o desempenho escolar, são indicadores cruciais para avaliar o progresso de um país em direção a essa meta. Nesse contexto, é urgente a necessidade de pensar avaliação educacional com equidade, urgência que aparece nos trabalhos recentes de pesquisadores importantes da área, como Soares, Alves e Fonseca (2021) e Ernica e Rodrigues (2020), que mostram não só o problema de desigualdade no Brasil, mas também a dificuldade de entender a complexidade do

fenômeno da equidade na educação brasileira, mesmo em dados quantitativos em larga escala.

Para realizar nossa exploração, priorizamos a base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por sua relevância na compreensão do desempenho educacional no País. Essa escolha se justifica pela riqueza de informações que o Saeb oferece, permitindo uma análise detalhada da equidade no que tange ao desempenho dos estudantes, como também do estudo de impacto que diferentes fatores podem ter sobre o aprendizado.

Realizamos uma análise de agrupamentos para entender outras variáveis que auxiliam a compreensão sobre diferenças na trajetória escolar e, por fim, mostramos nossa operacionalização do banco de dados através da construção de construtos empíricos que nos permitiram uma análise de complexidade dos dados por meio de modelos de equação estrutural (SEM). Nossa principal pergunta exploratória é: existem fatores associados a melhores experiências educacionais quando observamos os dados do Saeb 2021?

### **Breve discussão conceitual**

A equidade na educação é fundamental para o desenvolvimento social e individual, representando um princípio que transcende os mecanismos jurídicos para se manifestar na realidade concreta das práticas educacionais. A equidade não se limita a uma distribuição igualitária de recursos ou



oportunidades; ela se fundamenta na justiça e na adequação das respostas educacionais às necessidades específicas de cada estudante, reconhecendo e valorizando suas particularidades e seus contextos de vida.

Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020) enfatizam que a implementação de políticas educacionais equitativas exige não apenas a regulação, mas também a mediação, adaptando ações à realidade diversa das comunidades escolares. Isso implica uma compreensão profunda de que a equidade é vivenciada no cotidiano escolar, onde o apoio parental e a participação ativa da família são variáveis significativas. As experiências de aprendizagem dos alunos são influenciadas tanto pelo suporte institucional quanto pelo envolvimento e encorajamento familiar, ambos essenciais para a realização de um ambiente educacional verdadeiramente equitativo.

Son (2013) acrescenta que a equidade está intrinsecamente ligada ao bem-estar, indicando que políticas e práticas educativas devem ser avaliadas não só pelos resultados acadêmicos, mas também pelo impacto na qualidade de vida dos estudantes e de suas famílias. Portanto, ao analisar dados nacionais sobre educação, é crucial considerar variáveis que refletem diretamente a realidade escolar, como o apoio parental, para garantir uma avaliação mais acurada do estado da equidade educacional.

Compreender a equidade como um princípio vivido requer uma abordagem multidimensional da educação, em que as políticas públicas são desenhadas e implementadas de modo a



reconhecer e responder às diversas necessidades e circunstâncias dos alunos, promovendo, assim, um ambiente de aprendizado que respeite e valorize a singularidade de cada indivíduo e de suas experiências de vida.

A educação de crianças e jovens é um processo multifacetado, em que o papel da família transcende o suporte acadêmico, configurando-se como um fator protetivo crucial. A literatura acadêmica, como refletido no trabalho de Weiss *et al.* (2009), ressalta a importância do envolvimento familiar na educação, apresentando evidências consistentes de que práticas familiares sólidas são fundamentais para o sucesso escolar dos estudantes. Esse envolvimento se estende além da participação em atividades escolares, permeando aspectos cognitivos, sociais e emocionais do desenvolvimento desde o nascimento até a adolescência.

Contrariando políticas educacionais que geram “atos aleatórios de envolvimento familiar” (Kressley, 2008, n.p.), a abordagem contemporânea enfatiza a necessidade de uma estratégia coerente e contínua. A construção de uma rede de apoio interconectada, onde a família é umnexo vital, sugere que o suporte ao sucesso escolar deve ser multifacetado e intencional, conforme indicado por Anders *et al.* (2017). Esse suporte se estende para além das fronteiras da escola, abarcando o apoio em contextos complementares de aprendizagem, o que é crucial para o alcance da igualdade educacional. Nygreen (2016) aponta para



um paradigma de justiça educacional que emerge do ativismo dos pais em contextos reformistas neoliberais, destacando como a organização dos pais pode desafiar o *status quo* e promover uma mudança significativa. Essa perspectiva é vital para entendermos a educação como um bem comunitário em que as famílias, especialmente aquelas em contextos de imigrantes latino-americanos e de baixa renda, são agentes ativos na moldagem de políticas e práticas que buscam a equidade.

### **Método e análise dos dados<sup>10</sup>**

Para esta análise, utilizaram-se dados de alunos do 9º ano do ensino fundamental que participaram do processo de avaliação do Saeb no ano 2021. O Saeb constitui-se em um exame de avaliação da educação básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De natureza amostral, são mensurados critérios de aprendizado, como também há a coleta de dados sobre condições de vida dos estudantes, relações parentais, entre outros aspectos.

O Saeb é composto por diversos itens que variam de acordo com o ano em que o estudante se encontra. Para o escopo desta investigação, os dados dos alunos do 9º ano contemplam, para além do conhecimento em língua portuguesa, matemática, ciências naturais e humanas, informações sobre questões

---

<sup>10</sup> Foi seguida a estrutura dada pelo próprio Saeb para denominação das variáveis. O nível socioeconômico é determinado pela combinação de fatores associados a bens materiais relatados pelos estudantes como presentes na casa.



parentais, acesso a itens como computadores e energia elétrica, rotina de estudo, entre outros.

### **Etapas de análise: *clusters***

Partiu-se de uma hipótese investigativa de que estudantes com características similares apresentariam respostas similares, portanto, poderíamos criar grupos representativos com características particulares que seriam consistentes internamente (entre sujeitos no mesmo grupo) e entre grupos (sujeitos em grupos diferentes). O uso de uma análise de agrupamentos (*clusters*) é uma técnica estatística adequada para a análise desta hipótese (Almeida Pereira *et al.*, 2023).

A análise de agrupamentos segmenta os dados a partir de características semelhantes, o que possibilita identificar padrões entre grupos, como também entender suas diferenças. No contexto do Saeb, os grupos podem ser formados a partir das similaridades entre as respostas dos estudantes. Assim, é fundamental, neste processo, definir quais conjuntos de respostas serão escolhidos para a formação dos agrupamentos.

Nesta investigação, buscou-se analisar se o apoio parental exerce algum tipo de influência no interesse dos estudantes em continuar os estudos ou abandoná-los para trabalhar. Definiu-se apoio parental como o conjunto de itens que tinham como pergunta base: “Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam [...]?”. Nesse sentido, havia seis itens, descritos abaixo.



Entre parênteses, encontra-se o nome da variável utilizada pelo Saeb referente à pergunta feita.

- Ler em casa (TX\_RESP\_Q09a);
- Conversar com você sobre o que acontece na escola (TX\_RESP\_Q09b);
- Incentivar você a estudar (TX\_RESP\_Q09c);
- Incentivar você a fazer a tarefa de casa (TX\_RESP\_Q09d);
- Incentivar você a comparecer às aulas (TX\_RESP\_Q09e);
- Ir às reuniões de pais na escola (TX\_RESP\_Q09f).

Os estudantes poderiam escolher uma das seguintes respostas: Nulo, Branco, Nunca ou quase nunca, De vez em quando, Sempre ou quase sempre. Em razão das respostas dos estudantes serem do tipo categórica, utilizou-se um algoritmo de clusterização conhecido como *k-modes*.



## Construção dos *clusters*

O primeiro passo no uso da clusterização é identificar o quantitativo de *clusters* que existem nos dados. Para isso, foi utilizada a abordagem conhecida como método Elbow. O objetivo é encontrar o número de *clusters* ideal, em que, a partir dele, não obtêm-se benefícios em incluir novos *clusters*. Utilizando-se esse método, foi identificada a existência de dois agrupamentos, nomeados inicialmente de 0 e 1.

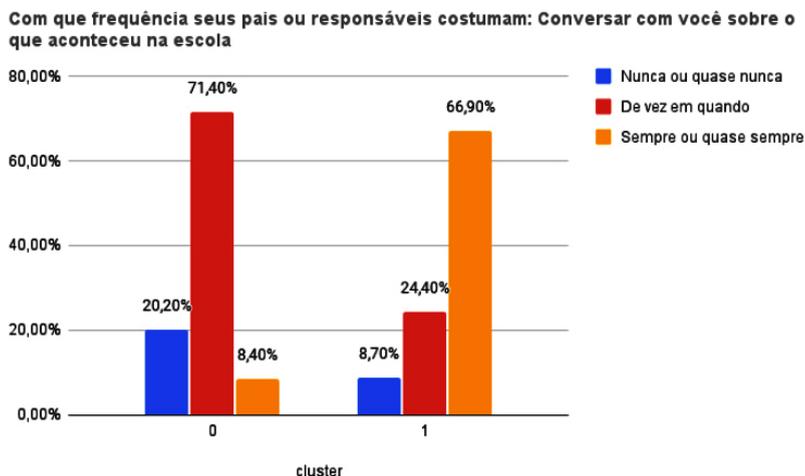
Após a definição do quantitativo de *clusters*, procedeu-se com o algoritmo de *k-modes* que alocou cada estudante a um *cluster*

a partir das semelhanças das respostas dadas aos itens descritos. Posteriormente, realizou-se uma comparação da frequência de respostas aos itens acima, a partir dos *clusters* identificados.

A Figura 1 apresenta a frequência de respostas à pergunta “Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam conversar com você sobre o que aconteceu na escola?”. Percebe-se que a maioria dos estudantes do *cluster* 1 (66,9%) responderam “Sempre ou quase sempre”, comparados aos 8,4% do *cluster* 0. Assim, nota-se que os estudantes do *cluster* 1 indicaram haver maior envolvimento dos seus pais para entender o contexto escolar em que estão inseridos.



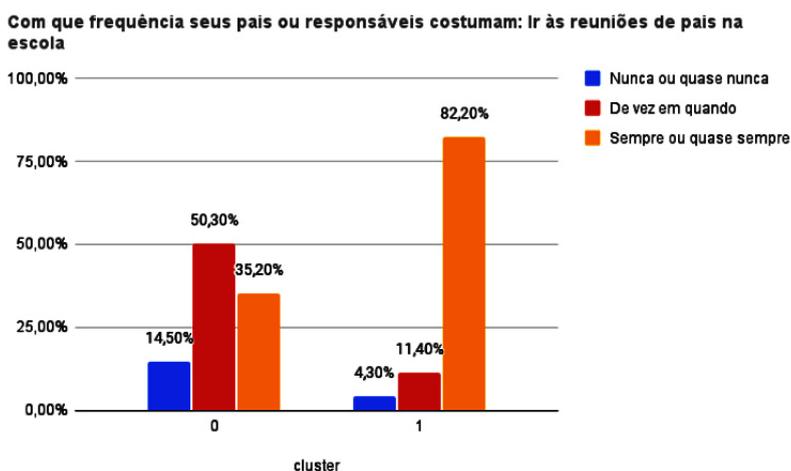
**Figura 1 - Respostas ao item Conversar com você sobre o que aconteceu na escola**



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Um padrão similar é observado na Figura 2, que mostra as frequências de respostas para a pergunta “Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam ir às reuniões de pais na escola?”. Pelo gráfico, percebe-se que os estudantes do *cluster* 1 apresentaram maior número de respostas Sempre ou quase sempre.

**Figura 2 - Respostas ao item Ir às reuniões de pais na escola**

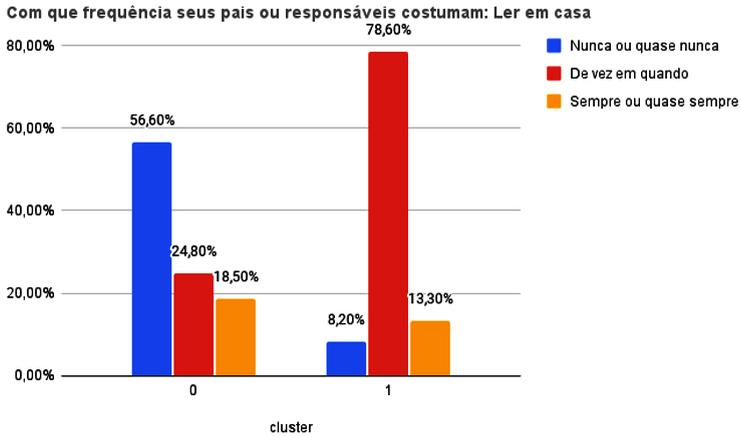


Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Nas Figuras 3, 4, 5 e 6, observam-se padrões similares, com os estudantes do *cluster* 1 apresentando respostas mais favoráveis em relação ao apoio parental. A partir desses dados, os *clusters* 0 e 1 foram nomeados como Menor apoio parental e Maior apoio parental, respectivamente.



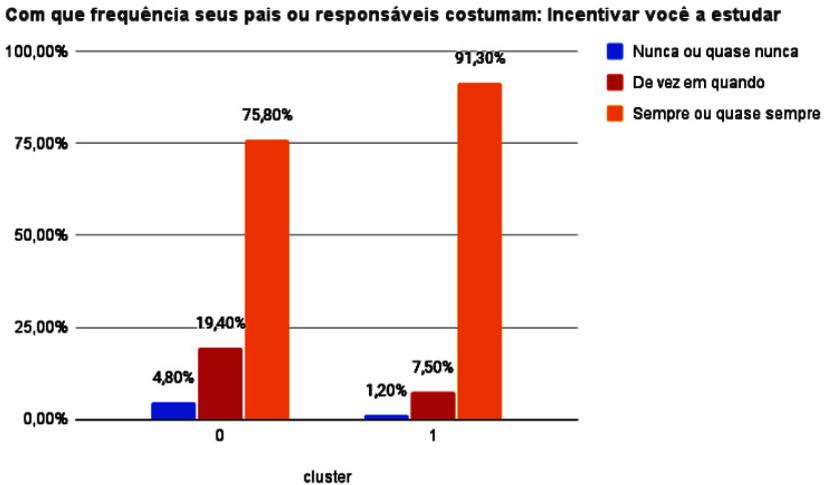
**Figura 3 - Respostas ao item Ler em casa**



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.



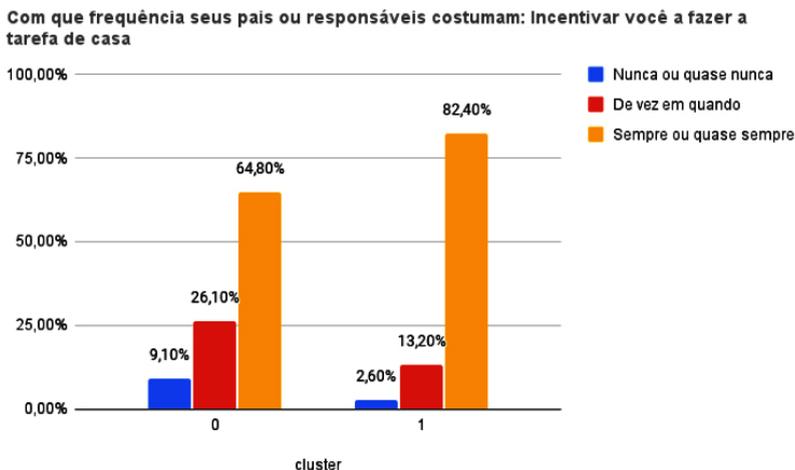
**Figura 4 - Respostas ao item Incentivar você a estudar**



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.



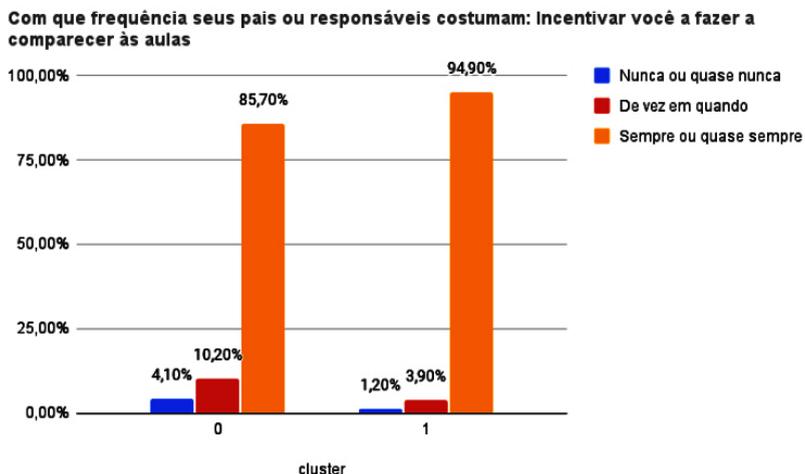
## Figura 5 - Respostas ao item Incentivar você a fazer a tarefa de casa



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.



## Figura 6 - Respostas ao item Incentivar você a comparecer às aulas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Os itens analisados apontam que o apoio parental é exercido de diferentes formas, seja por meio da participação direta dos pais na escola, como no comparecimento às reuniões de pais, como também pelo estímulo para que os estudantes realizem seus deveres, como o comparecimento às aulas.

Observa-se, nos gráficos, que a frequência das respostas varia, a depender do item analisado. Por exemplo, nos itens relacionados ao incentivo ao comparecimento às aulas e estudos, há o maior número de respostas Sempre ou quase sempre para ambos os *clusters*. Por outro lado, a leitura em casa ainda é um aspecto pouco realizado pelos pais, independente do *cluster* analisado, observado pelo pequeno percentual de respostas Sempre ou quase sempre. Ainda assim, percebe-se que, neste item em particular, há maior incidência de respostas De vez em quando para o *cluster 1*, em comparação ao *cluster 0*, que majoritariamente respondeu Nunca ou quase nunca.



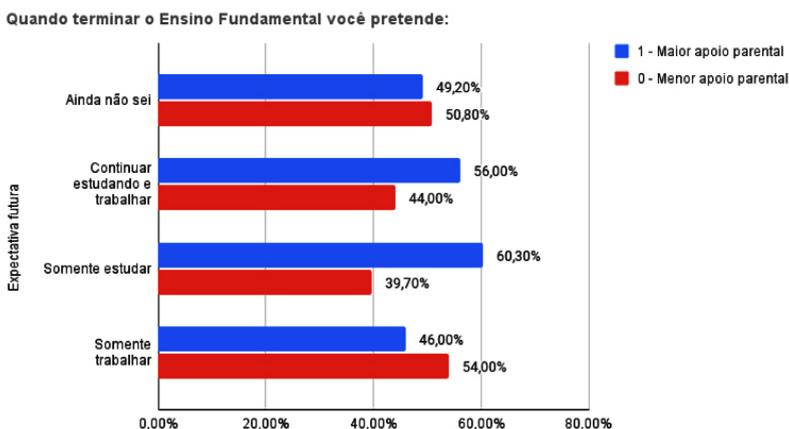
## **Análise do apoio parental**

A dinâmica das respostas indica que, dentro do universo de estudantes analisados, há um grupo (*cluster 1*) claramente beneficiado pelo apoio parental. Para compreender sua importância, buscou-se analisar como os estudantes dos dois *clusters* responderam a três perguntas sobre: i) o que pretendem realizar após o término do ensino fundamental; ii) quantidade de reprovações e iii) se já abandonaram a escola em algum momento.

## Perspectiva futura do estudante

Buscou-se analisar a resposta à pergunta: Quando terminar o ensino fundamental, você pretende [...] (TX\_RESP\_Q21), que tinha como possibilidades de resposta: Somente estudar, Somente trabalhar, Continuar estudando e trabalhar e Ainda não sei. Para isso, observaram-se as frequências dessas respostas para os dois *clusters* identificados.

**Figura 7 - Respostas ao item Quando terminar o ensino fundamental, você pretende [...]**



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Observa-se, no gráfico, que estudantes com mais apoio familiar tendem a preferir equilibrar estudos e trabalho ou optam por continuar a educação, sugerindo que o apoio familiar atua como um fator de empoderamento e clareza nas decisões sobre



o futuro. Por outro lado, aqueles com menos apoio são mais propensos à incerteza ou a escolher apenas o trabalho, alinhando-se com a literatura que enfatiza a importância do ambiente familiar na formação de trajetórias educacionais e no desenvolvimento de um projeto de vida (Dessen *et al.*, 2007). Estes *insights* corroboram a noção de que estratégias educacionais devem considerar o contexto familiar como um componente vital para a promoção da equidade e do sucesso educacional.

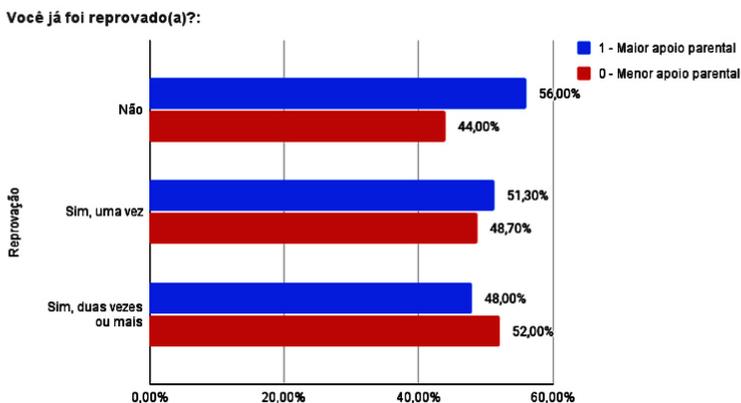
Os dados oferecem um indicativo de que aumentar o envolvimento dos pais com o processo educacional dos filhos pode ter impacto sobre suas decisões futuras relacionadas aos estudos. Portanto, percebe-se que o reconhecimento sobre as diferentes realidades familiares dos estudantes é um elemento importante para o alcance de uma educação mais equitativa.



## Reprovações escolares

Buscou-se analisar a resposta à pergunta: Você já foi reprovado/a? (TX\_RESP\_Q18), que tinha como possibilidades de resposta: Não, Sim, uma vez e Sim, duas vezes ou mais. Para isso, observaram-se as frequências dessas respostas para os dois *clusters* identificados.

**Figura 8 - Respostas ao item Você já foi reprovado/a?**



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

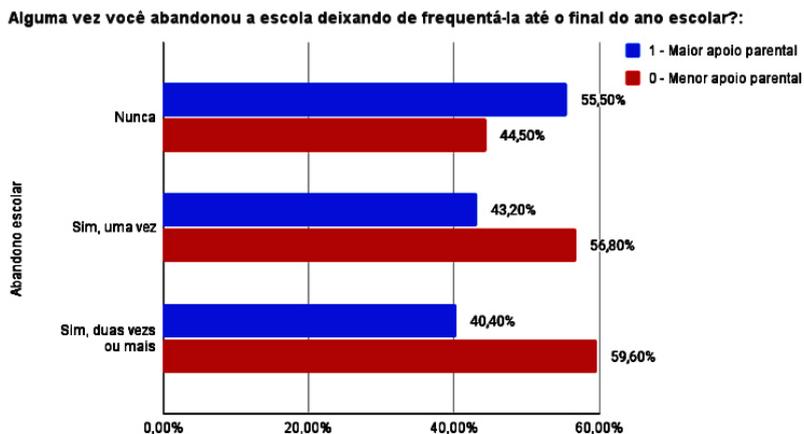
Pela Figura 8, observa-se que estudantes com mais apoio parental apresentaram menor número de reprovações, menor número indicativo de duas ou mais reprovações, mas levemente um maior número de respostas a terem abandonado os estudos uma vez. Notadamente, entre os estudantes que nunca foram reprovados, uma maior percentagem pertence ao grupo com mais apoio familiar.

Esses dados sugerem que o envolvimento e o suporte da família podem desempenhar um papel significativo na promoção do sucesso escolar, mitigando o risco de falhas acadêmicas e reforçando a literatura que associa o apoio familiar a melhores resultados educacionais (Weiss *et al.*, 2009).



## Abandono escolar

**Figura 9 - Respostas ao item Alguma vez você abandonou a escola, deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?**



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

No quesito abandono escolar (Figura 9), os dados corroboram os achados anteriores e apontam que o grupo de alunos com mais apoio familiar apresentou menor abandono escolar. Aproximadamente 55% dos estudantes com mais apoio familiar nunca abandonaram a escola, em comparação com 44,5% do grupo com menos apoio. Nos casos de abandono escolar recorrente, a diferença entre os grupos é ainda mais marcante, com estudantes de menor apoio familiar abandonando a escola duas vezes ou mais em maior proporção.



Esses dados enfatizam a importância do apoio familiar como fator protetivo contra o abandono escolar, sugerindo que uma rede de suporte familiar eficaz pode ser crucial para manter os estudantes engajados e reduzir as taxas de evasão escolar.

## Discussão

A análise dos dados coletados no Saeb 2021 traz à tona a necessidade de integrar métricas que nos permitam entender melhor a qualidade da experiência educacional dos estudantes. Precisamos de dados que não apenas representem indicadores de desempenho, mas também ilustrem aspectos cruciais do contexto educacional. Neste capítulo, exploramos uma variável conhecida como imprescindível para o suporte da experiência educacional de estudantes: o apoio parental.

Ao observar os gráficos, identifica-se uma tendência clara entre os estudantes com mais apoio familiar em preferir um equilíbrio entre estudos e trabalho ou em optar pela continuidade da educação. Esse comportamento aponta para o apoio parental como um fator de empoderamento, facilitando decisões sobre o futuro.

Por outro lado, estudantes com menos suporte familiar demonstram uma inclinação maior para a incerteza ou para a escolha de se dedicar exclusivamente ao trabalho. Essa diferenciação ressalta a importância do contexto familiar na formação de trajetórias educacionais, alinhando-se com a



literatura relevante (Dessen *et al.*, 2007) e sugerindo que estratégias educacionais eficazes devem considerar o ambiente familiar como um elemento-chave. Ainda que o desenho de nosso estudo não seja causal, é importante notar que essas tendências aparecem em um dado público, de fácil acesso, mas que parece permear pouco o universo de decisões de políticas educacionais no Brasil.

Os resultados mostram que aumentar a participação dos pais no processo educacional pode influenciar positivamente as decisões futuras dos alunos relacionadas aos estudos. Essa constatação destaca a importância de reconhecer e abordar as diferentes realidades familiares dos estudantes para promover uma educação mais equitativa.

A Figura 8 revela que os estudantes com mais apoio parental têm um menor número de reprovações e indicativos de reprovações múltiplas, embora apresentem um ligeiro aumento no número de abandonos escolares únicos. Entre aqueles que nunca foram reprovados, um percentual maior pertence ao grupo com mais apoio familiar. Esses dados sublinham o impacto positivo do suporte familiar no sucesso escolar, mitigando o risco de falhas acadêmicas.

No contexto do abandono escolar, como ilustrado pela Figura 9, os alunos com mais apoio familiar têm taxas de abandono significativamente menores. Cerca de 55% dos estudantes com mais suporte nunca abandonaram a escola, contrastando com 44,5% no grupo com menos apoio. Em situações de abandono escolar recorrente, a diferença é ainda mais acentuada, reforçando



a ideia de que um suporte familiar eficiente é crucial para manter os alunos engajados e diminuir as taxas de evasão escolar.

Assim, comprovamos a necessidade de uma operacionalização de dados que vá além do desempenho acadêmico, focando também no suporte ao desenvolvimento integral do estudante, o que estamos chamando de “um olhar para variáveis psicoeducacionais presentes em sistemas nacionais de avaliação da educação”. O Saeb 2021, ao incorporar esses aspectos, oferece uma visão complexa sobre como pensar o futuro da educação, abrindo caminho para intervenções mais efetivas e inclusivas.

## Considerações finais

A análise de dados de larga escala tem sido cada vez mais utilizada para estudar as complexas relações entre diferentes variáveis que afetam a equidade educacional (Bauer *et al.*, 2015). Esse tipo de dado permite a aplicação de técnicas estatísticas e de aprendizado de máquina que possibilitam a identificação de relações e padrões existentes nos dados. Estes, por sua vez, permitem estudar elementos dos estudantes que podem influenciar não apenas sua performance educacional, como também sua visão sobre a educação.

Como tema principal desta investigação, analisou-se o impacto do ambiente familiar no contexto educacional dos alunos do 9º ano que responderam ao Saeb 2021. Os dados mostram



que um grupo de estudantes dispõe de mais apoio parental, o que demonstra um maior interesse pelo conhecimento sobre as atividades escolares e também mais participação em reuniões de pais.

A investigação atual destaca o papel crítico do apoio familiar na mitigação dos efeitos adversos das desvantagens socioeconômicas, sugerindo que intervenções focadas podem ter impacto positivo na redução das desigualdades educacionais. Assim, percebe-se que o envolvimento dos pais no processo educacional é um elemento crucial para influenciar positivamente as trajetórias educacionais e as decisões de vida dos estudantes. Contudo, reconhece-se que a inclusão de mais variáveis e a exploração de novos constructos poderiam enriquecer a análise, fornecendo uma compreensão mais aprofundada e matizada das experiências educacionais dos alunos.

Os resultados apresentados contribuem significativamente para o campo da equidade educacional, fornecendo um caminho metodológico para análises futuras e a formulação de políticas baseadas em evidências.

## Referências

ALMEIDA PEREIRA, Mickaelle Maria; OLIVEIRA SILVA, Lucimário Gois de. Sistema de avaliação da educação básica: uma análise estatística para o estado de Pernambuco. **Revista Acervo Educacional**, São Paulo, v. 5, e12403, 2023.



ALVES, Maria Tereza Gonzaga; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados**: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 56, p. 571-603, 2013.

ANDERS, Yvonne; CADIMA, Joana; EVANGELOU, Maria; NATA, Gil. Parent and family focused support to increase educational equality: central assumptions and core concepts. **Report on Literature Review Isotis**, Utreque, v.1, p. 01-27, 2017.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1384, 2015.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, p. 21-32, 2007.

ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e228514, 2020.

HU, Li-tze; BENTLER, Peter M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, [S. l.], v. 6, p. 1-55, 1999.

KRESSLEY, K. Gil. Breaking new ground: seeding proven practices into proven programs. **Descrição da sessão do National PIRC Conference**, Baltimore, MD, ago. 2008.



NYGREEN, Kysa. Competing paradigms of educational justice: parent organizing for educational equity in a neoliberal reform context. **Equity & Excellence in Education**, Portland, v. 49, n. 2, p. 202-214, 2016.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. 698-717, 2020.

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

SCHUMACKER, Randall E.; LOMAX, Richard G. **A beginner's guide to structural equation modeling**. Nova York/Londres: Psychology Press, 2004.

SON, H. H. **Equity and well-being: measurement and policy practice**. Nova York/Londres: Routledge, 2013.

WEISS, Heather B.; BOUFFARD, Suzanne M.; BRIDGLALL, Beatrice L.; GORDON, Edmund W. Reframing family involvement in education: supporting families to support educational equity. Equity Matters. Research Review n. 5. **Campaign for Educational Equity**. New York: Teachers College/Columbia University, 2009.





# **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA EQUIDADE EDUCACIONAL: EM DIREÇÃO A UM MODELO PSICOEDUCACIONAL**

Gabriel Fortes

Angelina Nunes de Vasconcelos

Leogildo Alves Freires

Gleidson Diego Lopes Loureto

Júlio Cezar Albuquerque da Costa

Luan Filipy Freire Torres



## **Introdução**

Discussões recentes têm enfatizado a preocupação com a qualidade do clima educacional, gerando um interesse crescente pelo aspecto ético neste campo, sendo a equidade uma das principais questões (Braathe; Otterstad, 2014). Ainda, no âmbito da reivindicação pela qualidade das funções acadêmica e social das instituições escolares, a equidade se tornou um

importante alvo político a partir da consideração da ideia de que a desigualdade educacional implica que o potencial humano está sendo desperdiçado (Van Damme; Bellens, 2017; Zhu, 2018).

No centro das discussões em torno da equidade, situa-se o reconhecimento crescente da presença de diversidade; conseqüentemente, tal reconhecimento traz consigo a responsabilidade fundamental de como equacionar e lidar com essa diversidade (Tomlinson, 2014).

Dessa forma, a equidade na educação, nos dias atuais, é entendida como um fenômeno ou alvo crítico nas ciências educacionais contemporâneas, gerando, em termos práticos, esforços, análises e avaliações por parte de atores políticos, pesquisadores e atores escolares (Zajda *et al.*, 2006). De modo geral, a equidade educacional, como um construto, implica a tentativa de responder ao seguinte questionamento: como podemos dar a cada criança a oportunidade de atingir o seu pleno potencial? (OCDE, 2012), ou melhor, como podemos garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades educativas para atingir o seu pleno potencial, independentemente de origem socioeconômica, gênero, raça ou deficiência? (Darling-Hammond, 2010).

Tendo em vista tal contexto, ultimamente, observam-se inúmeras iniciativas que têm buscado estimar a equidade no contexto escolar. Dentre elas, no contexto brasileiro, menciona-se o Observatório de Equidade Educacional (OEE). O OEE tem como objetivos: garantir acesso equitativo à educação de qualidade para



todos os alunos; monitorar e analisar disparidades educacionais; identificar desafios e barreiras sistêmicas à equidade educacional; informar decisões e intervenções políticas e facilitar a colaboração entre as partes interessadas.

Nesse sentido, o presente capítulo, baseando-se na intersecção entre Psicologia e Educação, objetiva apresentar uma proposta psicométrica de um modelo psicoeducacional da equidade educacional por meio de dois instrumentos: a) uma versão para os estudantes: I. Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional – Estudantes (IAE-E); b) uma versão para os docentes: II. Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional – Professores (IAE-P). Assim, tal proposta ancora-se na meta de monitoramento e análise das disparidades educacionais no cenário educacional brasileiro.

Para tanto, inicialmente, descrevem-se algumas características e limitações da forma como tradicionalmente a equidade educacional é estimada na literatura (i.e., modelos econométricos: acesso, permanência etc.). Em seguida, discute-se a plausibilidade de uma perspectiva psicoeducacional da equidade. Tal modelo incorpora as experiências subjetivas de estudantes (*e.g.*, autoeficácia, clima escolar) e docentes (*e.g.*, formação docente), vislumbrando, assim, intervenções e microdecisões educacionais adaptáveis a cada contexto escolar, estando tal possibilidade ausente em modelos de larga escala desse fenômeno.



## O conceito de equidade

O ponto de partida para pensar a terminologia dominante em relação à equidade educacional é o uso frequente e equivalente das palavras equidade e igualdade, embora tais expressões não constituam, de fato, sinônimos (Field *et al.*, 2007; Zhu, 2018). De modo simples, a igualdade implica tratar todos exatamente da mesma maneira. Porém, tal definição simples pode se expandir, admitindo-se que a igualdade possui diferentes níveis coexistentes entre si (Kyriakides *et al.*, 2018).

Em termos práticos, pode-se considerar que a igualdade se transfigure em quatro níveis (Appels *et al.*, 2022): (1) igualdade de oportunidades (direitos reconhecidos na legislação); (2) igualdade de acesso (acesso real à escola); (3) igualdade de tratamento (por exemplo, modelos educacionais) e (4) igualdade de resultados (por exemplo, oportunidades de sucesso). Na medida em que o conceito de igualdade se torna complexo, pela existência de inúmeras esferas que o compõem, assume-se que, para que tais igualdades sejam atingidas, exige-se, portanto, o ato ou efeito de fornecer recursos, um conjunto também desigual de recursos ou de tratamento (Appels *et al.*, 2022).

Aqui, cabem algumas considerações de natureza jurídica do conceito de igualdade. Tal faceta do conceito ampara-se na noção de justiça que, quando aplicada à educação, implica termos práticos na assunção de que todos, sem exceção, têm o direito a uma educação equitativa, que disponibiliza os meios e as chances



essenciais para alcançarem o sucesso (Rawls, 1999). Prosseguindo, de forma técnica, a igualdade se ampara na dimensão “formal” da igualdade, ao passo que a equidade se situa na dimensão “substancial”. Assim, a primeira faceta assume que todos os sujeitos devem ser tratados da mesma forma, obtendo as mesmas oportunidades, independentemente de quaisquer fatores (i.e., todas as pessoas são iguais).

Entretanto, tal dimensão dá lugar à suposta igualdade de oportunidades que não é capaz de representar a realidade fática (Adeodato; Castro, 2023). Assim, apesar da igualdade formal ter uma função importante, em termos históricos, na busca por superar o tratamento desigual das pessoas diante das leis, sabe-se que os sujeitos não são todos iguais, fato que tensiona a premissa de que a lei há de tratá-los sempre igualmente (Mattietto, 2023).

Consequentemente, para se pensar a equidade, fala-se em igualdade substancial. Ou melhor, a equidade assenta-se na constatação de que os sujeitos devem ser tratados de forma diferente, considerando suas trajetórias e circunstâncias únicas, a fim de alcançar a denominada equidade (Rawls, 1999). Assim, a esfera “substancial” ancora-se em um modelo de sociedade justa, sustentada na democracia, tanto como um sistema para assegurar a vontade da maioria e das liberdades individuais como um regime imperativo para a proteção das minorias e do desenvolvimento das políticas públicas vinculadas aos direitos fundamentais (Mattietto, 2023). Assim, quando se fala na noção de equidade, e não em igualdade, busca-se ir além da ideia de



uma política de “tamanho único”, gerando a necessidade de se reconhecer e lidar com as diversidades no processo educativo como um todo (Zhu, 2018).

Retomando, a desigualdade consiste em uma diferença nos resultados educacionais que abrange o acesso, a retenção e a progressão, assim como a aprendizagem; já a equidade diz respeito aos recursos, sendo operacionalizada através de uma reavaliação e redistribuição de recursos na educação (e.g., humanos, institucionais, financeiros etc.), visando reduzir e/ou eliminar a desigualdade sistemática nos resultados dos estudantes (Hatch, 2016). Por exemplo, quanto mais forte for o impacto do *status* socioeconômico de um dado estudante no seu desempenho, menos equitativo será o sistema escolar (OCDE, 2013). Consequentemente, a equidade é um dispositivo ou via para o alcance da igualdade.

Como exposto, a seguir, será descrito o paradigma comum na literatura internacional para fins de mensuração da equidade educacional: os modelos econométricos. Especificamente, serão descritas brevemente suas características e, sobretudo, suas limitações.

### **Modelo econométrico da equidade educacional: alcances e principais lacunas**

Em vias de buscar avanços e melhorias em direção à equidade na educação, os governos de vários países inspiram-se em análises baseadas em dados provenientes de avaliações



internacionais em larga escala, altamente padronizadas (Appels *et al.*, 2022). O fato é que os resultados das avaliações internacionais em larga escala são concebidos como uma oportunidade importante para evidenciar o estado atual da equidade, bem como as tendências históricas de ações diante do cenário educacional anterior (Addey *et al.*, 2017; Kyriakides *et al.*, 2018). Em termos práticos, tais avaliações implicam a coleta de dados de inúmeros sistemas educativos de países individuais (Oliveri; von Davier, 2014), levantando-se informações sobre o desempenho educacional em múltiplos indicadores. Assim, tais avaliações internacionais em grande escala coletam dados de natureza métrica acerca, sobretudo, do desempenho dos sistemas educativos em todo o mundo (Appels *et al.*, 2022).

Do ponto de vista técnico, em modelos econométricos, um indicador essencial é o Índice Socioeconômico (SEI, em inglês): uma medida ampla que envolve a classe social de um indivíduo/grupo. Essa medida, que pode abranger renda, educação, profissão etc., permite levantar informações importantes acerca da complexidade em torno da dinâmica da distribuição da riqueza e identificar tendências e áreas de intervenção, dentre outros aspectos. Esse indicador visa estimar o impacto da privação de recursos, econômico ou social, uma vez que eles podem restringir as oportunidades educativas na ausência de políticas sociais que as compensem, indicando ser importante considerar grupos socioeconômicos desfavorecidos nas análises de equidade (Hatch, 2016). Ressalta-se que diferentes organizações internacionais



definem e medem o SEI de diversas formas, que variam em conceituação e complexidade de mensuração, embora algumas medidas sejam mais populares e amplamente utilizadas do que outras (Hatch, 2016).

Acerca da padronização das avaliações da equidade em larga escala, o que se observa de forma geral é a utilização de variáveis ou métricas de natureza mais objetiva, tais como acesso, retenção ou permanência e aprendizagem ou performance. A Tabela 1 ilustra a mensuração de tais indicadores, considerando a divisão entre programas de pesquisa domiciliar (e.g., Demographic and Health Surveys, DHS), iniciativas de avaliações de aprendizagem (e.g., Programme for International Student Assessment, PISA) e dados administrativos (e.g., censos escolares globais ou regionais: Unesco Institute for Statistics, UIS).

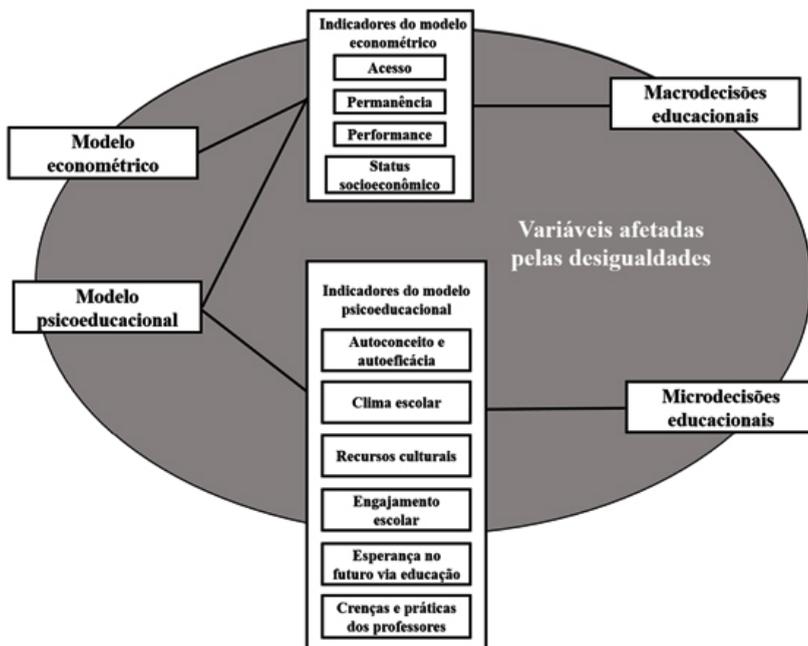




Os dados da Tabela 1 são graficamente ilustrados na Figura 1, mostrando os indicadores associados aos modelos econométricos. Como é possível supor, o levantamento de tais dados (acesso, retenção etc.) apresenta vantagens, tais como a ilustração de cenários de caracterização das situações escolares, permitindo que atores políticos e pesquisadores cheguem a conclusões baseadas em evidências e concebam intervenções direcionadas para melhorar a equidade e a qualidade da educação. Entretanto, a padronização de tais avaliações econométricas produz importantes limitações. Por exemplo, avaliações internacionais de larga escala podem não captar com precisão a complexidade e a diversidade dos sistemas educativos. Ou melhor, as avaliações podem não levar totalmente em conta fatores contextuais como idioma, aspectos sociais e culturais. Por exemplo, alguns idiomas podem não ter termos equivalentes para determinados conceitos ou tarefas, fato que pode impactar o desempenho dos estudantes de determinada origem sociocultural. Igualmente, as diferenças culturais nos estilos de ensino e aprendizagem podem não ser totalmente mensuradas por testes padronizados, levando a uma representação imprecisa do desempenho de certos grupos de estudantes (Bray; Adamson; Mason, 2007; Willms *et al.*, 2012).



**Figura 1 - Modelos econométrico e psicoeducacional da equidade na educação<sup>11</sup>**



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Por outro lado, nos últimos tempos, tem surgido uma discussão em torno de questões que, por vezes, não são abordadas devidamente por essas avaliações internacionais. Além disso, não há um enfoque no aspecto em nível individual: como os alunos interpretam e se envolvem com suas experiências educacionais?

<sup>11</sup> Este modelo foi desenvolvido no âmbito do projeto Observatório de Equidade Educacional. No momento, encontra-se em avaliação por pares.



Quais os significados que atribuem a elas? Em termos práticos, isso significa que há uma falta de dados sobre a maneira como estudantes de diferentes origens percebem e interagem com seu processo de educação formal (Codiroli McMaster; Cook, 2019). Assim, dados em larga escala que são voltados para gerar dados empíricos para macrodecisões não são capazes de se adaptar às diversas situações práticas escolares de forma direta. Dessa forma, a seguir, discute-se a plausibilidade de uma perspectiva psicoeducacional da equidade que supere as generalizações amplas e a distância que os modelos econométricos mantêm da realidade escolar cotidiana.

### **Experiências subjetivas e microdecisões educacionais: em direção a um modelo psicoeducacional da equidade educacional**

Conforme discutido anteriormente, as avaliações educacionais em larga escala em nível internacional apresentam vantagens e desvantagens óbvias. Por um lado, são capazes de fornecer informações valiosas sobre o desempenho educacional global e a equidade em todo o mundo. Entretanto, tais dados são amplos e podem resultar em comparações superficiais e imprecisas, centrando-se demasiadamente nos resultados dos testes e negligenciando aspectos cruciais da equidade educacional, como a perspectiva subjetiva de vivenciar essas disparidades (Kervick *et al.*, 2019).



Em termos de alcance dos modelos econométricos, como dito, ao passo em que permitem que os resultados dessas avaliações em larga escala promovam *insights* mais amplos e generalizados, tais modelos apontam para a necessidade de uma perspectiva psicoeducacional, na medida em que ela teria maior potencial de apontar como as heterogeneidades dos sistemas educacionais são compreendidas e expressas na vida real, isto é, no cotidiano escolar.

Dados de modelos econométricos possibilitam um entendimento de como os fatores econômicos e sociais influenciam o processo educacional, facilitando a compreensão de como diferentes grupos sociais são afetados; suas aplicações práticas envolvem decidir sobre qual é a melhor forma de distribuir recursos na educação (Dearden; Machin; Vignoles, 2009). Entretanto, a principal limitação reside no fato de que se pode supor, portanto, que à medida que avaliações econométricas possam subsidiar políticas gerais, dependem quase que exclusivamente de intervenções socioeconômicas, especialmente políticas de distribuição de riqueza (Codioli; McMaster; Cook, 2019). Assim, são modelos de intervenção que não ultrapassam os “muros” das instituições escolares.

Um modelo psicoeducacional da equidade, por não depender de uma abordagem econométrica para avaliar a equidade educacional, pode evitar a perpetuação de inúmeras desigualdades e preconceitos dentro dos sistemas de ensino. Em outras palavras, um modelo econométrico pode favorecer



as necessidades e experiências de grupos privilegiados, como estudantes brancos de classe média, enquanto negligencia as experiências e necessidades de grupos historicamente marginalizados, como estudantes negros, de baixa renda e com deficiência (Ladson-Billings, 2006). Evidências consistentes na literatura mostram que estudantes (crianças e adolescentes) que vivenciam preconceito, exclusão social e discriminação apresentam baixos níveis de bem-estar e desempenho acadêmico (Rivas-Drake *et al.*, 2014). Ainda, estudos mostram dados que apontam processos desadaptativos entre os estudantes perpetradores de preconceito, tais como respostas disfuncionais ao estresse, e percebem mais ameaças durante os encontros intergrupais (Mendes *et al.*, 2008).

O foco central em variáveis de natureza econométrica (i.e., alto grau de padronização e objetividade), assim como a dependência de dados quantitativos empíricos de diversos sistemas educacionais ao redor do mundo (*e.g.*, resultados de tarefas padronizadas), gera como principais desvantagens a desconsideração e o silenciamento das experiências individuais dos estudantes (Gorski, 2013), sejam elas emocionais, de desempenho, de identidade escolar diante do processo de escolarização e ao sentido de estudar etc. Consequentemente, as medidas psicométricas da mensuração da equidade educacional aqui propostas, contrariamente à perspectiva econométrica, consideram um modelo psicoeducacional. Tal característica central reside especificamente na incorporação de medidas que



operacionalizem as experiências subjetivas dos estudantes e dos docentes, assim como os fatores socioculturais que influenciam sua aprendizagem e atuação, respectivamente.

Ao nível dos estudantes, é possível, a partir da literatura, levantar um conjunto de experiências subjetivas, isto é, variáveis psicológicas que são impactadas por sistemas educacionais onde há iniquidade educacional. Baseando-se em estudos recentes acerca da mensuração da equidade em larga escala e questões quantitativas sobre interseccionalidade na educação (Appels *et al.*, 2022; Codioli McMaster; Cook, 2019; Metsämuuronen; 2019), levanta-se aqui um conjunto de variáveis psicológico-educacionais, ainda não operacionalizadas em modelos econométricos anteriores.

A seguir, as duas medidas da equidade educacional são apresentadas, considerando as versões para estudantes que incorporam suas experiências subjetivas (*e.g.*, autoeficácia, clima escolar etc.) e a versão para docentes (*e.g.*, dimensões de formação docente, consciência e sensibilidade das diferenças etc.).

### **Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional – Estudantes (IAE-E)**

O Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional – Estudantes (IAE-E) contempla duas dimensões: 1) Dimensões escolares da equidade educacional: formada pelos fatores clima escolar, recursos culturais e engajamento escolar; 2) Dimensões individuais da equidade educacional: composta pelos fatores



autoeficácia, autoconceito e esperança no futuro através da educação. Nota-se ainda, na Tabela 1, que cada fator possui três facetas. Por exemplo, o fator Clima Escolar (dimensão escolar da equidade educacional) é formado pelas facetas: Oportunidades para o envolvimento, Percepção de exclusão/privilegio e Respeito às diferenças. Ao final, cada um dos seis fatores apresenta três facetas, totalizando 18 facetas da equidade educacional.

A Tabela 2 ilustra a estrutura do IAE-E, considerando suas dimensões, fatores e facetas do instrumento.

**Tabela 2 - Estrutura do Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional – Estudantes (IAE-E)**

Dimensões	Fatores	Facetas
<b>Dimensões escolares da equidade educacional</b>	1. Clima escolar	1. Oportunidades para o envolvimento 2. Percepção de exclusão/privilegio 3. Respeito às diferenças
	2. Recursos culturais	1. Acesso a recursos culturais 2. Representação cultural na educação 3. Engajamento cultural
	3. Engajamento escolar	1. Engajamento afetivo 2. Engajamento cognitivo 3. Engajamento comportamental
<b>Dimensões individuais da equidade educacional</b>	1. Autoeficácia	1. Autoeficácia acadêmica 2. Autoeficácia para o protagonismo na vida escolar 3. Autoeficácia e barreiras identitárias
	2. Autoconceito	1. Autoconceito acadêmico 2. Autoconceito acadêmico por professores 3. Autoconceito acadêmico por pares
	3. Esperança no futuro através da educação	1. Aspirações futuras através da educação 2. Valorização da educação escolar 3. Prontidão e expectativas positivas
<b>Dimensões: 2</b>	<b>Fatores: 6</b>	<b>Facetas: 18</b>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.



A Figura 2 ilustra graficamente o Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional – Estudantes (IAE-E), indicando que tal medida é um modelo psicométrico que implica uma proposta multidimensional.

A seguir, são descritas as definições constitutivas de cada um dos fatores, contendo um exemplo de item (i.e., definição operacional) de cada uma das 18 facetas de ambas as dimensões.

### **Dimensões escolares da equidade educacional**

1. Clima escolar: a definição clássica de clima escolar implica um ambiente positivo e de apoio que promove a aprendizagem e o bem-estar de todos os membros da comunidade escolar. Sabe-se que a qualidade do clima escolar pode afetar os resultados acadêmicos e psicossociais da educação (Liu *et al.*, 2014). Este fator é composto pelas facetas: 1. Oportunidades para o envolvimento (“Os estudantes têm as mesmas oportunidades para falar e serem ouvidos em sala de aula”), 2. Percepção de exclusão/privilégio (“Alguns estudantes podem ‘quebrar’ regras e não serem punidos por isso”) e 3. Respeito às diferenças (“Os estudantes da minha escola respeitam as diferenças de gênero dos demais colegas”);
2. Recursos culturais: o acesso a recursos culturais é uma parte importante da experiência educacional



- e pode demonstrar diretamente iniquidades na educação. Além das questões socioeconômicas de acesso a eventos culturais, essa dimensão se refere também à experiência de representação das formas de cultura que dada comunidade possui dentro da trajetória educacional dos/as estudantes. Por exemplo, é permitido aos/às estudantes vivenciar experiências culturais locais e de sua preferência ou estas são imposições formais culturais distantes de seus valores, cultura e regionalidade? Este fator é composto pelas facetas: 1. Acesso a recursos culturais (“Ao longo da minha vida, geralmente tive acesso a livros, seja para estudar ou para meu entretenimento”), 2. Representação cultural na Educação (“Na escola, conheci manifestações culturais diferentes das que eu conhecia”) e 3. Engajamento cultural (“Sinto que não vou a eventos culturais com a frequência que gostaria”);
3. Engajamento escolar: definido como o grau em que os estudantes estão comprometidos com a escola e motivados para aprender num ambiente escolar (Simons-Morton; Chen, 2009). É composto pelas facetas: 1. Engajamento afetivo (“Tenho orgulho de ser estudante desta escola”), 2. Engajamento cognitivo (“Estudo em casa mesmo quando não tenho prova”) e Engajamento comportamental (“Eu me esforço para ir bem na escola”).



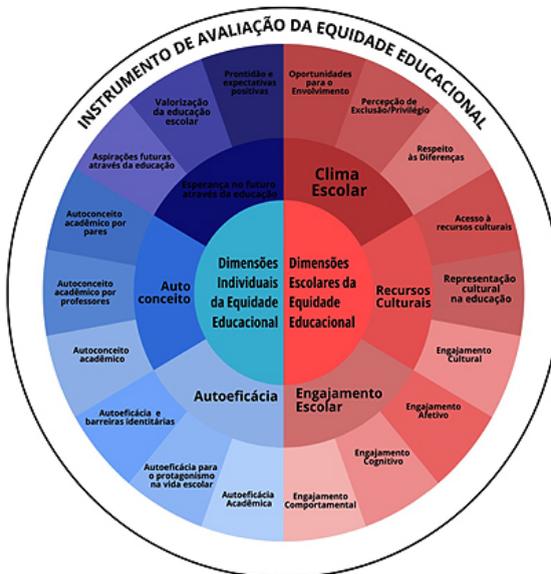
## Dimensões individuais da equidade educacional

1. Autoeficácia: refere-se à crença na capacidade de planejar e executar as ações necessárias para atingir um determinado resultado (Bandura, 1997). É composto pelas facetas: 1. Autoeficácia acadêmica (“Mesmo que a atividade escolar seja difícil, posso aprendê-la”), 2. Autoeficácia para o protagonismo na vida escolar (“Além de boas notas, consigo pensar em soluções para os problemas que a minha escola enfrenta”) e 3. Autoeficácia e barreiras identitárias (“Acredito que poderia ser melhor estudante, se tivesse outra cor de pele”);
2. Autoconceito: é um sistema organizado que molda a forma como os indivíduos se sentem em relação a si próprios, aos outros indivíduos e às suas relações sociais (Vazire; Wilson, 2012). Este fator é composto pelas facetas: 1. Autoconceito acadêmico (“Considero-me um/a bom/boa estudante”), 2. Autoconceito acadêmico por professores (“Meus/minhas professores/as pensam que sou um/a bom/boa estudante”) e 3. Autoconceito acadêmico por pares (“Meus colegas da escola consideram que sou um/a bom estudante”);
3. Esperança no futuro através da educação: aspiração é o interesse e investimento dos estudantes em sua educação, baseados em suas avaliações sobre o valor da



educação e sua utilidade para o futuro (Hazel *et al.*, 2014). Ainda, é uma meta ou qualquer tipo de fim desejado que possa ser alcançado por meio de esforço pessoal (através dos estudos). Este fator é composto pelas facetas: 1. Aspirações futuras através da educação (“Continuar meus estudos depois do ensino fundamental/médio é importante para o meu futuro”), 2. Valorização da educação escolar (“Estudar me permite chegar em lugares que não chegaria sem estudos”) e 3. Prontidão e expectativas positivas (“No futuro, meus estudos podem me garantir um trabalho qualificado”).

**Figura 2 - Dimensões, fatores e facetas da equidade no contexto escolar (IAE-E)**



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.



## Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional – Professores (IAE-P)

Para além do levantamento de fenômenos psicológicos ao nível dos estudantes, propõe-se um instrumento de equidade educacional para o corpo docente. Justifica-se tal medida em função de que as crenças dos professores podem afetar diretamente suas atitudes em sala de aula (Fang, 1996). Isso significa que essas crenças podem desempenhar um papel na manutenção das desigualdades neste contexto educacional (Chin *et al.*, 2020), questão que tem se tornado ainda mais crucial nos últimos anos, em razão das crescentes preocupações com as demandas públicas por justiça e igualdade racial assentadas no impacto que as crenças dos professores acerca da equidade podem ter nos processos de escolarização como um todo (Jacobson *et al.*, 2022).

Em outras palavras, as crenças dos professores são uma peça central para compreender a equidade educacional; evidências mostram que as crenças dos professores sobre o papel da raça e do gênero no ensino e na aprendizagem têm um impacto significativo na equidade educativa (van Houtte, 2011). Ainda, sabe-se que os professores que estão comprometidos com a equidade e possuem conhecimentos, crenças, atitudes e práticas necessárias podem ajudar a reduzir essas disparidades (Nicholson-Crotty *et al.*, 2016).

Por consequência, o ato de investigar e propor intervenções junto ao corpo docente em relação às suas crenças



sobre performance de grupos socialmente marginalizados pode aumentar as expectativas dos próprios estudantes, de suas práticas pedagógicas, auxiliando no desenvolvimento de técnicas e programas orientados para a equidade no campo escolar (Aguirre *et al.*, 2013; Turner *et al.*, 2012). Em última instância, práticas docentes equitativas orientadas para a equidade podem manter os estudantes intelectual, social e psicologicamente engajados (Schreiner, 2014).

Para tanto, propôs-se o Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional – Professores (IAE-P). Especificamente, a seleção de dimensões importantes para a mensuração de questões relacionadas à equidade foi baseada nas diretrizes do *Manual de Equidade Building Level Assessment (BLA)*, da *National Alliance for Partnerships in Equity*, que contém um banco com sugestões de itens abrangendo diversas variáveis associadas ao ambiente escolar (e.g., diversidade étnica/racial, equidade de gênero, proficiência em inglês, ambiente escolar etc.). Assim, estruturalmente, o BLA contém itens que medem questões relacionadas à equidade educacional em que cada instituição escolar pode se basear para desenvolver *surveys* voltados, também, ao corpo docente, permitindo uma autoavaliação (i.e., medidas de autorrelato), assim como para que pais, estudantes e/ou profissionais de apoio avaliem suas escolas com relação à equidade.

Como exposto, a partir dos itens do BLA, pesquisadores com interesse na temática da equidade educacional podem utilizá-los para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação local,



adicionando novos itens ao banco, para introduzir modificações e combinações de categorias de acordo com os diferentes propósitos de uso do questionário. Assim, a partir do banco de itens, alguns elementos/categorias foram adaptados de acordo com os objetivos do OEE.

No que se refere à proposta do IAE-P, este instrumento considera as experiências subjetivas dos docentes e os diversos fatores que podem incidir em suas ações e percepções para a promoção da equidade educacional. Nesse sentido, há fatores mais diretamente associados às experiências e questões intrínsecas aos docentes (*e.g.*, formação, consciência e sensibilidade das diferenças), ações no âmbito da sala de aula referentes aos estudantes (*e.g.*, ambiente de sala de aula), ações pedagógicas efetivas (*e.g.*, currículo e material curricular), iniciativas de equidade com a comunidade dos pais (*e.g.*, relação com a comunidade) e da própria instituição escolar para os docentes (*e.g.*, relação com lideranças escolares) e da percepção sobre a equidade no ambiente escolar onde trabalham (*e.g.*, iniciativas sobre diversidade, violência e *bullying*, representatividade etc.).

A Tabela 3 indica a estrutura do IAE-P, considerando suas dimensões e fatores.



**Tabela 3 - Estrutura do Instrumento de Avaliação da Equidade Educacional – Professores (IAE-P)**

<b>Dimensões IAE-P</b>	I. Formação docente
	II. Consciência e sensibilidade das diferenças
	III. Ambiente de sala de aula
	IV. Currículo e material curricular
	V. Relação com a comunidade (pais, mães e cuidadores)
	VI. Relação com a escola (liderança escolar e outros trabalhadores)
	VII. Ambiente escolar
A. Iniciativas sobre diversidade;	
B. Violência e <i>bullying</i> ;	
C. Representatividade;	
D. Atividades extraclasse;	
E. Clima escolar (no ambiente escolar).	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Como apontado na Tabela 3, o IAE-P, estruturalmente, possui sete fatores, tendo o último cinco facetas. A seguir, são descritas as definições constitutivas de cada um dos fatores, contendo um exemplo de item (i.e., definição operacional) de cada um:

I. Formação docente: os itens desta dimensão mensuram atitudes, comportamentos e percepções relacionados à competência dos docentes, em termos de formação e iniciativas, para lidar com a diversidade (e.g., origens



culturais, raciais, de gênero e identidades de gênero etc.) em sua prática docente no cotidiano escolar. Exemplo de item: “Participo de reuniões, congressos e oficinas de treinamento na educação para a diversidade na escola”;

II. Consciência e sensibilidade das diferenças: os itens desta dimensão mensuram as crenças dos docentes quanto à sensibilidade para lidar com as diferenças dos estudantes de maneira a não reproduzir estereótipos ou inibir preconceitos na sala de aula. Assim, consideram o nível de conscientização sobre questões de preconceito, estereótipos e equidade educacional na escola, bem como sua disposição para agir e promover um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário (exemplo de item: “Acredito que a educação para a diversidade promoverá a equidade educacional”);

III. Ambiente de sala de aula: os itens desta dimensão mensuram as atitudes e os comportamentos de professores em relação à promoção da diversidade, equidade e inclusão na sala de aula, considerando categorias como gênero, raça, classe social etc. Exemplo de item: “Estimulo que estudantes reconheçam e discutam questões sobre raça em sala de aula”;

IV. Currículo e material curricular: os itens desta dimensão avaliam em que medida



os professores percebem e se engajam na inserção de materiais no currículo escolar que representam temas da promoção da diversidade, equidade e inclusão no contexto educacional. Exemplo de item: “Contribuições históricas, culturais e intelectuais de grupos minoritários (raça e gênero) estão incluídos como parte integrante dos materiais utilizados em sala”;

V. Relação com a comunidade (pais, mães e cuidadores): os itens desta dimensão medem as práticas da escola que possibilitam a participação da comunidade com o ambiente escolar e as questões da equidade neste contexto. Os itens envolvem questões como envolvimento dos pais, ambiente escolar inclusivo, apoio da comunidade e as práticas escolares de ensino inclusivo (exemplo de item: “Os pais demandam que a escola adote medidas que garantam tratamento justo para todos os estudantes, independentemente de origem étnica, social, econômica, etc.”);

VI. Relação com a Escola (liderança escolar e outros trabalhadores): os itens desta dimensão consideram a relação dos docentes com a respectiva gestão escolar, mensurando a percepção dos professores sobre se a gestão/administração promove ou apoia a equidade (representatividade de diferentes grupos na gestão), se há uso de linguagem adequada ao



se referir à diversidade (racial, gênero etc.) na escola e se a equidade é compreendida como um objetivo prioritário pela equipe da escola (i.e., conscientização e o comprometimento da equipe com a equidade) para fomentar práticas de igualdade e justiça na escola. Exemplo de item: “A administração trabalha com os docentes para assegurar que todos os estudantes tenham as mesmas chances de sucesso e desenvolvimento”;

VII. Ambiente escolar: os itens desta dimensão mensuram em que medida os professores percebem, em seus respectivos ambientes escolares, um contexto escolar favorável à expressão da diversidade. Abrange os seguintes aspectos: A. Iniciativas sobre diversidade (“A escola onde trabalho promove espaços para diálogo sobre diversidade no ambiente escolar”), B. Violência e *bullying* (“Existem casos de violência e *bullying* na escola ligados à diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade”), C. Representatividade (“No quadro de trabalhadores da minha escola, pessoas de diversidade de gênero ocupam cargos de chefia na escola”), D. Atividades extraclasse (“Estudantes de origens culturais diferentes têm acesso às mesmas atividades extracurriculares”) e E. Clima escolar (no ambiente escolar) (“Na escola em que eu trabalho, existe segregação de grupos em função da origem socioeconômica”).



Em resumo, a partir das medidas acima apresentadas, IAE-E e IAE-P, e partindo das principais desvantagens de uma abordagem econométrica da equidade educacional, faz sentido considerar a possibilidade de se desenvolver um modelo de mensuração que permita avaliar os aspectos relevantes da equidade educacional em cada ambiente escolar específico. Ao considerar a possibilidade de levantar dados de forma direta com estudantes e professores, permite-se gerar inferências a partir de atores escolares *in loco*.

Finalmente, um modelo psicoeducacional com esse grau de sensibilidade pode ser capaz de se traduzir em avaliações úteis para fomentar a equidade e a inclusão, evitando, assim, produzir análises e intervenções pouco aplicáveis a cenários específicos. Desse modo, partindo do princípio de que as experiências educacionais dos atores escolares não são iguais, uma perspectiva psicoeducacional pode potencializar a proposição de práticas escolares e políticas educacionais com maior nível de alcance e adaptação aos diversos impactos possíveis de um ambiente escolar onde há iniquidades.

### **Considerações finais**

Como exposto, o presente capítulo objetivou propor, na intersecção entre Psicologia e Educação, um modelo psicoeducacional da equidade educacional por meio de dois instrumentos, tendo como foco os atores escolares: estudantes (IAE-E) e professores (IAE-P). Em suma, esta proposta busca,



sobretudo, captar as experiências educativas específicas dos estudantes e docentes (i.e., suas experiências educacionais e subjetividade), uma vez que se reconhece que nem todas as experiências educativas são iguais, havendo uma série de condicionantes que tornam as trajetórias de aprendizagem e ensino mais favoráveis ou não ao pleno desenvolvimento no ambiente escolar.

Um efeito prático importante de uma abordagem psicoeducacional da equidade educacional implica, primeiro, fornecer uma representação mais precisa da realidade escolar. O segundo efeito, igualmente central, se refere ao fato de que uma perspectiva psicoeducacional abre a possibilidade de intervenções e microdecisões educacionais adaptáveis a cada contexto escolar, estando tal possibilidade ausente em modelos de larga escala desse fenômeno (i.e., modelos econométricos). Especificamente, tais instrumentos, no âmbito de políticas públicas, buscam fornecer dados que consideram a perspectiva de atores escolares *in loco* que, por sua vez, podem gerar intervenções resolutivas voltadas aos temas da diversidade, inclusão e equidade na educação. Tais preocupações e objetivos convergem com ênfase na literatura atual, acerca da equidade educacional, que visa identificar as disparidades persistentes e as lacunas de desempenho dentre e entre diversos países (Shi *et al.*, 2022).

Nesse cenário, o OEE, a partir da criação de estratégias de aprimoramento de instrumentos de mensuração da equidade educacional, visa: (I) garantir dados sobre a implementação das



políticas de diversidade, inclusão e equidade; (II) garantir uma coordenação e implementação mais eficaz destas políticas, fortalecendo a cooperação entre os diversos atores (e.g., Governo Federal, Ministério da Educação e Secretarias de Educação); (III) inventariar as boas práticas para a promoção de diversidade, inclusão e equidade; (IV) implementar políticas e ações específicas (e.g., sobre racismo, diversidade sexual etc.); (V) permitir a construção de estratégias para localidades com defasagem de iniciativas nesses tópicos e, por fim, (VI) consolidar um sistema de monitoramento e avaliação contínua das políticas implementadas, permitindo o avanço sucessivo da equidade educacional no território brasileiro como um todo.

Assim, o próximo passo, no que tange às medidas aqui propostas, implica o levantamento das evidências empíricas de ajuste estatístico dos modelos seguindo as diretrizes do *Standards for Educational and Psychological Testing* (American Educational Research Association; American Psychological Association; National Council on Measurement in Education, 2014).

## Referências

ADDEY, Camilla; SELLAR, Sam; STEINER-KHAMSI, Gita; LINGARD, Bob; VERGER, Antoni. The rise of international large-scale assessments and rationales for participation. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, Londres, v. 47, n. 3, p. 434-452, 2017.



ADEODATO, João Maurício Leitão; CASTRO, João Vitor Cruz de. Questioning the fundamental right to the material equality: do the exceptional cases justify the ultraliberal meritocracy?. **Beijing Law Review**, [S. l.], n. 14, p. 473-495, 2023.

AGUIRRE, Julia; TURNER, Erin; BARTELL, Tonya Gau; KALINEC-CRAIG, Crystal; FOOTE, Mary Q., MACDUFFIE, Amy Rofe; DRAKE, Corey. Making connections in practice: how prospective elementary teachers connect to children's mathematical thinking and community funds of knowledge in mathematics instruction. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 64, n. 2, p. 178-192, 2013.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014.

APPELS, Lies; DE MAEYER, Sven; FADDAR, Jerich; PETEGEM, Peter Van. Unpacking equity: educational equity in secondary analyses of international large-scale assessments – a systematic review. **Educational Research Review**, [S. l.], p. 100494, 2022.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BRAATHE, Hans Jørgen; OTTERSTAD, Ann Merete. Education for all in Norway: unpacking quality and equity. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, [S. l.], v. 116, p. 1193-1200, 2014.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Comparative education research**: approaches and methods. Cham/Hong Kong: Springer, 2014.



CHIN, Mark J.; QUINN, David M.; DHALIWAL, Tasminda K.; LOVISON, Virginia S. Bias in the air: a nationwide exploration of teachers' implicit racial attitudes, aggregate bias, and student outcomes. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 49, n. 8, p. 566-578, 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda. **The flat world and education**: how America's commitment to equity will determine our future. New York: Teachers College Press, 2010.

DEARDEN, Lorraine; MACHIN, Stephen; VIGNOLES, Anna. Economics of education research: a review and future prospects. **Oxford Review of Education**, Oxford, v. 35, n. 5, p. 617-632, out. 2009.

FANG, Zhihui. A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research Review**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 47-65, 1996.

FIELD, Simon; KUCZERA, Małgorzata; Pont, Beatriz. **Education and training policy no more failures**: ten steps to equity in education. Paris: OECD Publishing, 2007.

GORSKI, Paul C. Building a pedagogy of engagement for students in poverty. **Phi Delta Kappan**, [S. l.], v. 95, n. 1, p. 48-52, 2013.

HATCH, Rachel. **Measuring equity in education, review of the global and programmatic data landscape**. Washington, DC: Education Equity Research Initiative, 2016.

HAZEL, Cynthia E.; VAZIRABADI, G. Emma; ALBANES, Jennifer; GALLAGHER, John. Evidence of convergent and discriminant validity of the Student School Engagement Measure. **Psychological Assessment**, Washington, DC, v. 26, n. 3, p. 806-814, 2014.



JACOBSON, Erik; FRANCIS, Dionne Cross; WILLEY, Craig; WILKINS-YEL, Kerrie. Race, gender, and teacher equity beliefs: construct validation of the attributions of mathematical excellence scale. **AERA Open**, Washington, DC, v. 8, p. 1-22, 2022.

KERVICK, Colby T.; MOORE, Mika; BALLYSINGH, Tracy Arámbula; GARNETT, Bernice Raveche, SMITH Lance C. The emerging promise of restorative practices to reduce discipline disparities affecting youth with disabilities and youth of color: addressing access and equity. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 89, n. 4, p. 588-610, 2019.

KYRIAKIDES, Leonidas; CREEMERS, Bert; CHARALAMBOUS, Evi. Investigating the quality and equity dimensions of educational effectiveness. **Studies in Educational Evaluation**, [S. l.], v. 57, p. 1-5, 2018.

LADSON-BILLINGS, Gloria. From the achievement gap to the education debt: understanding achievement in U.S. schools. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 35, n. 7, p. 3-12, 2006.

LIU, Ying; BERKOWITZ, Marvin W.; BIER, Melinda C. A psychometric evaluation of a revised school climate teacher survey. **Canadian Journal of School Psychology**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 54-67, 2014.

MATTIETTO, Leonardo. Igualdade substancial, políticas públicas e democracia: para além do direito à igualdade formal. **Revista de Teorias da Democracia e Direitos Políticos**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2023.

MAXWELL, Sophie; REYNOLDS, Katherine J.; LEE, Eunro; SUBASIC, Emina; BROMHEAD, David. The impact of school climate and school identification on academic achievement:



multilevel modeling with student and teacher data. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 8, 2017.

MENDES, Wendy Berry; McCOY, Shannon; MAJOR, Brenda; BLASCOVICH, Jim. How attributional ambiguity shapes physiological and emotional responses to social rejection and acceptance. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S. l.], v. 94, n. 2, p. 278-291, 2008.

METSÄMUURONEN, Jari. Educational assessment and some related indicators of educational equality and equity. **Education Quarterly Reviews**, [S. l.], v. 2, n. 4, 770-788, 2019.

NICHOLSON-CROTTY, Sean; GRISSOM, Jason A.; NICHOLSON-CROTTY, Jill; REDDING, Christopher. Disentangling the causal mechanisms of representative bureaucracy: evidence from assignment of students to gifted programs. **Journal of Public Administration Research and Theory**, Oxford, v. 26, n. 4, p. 745-757, 2016.

OLIVERI, Maria Elena; VON DAVIER, Matthias. Toward increasing fairness in score scale calibrations employed in international large-scale assessments. **International Journal of Testing**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-21, 2013.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools**. Paris: OECD Publishing, 2012.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **PISA 2012 results: excellence through equity – giving every student the chance to succeed**. v. 2. Paris: OECD Publishing, 2013.



RAWLS, John. **A theory of justice**: revised edition. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

RIVAS-DRAKE, Deborah *et al.* Ethnic and racial identity in adolescence: implications for psychosocial, academic, and health outcomes. **Child Development**, [S. l.], v. 85, n. 1, p. 40-57, 2014.

SCHREINER, Laurie A. Different pathways to thriving among students of color: an untapped opportunity for success. **About Campus**, [S. l.], v. 19, n. 5, p. 10-19, 2014.

SHI, Yi; PYNE, Kendra; KULOPHAS, Dhirapat; BANGPAN, Mukdarut. Exploring equity in educational policies and interventions in primary and secondary education in the context of public health emergencies: a systematic literature review. **International Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 111, p. 101911, 2022.

SIMONS-MORTON, Bruce; CHEN, Rusan. Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. **Youth & Society**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 3-25, 2009.

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom**: responding to the needs of all learners. 2. ed. Boston: Pearson Education, 2014.

TURNER, Erin E.; DRAKE, Corey; MaCDUFFIE, Amy Rofe; AGUIRRE, Julia; BARTELL, Tonya Gau; FOOTE, Mary Q. Promoting equity in mathematics teacher preparation: a framework for advancing teacher learning of children's multiple mathematics knowledge bases. **Journal of Mathematics Teacher Education**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 67-82, 2011.



VAN DAMME, Jan; BELLENS, Kim. **Countries strive towards more quality and equity in education**: do they show success or failure?: evidence from TIMSS 2003 and 2011, for Grade 4. Berlim: Springer eBooks, 2016. p. 127-148.

VAN HOUTTE, M. So where's the teacher in school effects research?: the impact of teachers' beliefs, culture and behaviour on equity and excellence in education. In: VAN DEN BRANDEN, Kris; VAN AVERMAET, Piet; VAN HOUTTE, Mieke (Eds.). **Equity and excellence in education**: towards maximal learning opportunities for all students. New York: Routledge, 2011. p. 75-95.

VAZIRE, Simine; WILSON, Timothy. D. **Handbook of self-knowledge**. Nova York: Guilford Press, 2012.

WILLMS, J. Douglas; TRAMONTE, Lucia; DUARTE, Jesus; BOS, Soledad. **Assessing educational equality and equity with large scale assessment data**: Brazil as a case study. Washington, DC: Inter-American Development Bank, 2012.

ZAJDA, Joseph; MAJHANOVICH, Suzanne; RUST, Val. Introduction: education and social justice. **International Review of Education**, [S. l.], v. 52, n. 1-2, p. 9-22, 2007.

ZHU, Yan; KAISER, Gabriele; CAI, Jinfa. Gender equity in mathematical achievement: the case of China. **Educational Studies in Mathematics**, [S. l.], v. 99, n. 3, p. 245-260, 2018.



# FEEC: *FRAMEWORK* DA EQUIDADE EDUCACIONAL NA SALA DE AULA

Thomaz Edson Veloso da Silva

## Introdução

A busca pela equidade educacional tem sido uma das metas fundamentais de sistemas educacionais em todo o mundo. A equidade não se resume apenas a garantir que todos os alunos tenham acesso à educação, mas também a assegurar que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico, independentemente de suas origens socioeconômicas, étnicas, culturais ou de gênero (Unesco, 2020). No entanto, a equidade educacional permanece um desafio complexo e multifacetado, com disparidades persistentes que impactam o acesso e os resultados educacionais (Reardon, 2013).

No cerne dessa busca pela equidade, encontra-se a sala de aula, onde o aprendizado se desenrola diariamente. A equidade educacional na sala de aula é um pilar fundamental para criar um sistema educacional que verdadeiramente promova



oportunidades iguais para todos os alunos. É nesse contexto que este artigo se concentra.

Nesse sentido, será apresentado o FEEC (do inglês Framework of Educational Equity in Classroom), um *framework* pedagógico específico para promover a equidade educacional na sala de aula. Exploraremos as bases teóricas, as estratégias de implementação e os potenciais impactos dessa ferramenta na redução das desigualdades educacionais em determinados grupos desfavorecidos no processo educacional (Gorski, 2017).

Acredita-se que a aplicação do FEEC pode ser um passo importante para que professores, coordenadores e diretores escolares possam visualizar na prática como colocar a equidade educacional no centro da sua atuação profissional, caminhando para a construção de uma sociedade mais justa, onde a educação seja uma ferramenta eficaz para a mobilidade social, a igualdade de oportunidades e a justiça social.

Nesta introdução, delinham-se os objetivos e propósitos deste artigo, sendo eles:

- Apresentar um *framework* pedagógico para promover a equidade na sala de aula, o FEEC, abordando desafios e destacando o papel dos educadores;
- Detalhar a importância da avaliação equitativa e detalhar o desenvolvimento do FEEC;
- Propor direções futuras de pesquisas e recomendações de políticas, enfatizando a relevância do *framework* na busca da equidade educacional.



Dessa forma, buscar-se-á não apenas compreender os desafios e obstáculos enfrentados na promoção da equidade educacional na sala de aula, mas também oferecer soluções práticas e recomendações para professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, formuladores de políticas e pesquisadores. Ao fazê-lo, espera-se contribuir para um diálogo mais amplo sobre como a educação pode ser uma força igualadora e capacitadora, moldando um futuro mais equitativo para todos os alunos, superando barreiras sociais, étnicas e econômicas que tradicionalmente são marcadores e definem desigualdades educacionais (OECD, 2012).

Este artigo está dividido em três partes: primeiramente, serão discutidos as teorias e os conceitos subjacentes à equidade educacional na sala de aula; em seguida, exploraremos o papel crítico da avaliação e do acompanhamento do aprendizado nesse contexto (Freire, 1970); por fim, serão apresentados o FEEC e seu potencial para transformar a experiência educacional, criando ambientes de sala de aula mais inclusivos e equitativos.

## **Fundamentação teórica**

A busca pela equidade educacional na sala de aula requer uma compreensão sólida das teorias e dos conceitos subjacentes à equidade. A equidade educacional não se limita a garantir igualdade de acesso; ela busca proporcionar igualdade de oportunidades e resultados (Freire, 1970). A teoria crítica da pedagogia, como



desenvolvida por Paulo Freire, enfatiza a importância de uma abordagem emancipatória que capacite os alunos a superar barreiras sociais e econômicas por meio da educação.

Outra teoria relevante é a teoria do capital humano (Schultz, 1961), que destaca que a educação é um investimento valioso que aumenta as habilidades e a produtividade dos indivíduos, resultando em melhorias econômicas e sociais. No entanto, a teoria do capital humano também ressalta a importância de garantir que todos tenham acesso igualitário a esse investimento para não proporcionar desbalanços em cadeias produtivas, aumentando as desigualdades socioeconômicas.

O FEEC se baseia em uma abordagem construtivista, que valoriza a construção ativa do conhecimento pelo aluno (Vygotsky, 1978). Isso implica que os educadores desempenham um papel essencial ao criar ambientes de aprendizado que promovam interações significativas e a construção conjunta de conhecimento. O *framework* atua como uma base pedagógica que se alinha com esses princípios, proporcionando estratégias concretas para promover a equidade educacional para além do foco exclusivo no aprendizado acadêmico tradicional que, por vezes, pode se tornar excludente quando grupos de alunos são deixados à margem desse processo.

Dessa forma, a perspectiva sociocultural de Vygotsky também enfatiza a importância do contexto social na aprendizagem. Isso destaca a necessidade de reconhecer as diferenças culturais e a diversidade dos alunos na sala de aula



para atingir o objetivo pedagógico esperado e desejado. O FEEC integra essas considerações, promovendo uma abordagem culturalmente responsiva para criar um ambiente inclusivo e equitativo de aprendizado (Gay, 2002).

Assim, a base teórica abordada neste artigo destaca a complexidade da equidade educacional e a importância de uma abordagem pedagógica sólida para promovê-la na sala de aula, o que não necessariamente exclui outras teorias pedagógicas que também fazem interseção com o sociointeracionismo vigotskiano.

Na próxima seção, será explorado como a avaliação e o acompanhamento do aprendizado podem ser integrados nesse *framework* para efetivamente promover a equidade educacional.

## **Equidade educacional na sala de aula**

A busca pela equidade educacional na sala de aula envolve um compromisso substancial por parte de todos os envolvidos, com ênfase particular no papel do professor. Para entender completamente esse desafio, é fundamental diferenciar a equidade educacional da igualdade educacional. A igualdade educacional sugere que todos os alunos recebam tratamento idêntico e os mesmos recursos, independentemente de suas necessidades individuais (Rawls, 1971). No entanto, a equidade educacional reconhece que os alunos têm necessidades diversas e, portanto, devem receber apoio e recursos diferenciados, para garantir que todos tenham a oportunidade de atingir seu potencial máximo (Gorski, 2017).



Nesse contexto, os professores desempenham um papel crucial na promoção da equidade educacional. Eles atuam como facilitadores do aprendizado, criando ambientes inclusivos e adaptando suas práticas de ensino para atender às variadas necessidades de seus alunos (Gay, 2000). Isso inclui reconhecer as diferenças culturais, linguísticas e socioeconômicas dos alunos e ajustar o ensino para atender a essas diferenças.

Historicamente, desigualdades educacionais relacionadas a raça, classe social e gênero persistiram nas salas de aula. Essas disparidades têm raízes profundas na segregação racial, na discriminação de gênero e nas desigualdades socioeconômicas que remontam a muitas décadas (Kozol, 1991). Além disso, os desafios contemporâneos na busca da equidade educacional incluem a falta de recursos em escolas localizadas em comunidades economicamente desfavorecidas, a desigualdade no acesso à tecnologia e o financiamento desigual da educação (Orfield; Lee, 2007).

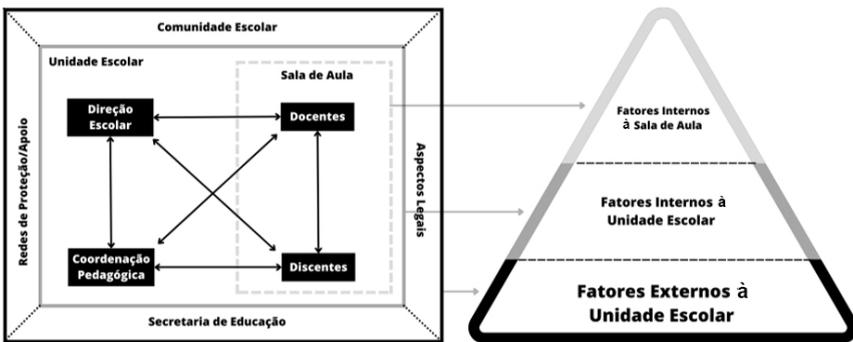
Os professores desempenham um papel fundamental na superação desses desafios. Eles têm a capacidade de fazer a diferença ao reconhecer e atender às necessidades únicas de seus alunos. Isso pode incluir a implementação de estratégias de ensino diferenciado, fornecendo apoio adicional para estudantes com dificuldades de aprendizado e criando ambientes de sala de aula inclusivos, que respeitem e valorizem a diversidade.

Nesse sentido, torna-se crucial entender as relações entre os fatores internos à escola, como a liderança da direção escolar



e a coordenação pedagógica, os fatores internos à sala de aula, que incluem o corpo docente e o corpo discente, e os fatores externos à escola, como as políticas educacionais, as redes de apoio/proteção e a comunidade escolar (ver Figura 1). Esses três conjuntos de elementos não existem de forma isolada, mas estão intrinsecamente ligados em uma teia de interações que moldam a experiência educacional e a equidade.

**Figura 1 - Relação entre os fatores internos e externos à unidade e suas interrelações e influências**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Os fatores externos à escola desempenham um papel vital na promoção da equidade. Políticas educacionais, como a alocação de recursos financeiros e programas de apoio, podem influenciar significativamente as oportunidades de aprendizado. Além disso, as redes de apoio/proteção, que incluem serviços de saúde, assistência social e orientação,



desempenham um papel importante na remoção de barreiras para o aprendizado.

A comunidade escolar, incluindo pais, cuidadores e membros da comunidade, também é um fator externo crucial. A participação ativa da comunidade na vida escolar pode fortalecer os laços entre a escola e o ambiente externo, ajudando a criar uma rede de suporte que beneficia os alunos.

A liderança da direção escolar desempenha um papel crítico na promoção da equidade. Uma direção comprometida com a equidade estabelece a cultura e as políticas que orientam a prática educacional. De acordo com Leithwood (2012), uma liderança forte e equitativa cria uma visão compartilhada de equidade, promove a colaboração e capacita os educadores para enfrentar desafios complexos. Isso cria um ambiente propício para a implementação de estratégias de ensino equitativas.

A coordenação pedagógica é outra peça-chave na equação. Conforme destacado por Mayer, Cotton e Simpson (2017), uma coordenação eficaz envolve o apoio aos professores na implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos. Essa coordenação eficiente também desempenha um papel na avaliação e na coleta de dados para melhorar o desempenho dos alunos.

Dentro da sala de aula, os educadores desempenham um papel crucial na promoção da equidade. O corpo docente deve estar ciente das necessidades individuais dos alunos e ser



capaz de adaptar suas práticas de ensino para atender a essas necessidades. Como destacado por Darling-Hammond (2017), a prática pedagógica equitativa envolve a diferenciação do ensino, o uso de avaliações formativas e o apoio às habilidades socioemocionais dos alunos. Essas práticas são essenciais para atender as diversas necessidades dos alunos.

O corpo discente também é um fator interno fundamental. Alunos de origens diversas trazem diferentes experiências de aprendizado, habilidades e desafios. A promoção da equidade envolve o reconhecimento dessas diferenças e a criação de um ambiente inclusivo que valorize a diversidade. Como afirmado pela Unesco (2020, grifo nosso), a equidade educacional significa não apenas igualdade de acesso, mas também **igualdade de sucesso** para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

A promoção da equidade educacional requer uma compreensão profunda das relações complexas entre os fatores internos e externos à escola. A liderança da direção escolar e a coordenação pedagógica estabelecem a base, enquanto o corpo docente e o corpo discente dentro da sala de aula implementam práticas pedagógicas equitativas. Os fatores externos, como políticas educacionais e a comunidade, influenciam as oportunidades de aprendizado. Esses elementos trabalham em conjunto, e o sucesso na promoção da equidade depende da colaboração eficaz entre eles. Portanto, um enfoque holístico e interconectado é essencial para a busca de uma educação com qualidade e equidade.



Além disso, a equidade educacional não é apenas uma questão de justiça social, mas também apresenta benefícios significativos tanto do ponto de vista social quanto econômico. A equidade educacional contribui para a formação de cidadãos mais informados, críticos e participativos em uma sociedade democrática (Hout, 2012). O acesso equitativo à educação está relacionado a melhores oportunidades de emprego e ao desenvolvimento econômico de uma nação, criando uma força de trabalho mais qualificada e produtiva (Heckman, 2006).

Finalmente, os professores desempenham um papel central na promoção da equidade educacional na sala de aula. Eles têm o poder de criar um ambiente inclusivo e equitativo, reconhecendo e atendendo as necessidades diversificadas de seus alunos. Ao fazer isso, contribuem não apenas para a justiça social, mas também para o desenvolvimento de uma sociedade mais informada, igualitária e economicamente próspera.

Na seção seguinte, será explorado como a avaliação e o acompanhamento do aprendizado podem ser integrados nesse processo, proporcionando uma base mais sólida para a promoção da equidade educacional em sala de aula.

### **Avaliação e acompanhamento do aprendizado na perspectiva da equidade**

A avaliação e o acompanhamento do aprendizado desempenham um papel crítico na promoção da equidade



educacional na sala de aula. Para compreender a importância desses processos, é fundamental analisar seu impacto na equidade e considerar abordagens alternativas que atendam às necessidades diversas dos alunos.

A avaliação é uma ferramenta poderosa para medir o progresso dos alunos, identificar áreas de dificuldade e fornecer *feedback* para aprimorar o ensino. No entanto, as práticas tradicionais de avaliação muitas vezes não levam em consideração as diferenças individuais e podem perpetuar vieses e disparidades. Para promover a equidade, é essencial considerar técnicas de avaliação formativa e somativa.

A avaliação formativa envolve a coleta contínua de informações durante o processo de aprendizado para orientar o ensino e fornecer *feedback* imediato aos alunos (Black; Wiliam, 1998). Essa abordagem permite que os professores adaptem seu ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, garantindo que ninguém seja deixado para trás. A avaliação formativa é especialmente relevante na promoção da equidade, uma vez que reconhece que os alunos progridem em ritmos diferentes e necessitam de diferentes estímulos para proporcionar seu aprendizado.

Por outro lado, a avaliação somativa envolve a avaliação do aprendizado no final de um período, geralmente por meio de testes ou avaliações finais. Embora tenha seu lugar na avaliação educacional, a avaliação somativa deve ser aplicada de maneira justa e equitativa, levando em consideração a diversidade dos



alunos. É importante evitar que a avaliação somativa seja o único indicador do sucesso dos alunos, uma vez que isso pode perpetuar desigualdades (Kellaghan; Madaus; Raczek, 1996).

Outro aspecto crítico da equidade na avaliação envolve a identificação e abordagem de vieses e disparidades nas práticas tradicionais de avaliação. Isso inclui vieses culturais, linguísticos e socioeconômicos que podem afetar desproporcionalmente certos grupos de alunos (Pires, 2019). É fundamental que os educadores estejam cientes desses vieses e trabalhem para mitigá-los por meio da seleção de materiais de avaliação culturalmente relevantes e da adaptação das práticas de avaliação para atender às diversas necessidades dos alunos.

A avaliação e o acompanhamento do aprendizado desempenham um papel vital na promoção da equidade educacional. A adoção de abordagens formativas, juntamente com a atenção as disparidades e vieses nas práticas tradicionais de avaliação, é fundamental para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de atingir seu pleno potencial. Na próxima seção, será explorado como o desenvolvimento de um *framework* pedagógico pode ser a chave para criar um ambiente de sala de aula mais equitativo.

## **Desenvolvimento do *Framework* de Equidade Educacional: o FEEC**

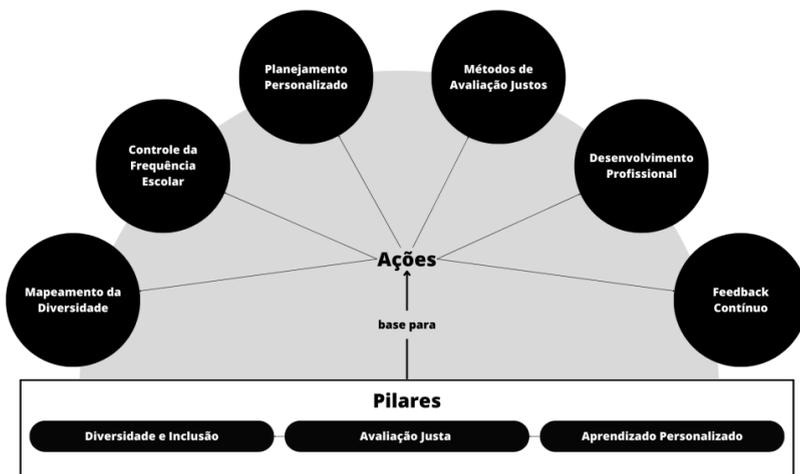
O desenvolvimento de um *framework* de equidade educacional com foco na sala de aula é essencial para promover a



igualdade de oportunidades nesse ambiente e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Para além da medida de equidade educacional como demonstrado por relatório da Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2013), o FEEC é fundamentado em teorias pedagógicas sólidas e estratégias práticas que visam criar um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo.

Pode-se observar, na Figura 2, uma representação pictórica do FEEC. Trata-se da nomeação de ações palpáveis que qualquer gestor escolar e professor, independente da condição de infraestrutura, financeira e social, possa implementar na sua unidade escolar.

**Figura 2 - Framework da equidade educacional em sala de aula (do inglês Framework of Educational Equity in Classroom – FEEC)**



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.



O FEEC é um guia abrangente que orienta os gestores escolares e professores na promoção da equidade na sala de aula. Ele se baseia em três pilares fundamentais:

- **Diversidade e Inclusão (do inglês Diversity and Inclusion):** reconhece e valoriza a diversidade dos alunos, incluindo suas origens culturais, linguísticas e socioeconômicas. O *framework* incentiva a criação de ambientes de sala de aula inclusivos, onde todos os alunos se sintam respeitados e representados;
- **Aprendizado Personalizado (do inglês Personalized Learning):** o *framework* promove a ideia de que cada aluno é único e tem necessidades individuais. Ele sugere a adoção de estratégias de ensino diferenciado, permitindo que os educadores ajustem o conteúdo, os métodos e os recursos de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos;
- **Avaliação Justa (do inglês Fair Assessment):** enfatiza a importância de avaliar os alunos de maneira justa e equitativa. Isso inclui a implementação de avaliações culturalmente responsivas e a consideração das diferentes maneiras por que os estudantes demonstram seu aprendizado.

O FEEC é dividido em etapas para que os gestores escolares e professores possam criar um ambiente de sala de aula mais equitativo. Cada etapa inclui componentes específicos:



- **Mapeamento da Diversidade:** os gestores escolares, com o apoio dos docentes, começam identificando as características diversas de seus alunos, como origens culturais, línguas faladas em casa e necessidades de aprendizado. Isso ajuda a criar um ambiente onde a diversidade é reconhecida, valorizada e levada em consideração nas ações pedagógicas realizadas dentro de sala de aula;
- **Controle da Frequência Escolar:** os gestores escolares devem garantir a permanência dos alunos dentro da sala de aula, para potencializar a sua aprendizagem. Ações como busca ativa e painel diário de frequências podem ajudar na eficácia desse controle;
- **Planejamento Personalizado:** com base no mapeamento da diversidade, os professores desenvolvem planos de ensino personalizados que atendem as necessidades individuais dos alunos com o apoio da coordenação pedagógica. Isso pode incluir adaptações de conteúdo, recursos, estratégias de ensino e atendimento individualizado, se for o caso, com o apoio da gestão escolar;
- **Métodos de Avaliação Justos:** os professores selecionam e desenvolvem métodos de avaliação que levam em consideração diversidade, realidade, contexto e trajetória dos alunos. Isso envolve a criação de avaliações culturalmente relevantes e a



consideração das diferentes formas de demonstração de aprendizado;

- **Feedback Contínuo:** o FEEC incentiva a coleta de *feedback* contínuo dos alunos para avaliar a eficácia das estratégias de ensino e ajustar o plano de ensino conforme necessário. Essa ação pode ser realizada tanto no âmbito do corpo docente quanto da gestão escolar, tendo como foco o desenvolvimento integral do aluno;
- **Desenvolvimento Profissional:** os professores são incentivados a buscar o desenvolvimento profissional contínuo para aprimorar suas habilidades e capacidades docentes para promover a equidade educacional dentro da sua sala de aula.

Ao seguir o FEEC, os educadores podem criar ambientes de aprendizado que respeitem e atendam às necessidades diversas dos alunos, promovendo, assim, a equidade educacional na sala de aula. Cada componente do *framework* é projetado para ser flexível e adaptável às condições e aos contextos específicos de cada escola e grupo de alunos, tornando-o uma ferramenta prática e eficaz na promoção da equidade.

### **Possíveis implicações práticas do uso do FEEC**

A implementação bem-sucedida do FEEC requer esforço, comprometimento e dedicação por parte de educadores,



instituições educacionais e comunidades. Ao longo dos anos, diversos exemplos e estudos de caso têm demonstrado o impacto positivo dessa abordagem na promoção da equidade educacional. Alguns exemplos são:

- Escola Comunitária do Harlem, em Nova Iorque: esta escola urbana adotou um *framework* de equidade que valoriza a diversidade dos alunos e promove a aprendizagem personalizada. Eles implementaram estratégias de ensino diferenciado e avaliações culturalmente sensíveis. Como resultado, a escola viu melhorias notáveis no desempenho dos alunos de todas as origens étnicas e socioeconômicas (McCarthy; Jean-Louis, 2016);
- Sistema de Ensino da Finlândia: a Finlândia é frequentemente citada como um exemplo de sucesso na promoção da equidade educacional. O país adotou um *framework* pedagógico que valoriza a igualdade de oportunidades e a diversidade dos alunos. Eles implementaram abordagens de ensino inovadoras e métodos de avaliação equitativos, levando a um sistema educacional altamente equitativo e eficaz (OECD, 2022).

A implementação de *frameworks* de equidade educacional tem levado a resultados positivos e impactos significativos nas instituições educacionais que os adotaram. Alguns desses resultados incluem:



- Redução das disparidades de desempenho: as iniciativas de equidade têm frequentemente levado a uma redução das disparidades de desempenho entre grupos de alunos. Isso significa que alunos de origens diversas têm oportunidades mais equitativas para atingir seu potencial acadêmico (Metsämuuronen; Lehikko, 2022);
- Engajamento e satisfação dos alunos: os alunos tendem a se engajar mais ativamente em um ambiente de sala de aula que valoriza a diversidade, promove a inclusão e atende suas necessidades individuais. Isso leva a um maior envolvimento no processo de aprendizado e, conseqüentemente, a um maior sucesso acadêmico (Tanner, 2017);
- Criação de cidadãos mais conscientes: um ambiente educacional equitativo não apenas promove o sucesso acadêmico, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social. Os alunos que experimentam a equidade na sala de aula estão mais bem preparados para enfrentar os desafios da sociedade (Wolff; Rogers, 2019);
- Desenvolvimento profissional dos educadores: a implementação de *frameworks* de equidade educacional frequentemente exige que os educadores adquiram novas habilidades e conhecimentos. Isso



leva ao desenvolvimento profissional contínuo e ao aprimoramento da prática de ensino (Carpenter; Sherretz, 2012).

Os exemplos e estudos de caso de instituições educacionais que adotaram e implementaram com sucesso um *framework* com foco em equidade educacional, demonstram que essa abordagem pode levar a resultados altamente positivos. A promoção da equidade na sala de aula não apenas beneficia os alunos, mas também contribui para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. A implementação bem-sucedida do FEEC requer comprometimento, adaptabilidade e uma abordagem centrada no aluno e no desenvolvimento docente.



### **Agenda de pesquisa e implicações**

Em prol do avanço na busca contínua da promoção da equidade educacional na sala de aula, é fundamental considerar algumas recomendações de agenda de pesquisa que podem fortalecer ainda mais os esforços para implementar *frameworks* de equidade:

- **Mapeamento de desigualdades locais:** a pesquisa deve incluir estudos que mapeiem as desigualdades educacionais em níveis locais, considerando fatores socioeconômicos, geográficos e culturais específicos.

Isso pode ajudar a direcionar políticas e práticas com base nas necessidades das comunidades (Gillborn; Mirza, 2000);

- **Avaliação Contínua de *Frameworks*:** uma agenda de pesquisa contínua deve incluir a avaliação constante de *frameworks* de equidade implementados em diferentes contextos. Isso pode ajudar a identificar estratégias eficazes e ajustar abordagens quando necessário (OECD, 2012);
- **Avaliação de Impacto Social e Econômico:** Pesquisas futuras podem explorar o impacto econômico da equidade educacional, considerando como o investimento em educação equitativa afeta o desenvolvimento econômico de uma nação (OECD, 2012).

Para promover a equidade na educação, é crucial que as políticas educacionais abordem diversas áreas-chave como fatores externos, mas que influenciam a sala de aula, conforme apresentado na Figura 1. Em primeiro lugar, é fundamental estabelecer políticas de financiamento equitativo, garantindo que as escolas localizadas em comunidades desfavorecidas recebam recursos suficientes para atender as necessidades de seus alunos. Além disso, políticas de apoio à formação de professores com foco na equidade são essenciais. Isso pode incluir a implementação de programas de desenvolvimento profissional e currículos



específicos que ajudem os educadores a atender as necessidades variadas de seus alunos.

Outro ponto importante é promover a cooperação interinstitucional, incentivando a colaboração entre instituições educacionais, governos locais, organizações da sociedade civil e comunidades. Parcerias estratégicas e colaborações podem fortalecer os esforços para criar um ambiente educacional mais equitativo.

Em virtude da vivência em um mundo cada vez mais digital, é igualmente crucial que as políticas de educação considerem o acesso digital. Garantir que todos os alunos tenham acesso a dispositivos e conectividade à internet é essencial para apoiar a aprendizagem *on-line* e assegurar que nenhum estudante seja deixado para trás na era digital. Portanto, as políticas educacionais devem incluir estratégias para abordar essa necessidade crescente de acesso à tecnologia.

À medida que a agenda de pesquisa e as políticas se desenvolvem nesse campo, é importante que haja uma abordagem holística e colaborativa para promover a equidade educacional na sala de aula. A pesquisa e as políticas devem continuar a evoluir para atender as necessidades em constante mudança dos alunos e das comunidades.

## **Considerações finais**

Torna-se crucial recapitular as principais conclusões e contribuições que emergem da discussão sobre o FEEC. Este



artigo se concentrou na importância da equidade na educação, explorou a definição e os desafios da equidade educacional, destacou o papel crítico dos professores e abordou a avaliação e o acompanhamento do aprendizado na perspectiva da equidade. Além disso, apresentou um *framework* pedagógico abrangente para promover a equidade educacional e examinou exemplos de sua implementação bem-sucedida. Algumas conclusões:

- A equidade educacional é um princípio fundamental que busca garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para atingir seu potencial acadêmico, independentemente de suas origens ou circunstâncias;
- A implementação do FEEC pode ser uma estratégia eficaz para promover a igualdade de oportunidades e abordar as disparidades educacionais;
- O papel do professor é central na promoção da equidade educacional, uma vez que ele desempenha uma função crucial na adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos e na criação de ambientes inclusivos;
- A avaliação justa, incluindo a avaliação formativa e a consideração de vieses e disparidades, desempenha um papel fundamental na promoção da equidade na sala de aula;



- O desenvolvimento de um *framework* de equidade educacional que valoriza a diversidade, promove o aprendizado personalizado e inclui avaliações equitativas pode ser uma ferramenta pedagógica vital na busca da equidade.

O FEEC é mais do que um conceito abstrato; é uma abordagem prática e tangível para transformar a educação. Ele reconhece a diversidade dos alunos, suas diferentes necessidades e seus contextos individuais. Ao enfatizar a importância da inclusão, da personalização do ensino e da avaliação justa, o *framework* se torna uma ferramenta pedagógica vital na busca da equidade na sala de aula.

Promover a equidade educacional é uma responsabilidade coletiva que envolve educadores, instituições educacionais, governos e a sociedade como um todo. O FEEC fornece possibilidades práticas e flexíveis para todos os envolvidos na gestão pedagógica de sala de aula. Ele nos capacita a criar ambientes de sala de aula onde a diversidade é valorizada, onde cada aluno é apoiado em seu caminho de aprendizado e onde a avaliação é justa e equitativa.

Dessa forma, no avanço da jornada em direção a uma educação mais equitativa, é imperativo que continuemos a explorar novas direções de pesquisa, desenvolver uma agenda de pesquisa robusta e implementar políticas que promovam a



equidade. No entanto, o FEEC permanece como uma base sólida e prática que guiará nossos esforços contínuos para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de prosperar na sala de aula e na vida. A equidade educacional não é apenas um ideal; é uma meta alcançável e essencial para construir um futuro mais justo e igualitário.

### Referências

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 7-74, 1988.

CARPENTER, Brittany D.; SHERRETZ, Christine. E. Professional development school partnerships: an instrument for teacher leadership. **School-University Partnerships**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 89-101, 2012.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: what can we learn from international practice?. **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GAY, Geneva. **Culturally responsive teaching: theory, research, and practice**. Nova York: Teachers College Press, 2000.

GAY, Geneva. Preparing for culturally responsive teaching. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 106-116, 2002

GILLBORN, David.; MIRZA, Heidi Safia Educational inequality: mapping race, class and gender – a synthesis of research



evidence. **Office for Standards in Education**, Londres, v. 4, n. 2, 2000.

GORSKI, Paul. **Reaching and teaching students in poverty: strategies for erasing the opportunity gap**. 2. ed. Nova York: Teachers College Press, 2017.

HECKMAN, James J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. **Science**, [S. l.], v. 312, n. 5782, p. 1900-1902, 2006.

HOUT, Michael. Social and economic returns to college education in the United States. **Annual Review of Sociology**, v. 38, p. 379-400, 2012.

KELLAGHAN, Thomas; MADDAUS, George.; RACZEK, Anastasia. **The use of external examinations to improve student motivation**. Washington, DC: American Educational Research Association, 1996.

KOZOL, Jonathan. **Savage inequalities: children in America's schools**. Nova York: Crown, 1991.

LEITHWOOD, Kenneth; SUN, Jingping. The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. **Educational Administrative Quarterly**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 387- 423, 2012.

MAYER, Diane; COTTON, Wayne; SIMPSON, Alyson. **Teacher education in Australia**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

MCCARTHY Kyle; JEAN-LOUIS, Betina. Harlem Children's Zone. **Center for the Study of Social Policy**. 2016. Disponível em:



<https://cssp.org/wp-content/uploads/2018/08/Harlem-Childrens-Zone.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

METSÄMUURONEN Jari; LEHIKKO, Anu. Challenges and possibilities of educational equity and equality in the post-Covid-19 realm in the Nordic countries. **Scandinavian Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 67, n. 7, p. 1100-1121, 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Defining and Measuring Equity in Education. *In*: **PISA 2012 Results: excellence through equity – giving every student the chance to succeed**. v. 2. Paris: OECD, 2012.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools**. Paris: OECD, 2012.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Finland's Right to Learn Programme: achieving equity and quality in education. **OECD Education Policy Perspectives**. n. 61. Paris: OECD Publishing, 2022.

ORFIELD, Gary; LEE, Chungmei. **Historic reversals, accelerating resegregation, and the need for new integration strategies**. Los Angeles: The Civil Rights Project/UCLA, 2007.

PIRES, Roberto Rocha C. **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

RARDON, Sean F. The widening academic achievement gap between the rich and the poor: new evidence and possible



explanations. *In*: DUNCAN, Greg J.; MURNANE, Richard J. (Orgs.). **Whither opportunity?:** rising inequality, schools, and children's life chances. Nova York: Russell Sage Foundation Press, 2013. p. 91-116. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/669277>. Acesso em: 16 out. 2023.

RAWLS, John. **A theory of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. **The American Economic Review**, Pittsburgho, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

TANNER, Kimberly D. Structure matters: twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. **Life Sciences Education**, Los Angeles, v. 12, n. 3, 2017.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Education for sustainable development goals:** learning objectives. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368039>. Acesso em: 16 out. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society:** the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WOLFF, Jessica R.; ROGERS, Joseph R. **Resources and readiness:** exploring civic education access and equity in six New York high schools. Nova York: Center for Educational Equity/Teachers College/Columbia University, 2019.



# **INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA**

Caroline Cavalcanti Padilha Magalhães

Cássia de Castro Bezerra

Lázaro Batista da Fonseca



## **Introdução**

Este texto tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre uma atividade de extensão realizada pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca/Unidade Palmeira dos Índios junto a docentes das redes municipal e estadual de educação do município de Palmeira dos Índios. A ação foi concebida no bojo do processo da “curricularização” da extensão proposto pelo atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), que torna imperativo instituir, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares da formação graduada para a extensão universitária, mediante programas e projetos em áreas de pertinência social.

A curricularização da extensão é uma política que busca promover de maneira mais contundente a função acadêmica da extensão, na interação do tripé ensino-pesquisa-extensão, e ratifica a missão da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) de promover o desenvolvimento contínuo de competências através de pesquisa, ensino e extensão, contribuindo para a multiplicação e atualização dos conhecimentos coletivos que estejam em sintonia com a sociedade, diversos grupos sociais e comunidades (Universidade Federal de Alagoas, 2019).

Nesse sentido, o exercício das práticas extensionistas contribui para a ampliação das experiências estudantis, tanto em nível teórico quanto metodológico, corroborando o contato com demandas contemporâneas e promovendo o desenvolvimento de uma universidade socialmente relevante e comprometida com a regionalidade de seu contexto, o que, por si só, é um grande desafio.

A defesa da prática como parte inerente, integrante e constituinte do questionamento sistemático, crítico e criativo e da pesquisa como atitude cotidiana, como princípio científico e educativo, deve estar presente na própria concepção de prática educativa. (Universidade Federal de Alagoas, 2019, p. 11).

O estudante inserido em um contexto de extensão como componente curricular essencial é alçado ao lugar de autor e participante ativo de um processo de produção de conhecimentos.



Esse conhecimento transcende o âmbito universitário, acompanhando-o em sua jornada de formação contínua como profissional ético e socialmente comprometido, atuando como agente na construção de sua própria realidade, fortalecendo a responsabilidade social.

Nesses termos, buscando orientar a integralização de componente dessa ordem à matriz curricular do curso de graduação em Psicologia da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, a experiência aqui relatada teve como propósito instrumentalizar estudantes deste curso para a pesquisa e a intervenção no contexto escolar, focando a integração entre o conhecimento e o desenvolvimento de ações centradas no debate e na análise interseccional dos arranjos e das relações de poder no ambiente educacional.

O ambiente escolar foi selecionado para essa iniciativa de extensão devido à compreensão de que a escola representa um espaço crucial de reprodução dos distintos marcadores sociais da diferença e os processos de dominação social a eles relacionados, que produzem interferências nos processos de ensino-aprendizagem.

Como aponta Silva (2023), as complexidades que envolvem gênero, raça e classe são fundamentais para uma análise abrangente da sociedade. No contexto educacional, elas se revelam como fatores determinantes para a intervenção social no combate às desigualdades. Por isso, buscou-se, como



objetivo prioritário, proporcionar espaços de reflexão sobre esses atravessamentos no ambiente escolar e promover discussões com as/os professoras/es, visando entender melhor suas percepções e como esses aspectos afetam o seu dia a dia.

Partimos, nesses termos, da concepção da interseccionalidade como ferramenta teórico-analítica fundamental para compreender e intervir sobre a complexidade das opressões e discriminações vivenciadas por indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais marginalizados, apostando-se no ambiente escolar como reprodutor de processos de exclusão e de desigualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, é essencial que apresentemos detalhadamente como compreendemos a organização desses processos de dominação, bem como que apresentemos a concepção teórico-analítica à que recorreremos.



### **Interseccionalidades: considerações sobre uma ferramenta analítico-conceitual**

A noção de interseccionalidade foi inicialmente proposta por Kimberlè Crenshaw (2002) para sustentar que, diferente das interpretações e análises que consideram eixos de poder estabelecidos pelo patriarcado, pelo racismo e pela luta de classes como independentes, haveria justaposição e atravessamentos entre eles. Recorrendo à imagem sugestiva de vias que se inter cruzam, a autora demonstra que, se uma pessoa

se encontra no meio de uma interseção, pode-se prever que ocorreram colisões. Isto é, o fluxo do tráfego dentre as vias que se inter cruzam define uma multiplicidade de processos – muitos deles violentos – a que a pessoa estará submetida. Desse modo, remeteria a uma teoria transdisciplinar voltada a “capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (Crenshaw, 2004, p. 177).

Em direção semelhante, Helena Hirata (2014) afirma que se trata de uma abordagem que refuta o enclausuramento e a hierarquização de categorias como sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. Ela exige um enfoque que ultrapassa a direcionalidade única no reconhecimento das formas de opressão presentes nessas categorias, ao mesmo tempo em que postula a interação entre elas na produção e na reprodução de desigualdades sociais. Crenshaw (2004) apresenta alguns exemplos que ilustram isso. De modo geral, o que se percebe é que, quando sobrepomos o grupo das mulheres com o das pessoas negras e o das pessoas pobres, são as mulheres negras de renda mais baixa que tendem a ser excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos (Crenshaw, 2004).

Como demonstrativo disso, temos o retrato das desigualdades de raça, gênero e regionalidade no contexto brasileiro. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (2017), os indicadores apontam um quadro com poucas mudanças nas últimas décadas, com a manutenção de um modelo desigual de acesso que escaloneia hierarquicamente:



homens brancos, mulheres brancas, homens negros, mulheres negras. Acrescenta-se a isso o marcador da regionalidade, em que também se tornam patentes as desigualdades entre homens e mulheres, brancas/os e negras/os, a depender da região onde moram, com franco favorecimento dos sulistas e sudestinos.

No escopo deste texto, vale apontar a especificidade do desigual acesso à educação. Como bem demonstram os dados do Ipea (2017), ao considerarmos indicadores como média de anos e proporção de pessoas adultas com baixa escolaridade, percebe-se o mesmo padrão. Conforme indicam Oliveira *et al.* (2021), essa mesma realidade alcança os mais elevados estratos, podendo ser percebida até mesmo no âmbito da atuação docente universitária e da distribuição desigual de bolsas de produtividade entre pesquisadores/as brasileiros/as: em sua maioria, são brancos, homens, das regiões Sul e Sudeste aqueles que são agraciados com fomento para pesquisa no Brasil.

Para além do destaque à importância de como as múltiplas dimensões da identidade se intersectam e se interconectam para moldar as experiências subjetivas, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) propõem o uso da interseccionalidade não apenas enquanto conceito, mas como ferramenta analítica dessas desigualdades. Para essas autoras, a interseccionalidade não pode ser vista como um construto abstrato e exclusivo da academia, de modo que tão ou mais importante do que indicar o que ela é, torna-se fundamentalmente importante dar conta do que ela faz.



Para isso, as autoras pedem atenção aos domínios de poder, nos quais as formas de opressão ganham materialidade. Eles seriam quatro. Primeiramente, um domínio referente às estruturas fundamentais das instituições sociais, tais como mercado de trabalho, moradia, educação e saúde. O argumento defendido por Collins e Bilge é de que elas são construídas por políticas, leis e regulamentos que podem ser estruturalmente produtores de desigualdade. Por exemplo, na educação, podem existir políticas diferencialmente estruturadas para garantir ou dificultar acesso, permanência, avaliação e organização de determinados grupos. Dessa maneira, essas estruturas podem levar a desigualdades entre estudantes, nem sempre de todo visíveis, mas concretamente experimentadas sob a forma de opressão de raça, gênero, classe social e outras características identitárias (Collins; Bilge, 2020).

Um segundo domínio enfatiza como isso pode ser feito a partir da veiculação de ideias, valores e práticas culturais mais ou menos alinhadas à manutenção de relações de poder desiguais. Esse domínio considera que a cultura tem um papel central na manutenção e reprodução das relações de poder, influenciando as raízes, as crenças, os valores e as atitudes das pessoas em relação às outras e ao mundo. Por exemplo, em determinada escola, as ideias e os valores culturais em torno da masculinidade e da feminilidade podem fortalecer estereótipos de gênero e influenciar a forma como os estudantes se relacionam entre si. Para Hill Collins e Bilge, essas ideias e valores culturais são reproduzidos cotidianamente



em diferentes veículos comunicacionais (mídia, publicidade, artes, entre outros) e podem ser internalizados pelas pessoas como verdades inquestionáveis.

Junto a isso, pode também haver a aplicação de regras e regulamentos que moldam o comportamento e as ações das pessoas de acordo com categorias sociais. Aqui, falamos de um domínio disciplinar que define como as regras são aplicadas de maneira justa ou injusta com base em identidades interseccionais. Ele pode ganhar materialidade, por exemplo, sob a forma de um sistema legal, normas sociais e dos códigos de conduta que impeçam, dificultem ou viabilizem o acesso dos sujeitos a direitos. Por exemplo, no cotidiano escolar, pessoas de certas raças ou classes socioeconômicas podem ser mais propensas a ser punidas mais severamente ou mais bem avaliadas por professores/as. Além disso, o poder disciplinar pode ser internalizado pelos sujeitos, fazendo com que eles próprios se disciplinem e se conformem a determinados padrões de comportamento e conduta (Collins; Bilge, 2020).

Por fim, tem-se o domínio referente às relações interpessoais e como elas são influenciadas por domínios estruturais, culturais e disciplinares. As identidades socialmente construídas são marcadas por essas influências, estabelecendo as formas como as pessoas são vistas e tratadas pelas outras (Collins; Bilge, 2020). Por exemplo, uma pessoa LGBTQIAPN+ pode enfrentar preconceito em sua comunidade e na sociedade em geral, o que pode afetar suas experiências sociais e seus relacionamentos interpessoais.



É importante apontar que considerar esses quatro domínios como elementos, por si, não garante que a análise empreendida dê conta dos aspectos interseccionalmente postos. É necessário juntar a eles um conjunto de ferramentas que ultrapassem o uso da interseccionalidade apenas como mais uma “bobagem acadêmica” (Collins, 2022) e que a compreenda e utilize como práxis de mudança social. Isso implica, a despeito da popularidade acadêmica que o termo ganhou, não incorrerem nos “perigos do esvaziamento” (Akotirene, 2019, p. 18) da potência política das discussões interseccionalmente dirigidas.

Como apontam Groff *et al.* (2021), a interseccionalidade não é, portanto, uma escolha entre conceitos possíveis, mas uma posição epistemológica que traz implicações ético-políticas para a produção de conhecimento. Ela repercute nos processos formativos, conseqüentemente, a partir de outra compreensão acerca das interferências e intervenções necessárias nos contextos em que atuamos.

Patricia Hill Collins (2022) afirma que, enquanto teoria social crítica, a interseccionalidade exige de nós o uso de ferramentas conceituais básicas também assentadas numa perspectiva crítica. Para efeitos potentes, à discussão sobre interseccionalidade não basta a teorização, portanto. Isso porque, ressalta a autora, embora qualquer teorização possa explicar o mundo, mormente, teorias podem fazê-lo obliterando e até mesmo reproduzindo violências e opressões. Também podem funcionar como impeditivos à percepção mais apurada a



respeito de como diferentes instrumentos de atuação funcionam conjuntamente nos contextos estudados. Por essa visão, por exemplo, todas as situações anteriormente apresentadas poderiam ser justificadas ou explicadas à luz da teoria, sem que fossem inscritas ou compreendidas como casos em que se operariam processos de dominação e desigualdades orientadas pelos marcadores de diferença.

### **Interseccionalidade e educação: algumas conexões**

No contexto escolar, como destacam Viégas e Carvalhal (2020), os sistemas de opressão – como racismo, classicismo, capacitismo, sexismo, patriarcalismo e machismo, entre outros – aparecem intrinsecamente ligados e relacionados às formas de medicalização da educação e de processos como produção social do fracasso, *bullying*, discriminação e outras tantas problemáticas comumente relatadas no ambiente escolar. Embora sejam conflitos que perpassam esse ambiente, podem ser por ele amplificados por meio do convívio entre sujeitos distintos e das relações que ali se formam, desde a infância até, possivelmente, o início da vida adulta. Dessa maneira, é importante situar a escola como instituição onde tais processos podem ser afirmados ou reificados.

De acordo com Guacira Lopes Louro (2003), a instituição escolar institui/impõe visões únicas sobre os sujeitos e suas práticas sociais. Referindo-se em específico à relação entre educação e questões de gênero, a autora aponta que o contexto



escolar frequentemente aborda um modo adequado, sadio e normal de sexualidade – decalcado da heterossexualidade, inserindo no campo do desvio as práticas e identidades que fogem a esse padrão.

Dessa maneira, as práticas de professores, gestores e demais profissionais acabam compondo dispositivos educacionais responsáveis pela (re)produção, naturalização e regulação das condutas de homens, mulheres, meninos e meninas nas escolas, firmando identidades e subjetividades a partir de uma norma (Paraíso, 2016). Um efeito perverso e previsível disso aparece sob a forma de hierarquização das identidades e diferenças, uma vez que, ao normalizar uma identidade, acabamos atribuindo determinadas características a ela, em desfavor das demais que lhe diferem. Como demarca Tomáz Tadeu Silva (2014), seja no contexto da educação como da sociedade em geral, esse outro “é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (Silva, 2014, p. 97).

Como aponta Junqueira (2013), a consequência mais elementar disso é o fato de que padrões normalizadores adotados pela escola excluem esses considerados diferentes, repercutindo de modo direto na sua produção afetiva, emocional e no seu desempenho escolar. Esse processo, compreendido por ele como “pedagogia do insulto”, ganha materialidade nas “piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes.



Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais” (Junqueira, 2013, p. 484).

Como estratégia pedagógica e curricular de enfrentamento a isso, Silva (2014) defende a necessidade de tratar a identidade e a diferença como temas políticos. Ou seja, aborda, no contexto e no currículo escolar, como ambas são produzidas. Ele defende, desse modo, uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença, cuja atribuição máxima seja a de colocar no centro do debate não apenas o reconhecimento do peso da normatividade sobre a formação subjetiva, mas o questionamento acerca do poder a que ela está diretamente associada. Para ele, essa perspectiva abriria a possibilidade de pensarmos práticas pedagógicas que possibilitem garantir a oportunidade de expressar, refletir, passar por processos de mudanças de pensamento e de ressignificação de ideias no que se refere a temas como as questões de gênero e diversidade sexual, as brutais desigualdades de acesso à educação e as formas explícitas ou veladas de racismo ainda reinantes na nossa sociedade.

É precisamente pelo fato de a escola ser um espaço social importante para a (re)produção de normas reguladoras que devemos ocupá-la politicamente com o tensionamento crítico a respeito dos sistemas e estruturas de dominação que tais normas engendram. Nas palavras de Paraíso (2016, p. 209):

Considero que, para isso, é necessário mostrar como esses raciocínios funcionam nos



currículos e quais são seus efeitos para, então traçar caminhos que possibilitem desaprender todo um longo histórico de aprendizagens de gênero que continua operando nos currículos escolares de modo a dificultar o aprender e a confinar determinados estudantes em lugares “faltosos”, lugares atribuídos àqueles considerados “problemáticos”, que falham, que não se portam de modo esperado. Mostro, então, que é necessário “desfazer” o já feito, desmontar pensamentos e raciocínios vistos como “normais”, falar de um outro lugar que não seja o lugar de quem decide “quem é faltoso” e necessita de intervenção, “abrir os corpos” para, então, encontrar a diferença.

Nesse sentido, é fundamental tomarmos os ambientes escolares e educacionais também como um dos muitos responsáveis pela formação ética e construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. Conforme apontam Auad e Corsino (2018), a luta pela garantia de igualdade de condições e de oportunidades para todas as pessoas passa, necessariamente, por uma educação em que o respeito mútuo, o respeito aos outros/as, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de trabalhá-las sejam objeto de ações cotidianas em todos os espaços e tempos educativos. Como pontuam as autoras, perceber os diferentes marcadores sociais como categorias conectadas e suas ações no interior dos conflitos engendrados nos espaços educacionais pode representar um avanço na direção de dar visibilidade às



desiguais oportunidades cotidianamente encontradas no interior das instituições de educação.

Em direção semelhante, Groff *et al.* (2021) apontam que tomar a interseccionalidade como ponto de partida para pensar e problematizar o cotidiano dos espaços educacionais implica adotar abordagens inclusivas e sensíveis às necessidades e experiências diversas dos estudantes. Sem o descarte de protocolos convencionais, ela exige certa inventividade em pôr em funcionamento dispositivos e estratégias que alcancem a dimensão sensível do entendimento de que diferentes grupos podem enfrentar desafios específicos e necessitar de apoio adequado para alcançar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento equitativas.

Na direção do proposto por Bell Hooks (2013), professora, teórica feminista, artista e grande expoente da luta antirracista estadunidense, afirmamos, finalmente, que isso significa positivar o ambiente escolar para além da reprodução desses exercícios de dominação, prestando-se atenção às múltiplas formas de transgressão cotidiana postas em ação por docentes, crianças e jovens estudantes que, muitas vezes, demandam e efetivam aulas mais justas que contemplem aquelas especificidades.

### **Detalhando as atividades**

Metodologicamente, as ações foram realizadas entre os meses de agosto de 2022 e junho de 2023, como parte das atividades institucionais do processo da curricularização da extensão na Ufal. A atividade de extensão foi realizada por uma



turma composta por 50 estudantes de graduação em Psicologia, que realizaram as ações extensionistas em oito escolas das redes municipal e estadual de ensino de duas cidades situadas no Agreste de Alagoas.

Como objetivo, buscava-se produzir espaços de discussão conscientizadora com respeito à temática das interseccionalidades no ambiente da educação básica, visando trabalhar a urgência do entendimento e atuação crítica dos/as profissionais docentes a esse respeito, especialmente considerando que são sujeitos que lidam com diferentes formas de preconceito, exclusão e discriminação na relação entre alunos/as, professores/as e toda a comunidade escolar.

Como fundamento para o projeto, acreditávamos que a intervenção junto aos/às profissionais poderia auxiliá-los na identificação de recursos para proceder em situações em que os sujeitos são interseccionalmente afetados, assim como despertá-los para alguns valores indispensáveis à convivência humana respeitosa. Estruturalmente, o projeto foi desenvolvido em dois momentos complementares.

### **Primeira etapa: diagnóstico de necessidades**

A primeira parte do trabalho se direcionou ao levantamento de necessidades e à construção do planejamento. O objetivo dessa etapa foi identificar possibilidades interventivas, assim como os recursos e potencialidades disponíveis no âmbito escolar/educacional. Como orientação metodológica, partíamos



da concepção proposta por Neiva (2010) de que todo processo de intervenção psicossocial deve tomar como ponto de partida o diagnóstico inicial de necessidades, podendo-se recorrer a diferentes procedimentos de coleta de informações, como entrevistas, aplicação de questionários, observações e visitas.

A partir desse entendimento, foram organizados oito grupos interventivos, responsáveis pelo planejamento e execução de projetos de intervenção em diferentes escolas da rede pública de ensino das cidades de Arapiraca e Palmeira dos Índios. Também foram acordados, junto às Secretarias de Educação e aos gestores locais, encontros presenciais para apresentação da proposta, visitas de observação e pactuação dos passos seguintes.

Nesse momento, também foi feito o uso de questionários e roteiros de entrevistas semiestruturadas, aplicados junto a quase 100 professores/as das escolas. De modo geral, esses instrumentos buscavam detalhar quem poderia ou gostaria de participar das intervenções, quais os aspectos interseccionais implícitos no cotidiano escolar, de que forma a discussão sobre essa temática era reconhecida e recepcionada pela comunidade escolar. Esse trabalho ocorreu ao longo do segundo semestre de 2022, entre os meses de outubro e dezembro. Essas atividades foram facilitadas por estudantes de Psicologia, sob orientação dos docentes autores desse texto.

A partir das informações e avaliação do conhecimento dos/as professores a respeito da temática da interseccionalidade e sua aplicação cotidiana na análise das situações escolares, ao longo



do primeiro semestre do ano 2023, propusemos uma segunda etapa do projeto, com a execução de intervenções psicossociais.

## **Segunda etapa: rodas de conversa e oficinas em grupo**

A segunda etapa do trabalho foi desenvolvida a partir do uso de rodas de conversa e oficinas em grupos como instrumentos de intervenção. Como apontam Afonso e Abade (2008), o uso de rodas de conversa pode ser interessante em oficinas de intervenção psicossocial por permitir que as pessoas possam se expressar, cabendo recursos lúdicos ou não. Já as oficinas grupais foram utilizadas como recurso que permite compartilhar informação e reflexão, ao mesmo tempo em que abrem a possibilidade de também serem trabalhados os significados afetivos e as vivências relacionadas aos temas discutidos (Afonso, 2019).

Seguindo a premissa de que intervenções psicossociais devem respeitar os arranjos institucionais e a disponibilidade de recursos dos próprios sujeitos, grupos ou instituições (Neiva, 2010), aspectos como tipos de atividades, quantidade e duração dos encontros e número de participantes não obedeceram a um critério fixo. O fundamental era que cada intervenção buscasse sensibilizar o público-alvo para as complexidades da interseccionalidade e ensejar a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. Dentro desse arranjo, as ações variaram, desde debates intensos até atividades práticas, como simulações, para ajudar os participantes a compreender melhor



como os marcadores sociais interagem na vida dos alunos e na sala de aula.

Sinteticamente, o quadro a seguir apresenta cada atividade realizada, por escola participante:

**Quadro 1** - Síntese das atividades desenvolvidas

	<b>Cidade</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
Escola 1	Arapiraca	· Roda de conversa sobre o conceito, liderada por uma facilitadora convidada;
Escola 2		· Oficina de grupos, com atividades práticas de reconhecimento das interseccionalidades no contexto escolar e produção de cartazes sobre os temas trabalhados.
Escolas 3 e 4		· Aplicação de questionários junto a docentes e à coordenação e roda de conversa com professores e gestores.
Escola 5		· Dinâmicas de grupo com professores, com desenvolvimento de processo de formação docente para identificar as interseccionalidades em casos práticos.
Escola 6	Palmeira dos Índios	· Roda de conversa com professores e gestores, apresentação de vídeos sobre a temática e produção de cartazes sobre os temas trabalhados.
Escola 7		· Rodas de conversa e discussão.
Escola 8		· Dinâmicas de grupo com professores, uso de vídeos, uso de estudos de caso para identificar as interseccionalidades.
		· Oficinas em grupo, com a produção de materiais visuais (cartazes e cordel) sobre as discussões feitas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.



## **Interseccionalidades e educação: desafios e reflexões apontadas por docentes da educação básica**

Considerando o processo interventivo como um todo, podemos indicar como resultado do trabalho realizado por esta atividade extensionista uma diversidade de desafios e apontamentos reflexivos trazidos pelos/as professores/as participantes e pelo/as estudantes que conduziram o processo interventivo. De modo geral, foi possível perceber que a interseccionalidade tem se tornado um tema cada vez mais relevante nas questões que orientam os processos educacionais. Ao discutir e refletir sobre o assunto, podemos destacar duas direções gerais.

A primeira, oriunda da parte inicial dos projetos de intervenção com a aplicação de questionários e visitas às escolas, revelou um cenário de trabalho na rede pública de educação que não fornece embasamento a respeito de questões sociais sensíveis e constantes no cotidiano escolar, dentre elas as interseccionalidades dos processos de dominação no ambiente escolar.

Apesar dos problemas que envolvem marcadores como raça, gênero, capacidade, classe social e outros estarem presentes no cotidiano das escolas, o que se constatou, inicialmente, foi que a leitura feita pelos/as profissionais atravessa o campo da superficialidade, sustentando-se em argumentos do tipo “isso não é problema meu”, “não tenho tempo e conhecimento para lidar com isso” ou, ainda, de que “no meu tempo não tinha pessoas trans,



então eu não entendo”. Dessa maneira, embora os professores e gestores indiquem que percebem que as desigualdades e formas de opressão se fazem presentes, há, para boa parte deles, a compreensão delas como questões tangentes à escola.

Noutra direção, um número considerável de docentes também demonstrou certo conhecimento, ao indicar que sabia que os processos de dominação não se limitavam a um único aspecto da identidade, mas se entrelaçam de maneira complexa. Isso ficou evidente nos relatos que expressavam as complexidades dos processos de dominação social no cotidiano dos contextos educacionais. Nesse sentido, embora o conceito propriamente dito não fizesse parte do repertório cotidiano de muitos profissionais, a percepção sobre aquilo que ele opera foi relatada como comumente percebida.

Outra dificuldade indicada diz respeito à sobrecarga de trabalho, reflexo de salas de aula abarrotadas de estudantes com grande heterogeneidade. Em virtude disso, a própria proposta de intervenção não foi bem recebida por todos/as, por representar mais uma atividade a ser realizada dentre as demais. Esse esgotamento ficou evidente, por exemplo, nas falas de professores/as que afirmaram não saber qual o seu papel dentro de sala de aula, “pois colocam tanta coisa para fazermos, que somente ensinar não é o suficiente”.

Nessa perspectiva, muitos apontaram estar sobrecarregados pelas complexidades existentes no ambiente escolar, lidando com alunos com deficiência (PcD), com questões de saúde mental



e abuso familiar. Atreladas a isso, também apontaram a falta de apoio de políticas públicas e das instituições escolares como razões que levam os/as docentes ao esgotamento e ao sentimento de impotência diante das questões que surgem nesse espaço. Some-se, ainda, o fato de algumas das escolas participantes se localizarem em regiões periféricas, o que une os desafios educacionais àqueles relacionados à violência social e política.

Dessa maneira, é fundamental perceber esses apontamentos iniciais como dizendo respeito a dimensões sociais que impactam – em alguma medida e sob inimagináveis formas – o acesso desigual aos recursos educacionais, no processo de ensino-aprendizagem, no nível de implicação política e social da atuação profissional e na própria finalidade que damos à educação. Nesse sentido, fazemos coro à definição dada por Crenshaw (2002) de que a abordagem interseccional considera que processos de opressão e de discriminação não se limitam a um único aspecto da identidade de uma pessoa, se entrelaçando e afetando a vida das pessoas de maneiras únicas.

Retomamos essa definição para apontar, a partir das intervenções realizadas, mais do que a aplicabilidade de um conceito, a necessidade de uma política de reconhecimento de alguns dos gargalos educacionais brasileiros como relacionados e concorrentes com outras de nossas grandes mazelas: a exclusão social, a violência generalizada, a banalização da pobreza e miséria, as dificuldades de efetivar a cidadania plena para grupos e sujeitos vulnerabilizados.



A interseccionalidade surge como uma lente importante para analisar como diferentes marcadores sociais afetam a experiência educacional. Mas, como apontaram muitos dos participantes das intervenções, a percepção dos problemas e a forma como eles se organizam interseccionalmente – por si e apenas por si – não necessariamente parecem produzir alterações ou mudanças nesse cenário. Bem ao contrário, nos relatos de muitos deles, isso às vezes soma-se como mais um fator desesperanzador ou desmotivador, especialmente quando acompanhado de ideias como imutabilidade das situações ou perspectivas pouco otimistas de mudanças futuras.

Nesse sentido, um dos principais pontos destacados ao longo das intervenções foi a necessidade de uma maior preocupação social e desenvolvimento de ações políticas concretas direcionadas a contornar as iniquidades no ambiente escolar. A escola não é apenas um local de educação, mas também um espaço onde as relações sociais são moldadas. A falta de recursos e o desequilíbrio de investimentos em escolas específicas levantam questões sobre quais corpos são priorizados na educação.

Nesse quesito, os/as professores destacaram desafios específicos, por exemplo, como lidar com alunos hiperativos, casos de *bullying*, relatos de intolerância religiosa, gordofobia e preconceito relacionado às questões de gênero.

Além disso, é necessário destacar também que os processos interventivos não foram recepcionados da mesma forma em todas as escolas. Embora, de modo geral, a adesão aos projetos



tenha sido positiva, em alguns casos, foi nítida a resistência ao diálogo e à participação. Também é necessário reportar que, em casos esporádicos, houve comentários preconceituosos, como explícitas manifestações de racismo e homofobia por alguns/mas participantes. O fragmento abaixo, retirado de um dos relatórios de intervenção, ilustra isso:

Por fim, ao final do momento, foi percebido que os docentes conseguiram entender sobre a interseccionalidade e a sua importância no contexto escolar. Para finalizar o momento com o cartaz, apenas alguns professores participaram, porém todos justificaram a escolha da palavra. Ao serem indagados a respeito de onde o cartaz deveria ser colocado, houve uma discussão, trazida por um docente, de que as crianças não estariam preparadas para essa temática. Assim, houve um momento de desconforto no grupo pela discordância de ideias, e logo em seguida esse mesmo docente se retirou com a justificativa de “não compactuo com ideologia de gênero” [sic.].

Mais do que efetuar qualquer avaliação moralizante acerca de casos como o acima relatado, acreditamos que é mais importante destacar, a partir deles, a necessidade de superar obstáculos ainda muito arraigados para abordar a discussão sobre interseccionalidade no ambiente escolar e educacional. O primeiro e fundamental, decerto, o próprio desconhecimento a respeito daquilo que se pretende.



Inspirados no indicado por Collins e Bilge (2020), ao invés de reportar ao polo dos indivíduos essa resistência, preferimos reconhecer nela a manutenção e reprodução de relações de domínio a partir de um eixo cultural de veiculação de ideias, valores e práticas mais ou menos alinhadas à manutenção de relações de poder desiguais. Nessa direção, embora enunciadas por professores e professoras, essas ideias e valores culturais reproduzidos cotidianamente falam muito mais do modo como se estruturam e estabelecem relações desiguais do que daqueles indivíduos propriamente ditos.

Tomando-se como ponto de reflexão a ideia de que é mais importante se atentar e compreender aquilo que as interseccionalidades fazem, comparece como mais urgente indicar os efeitos desses valores, crenças e preconceitos sobre os sujeitos. E, nesse caso, não estamos falando apenas de crianças e adolescentes (des)educados por esses profissionais, mas também do modo como essas afirmações repercutem sobre a vida em geral, nas relações interpessoais e íntimas, assim como na própria imagem que têm de si. Afinal, muitos deles são também interseccionalmente marcados, sofrendo das mesmas violências.

### **Considerações finais**

Conclusivamente, indicamos que a ação proposta demonstrou a importância de abordar essa temática específica na



promoção de uma formação ética e profundamente engajada com as demandas sociais, em que os profissionais possam identificar, em sua atuação profissional, marcadores sociais que podem produzir diversas manifestações de sofrimento. Também foi uma oportunidade de incentivar a promoção da empatia e o respeito à diversidade, com vistas à inclusão e à equidade em ações no contexto educacional.

Ao longo dos meses de trabalho junto às escolas, percebemos que a interseccionalidade emerge como uma abordagem crítica e necessária na educação. Ao destacar a importância de reconhecer a complexidade das experiências dos alunos e professores, levando em consideração não apenas um marcador de identidade, mas múltiplos fatores interconectados, essa ferramenta analítica desafia a visão simplista de que todos os alunos são iguais e ressalta a necessidade de abordar as questões de opressão de forma complexa e holística.

Como se pode perceber, ela desafia as estruturas de poder presentes na educação ao questionar como as políticas educacionais podem perpetuar a desigualdade. A educação deve ser um espaço onde a diversidade é respeitada e celebrada, e a interseccionalidade é uma ferramenta importante para alcançar esse objetivo.

No que se refere ao trabalho do psicólogo, a discussão e compreensão das interseccionalidades se conecta à nossa prática, tanto como elemento explicativo das desigualdades quanto como grelha de inteligibilidade sobre os efeitos disso no bem-



estar e na saúde mental dos indivíduos. Ignorar isso pode limitar a compreensão dos problemas de ordem psicoafetiva e reforçar formas de violência sistêmica.

Por fim, destacamos a necessidade de oportunizar ainda mais espaços de discussão sobre a interseccionalidade e a promoção de ruptura com os eixos de poder que a alimentam. Como produto de um trabalho de parceria entre a universidade e a rede de educação pública do Agreste de Alagoas, destacamos a importância da colaboração e da participação horizontalizada dos diferentes atores sociais para este fim.

## Referências

AFONSO, Maria Lúcia. **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. 3. ed. Belo Horizonte: Artesã, 2018.

AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Recimam, 2008.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na educação física escolar. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e42585, 2018.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.



CRENSHAW, Kimberlè. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRENSHAW, Kimberlè. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

GROFF, Apoliana Regina *et al.* Psicologia e interseccionalidade: uma introdução. *In*: GROFF, Apoliana; MORAES, Marta; ROSA, Rogério. **Formação Continuada: psicologia escolar e educacional na contemporaneidade**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2021. p. 10-23.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça – 1995 a 2015**. 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato>. Acesso em: 27 set. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.



NEIVA, Kathia Maria Costa. **Intervenção psicossocial**: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. São Paulo: Vetor, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi; MELO, Marina Félix de; RODRIGUES, Quemuel Baruque de; PEQUENO, Mayres. Gênero e desigualdade na academia brasileira: uma análise a partir dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. **Configurações**: Revista de Ciências Sociais, Braga, v. 27, p. 75-93, 2021.

PARAÍSO, Marluce Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Alex Sander da. O pensamento crítico de Angela Davis: notas para se pensar uma educação interseccional. **Perspectivas em Diálogo**: Revista Educação e Sociedade, Naviraí, v. 10, n. 23, p. 204-217, jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. 2019. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/documentos/pdi-2019-2023/pdi-ufal-2019-2023-completo.pdf/view>. Acesso em: 10 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2019. Disponível em: <https://pdi.ufal.br/plano-pedagogico-institucional/ppi-ufal.pdf/view>. Acesso em: 13 out. 2023.

VIÉGAS, Lygia de Souza; CARVALHAL, Tito Loiola. A medicalização da/na educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente. **Movimento**: Revista de Educação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 23 dez. 2020.



## **SOBRE AUTORES/AS**

### **Adélia Augusta Souto de Oliveira**

Professora titular da graduação e pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Psicologia Social (PUC-SP) com estágio pós-doutoramento em Educação (UM-PT) e em Psicologia Social (UB-ES). Pesquisadora do GP/CNPq Epistemologia e a Pesquisa Psicológica, do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais e do Laboratório de Pesquisa em Psicologia e Processos Psicossociais (IP/Ufal).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4894189514649369>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-5635-1510>

*E-mail:* [adeliasouto@ip.ufal.br](mailto:adeliasouto@ip.ufal.br)

### **Albiratan Candido Ulisses**

Técnico em Agroecologia pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal), graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e membro atuante do Centro Acadêmico de Psicologia (CAPsi). Experiência e/ou trabalhos com as temáticas: agroecologia, movimentos sociais e educação.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6802404976970572>

*Orcid:* <https://orcid.org/0009-0002-1609-8770>

*E-mail:* [albiratan.ulisses@ip.ufal.br](mailto:albiratan.ulisses@ip.ufal.br)



## **Alcimar Enéas Rocha Trancoso**

Sociólogo, doutor em educação e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Consultor em efetividade e qualidade de projetos sociais. Tem interesse de pesquisa nas temáticas: infância, juventude, vulnerabilidade (incluindo indicadores sociais) e processos de resistência. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (Gpejuv).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0115043203041938>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-9083-7239>

*E-mail:* [alcimar.trancoso@cedu.gmail.com](mailto:alcimar.trancoso@cedu.gmail.com)

## **Angelina Nunes de Vasconcelos**

Docente do quadro efetivo da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em psicologia escolar educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia escolar educacional; desenvolvimento infantil; aquisição da linguagem; argumentação; psicologia cognitiva. Atualmente, integra os projetos Plataforma Inteligente para Acompanhamento Personalizado e Alerta Preventivo de Evasão e Abandono Escolar (TED 10974) e Observatório da Equidade Educacional: da Pesquisa à Inovação (TED 11970), ambos vinculados ao Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees) do Instituto de Computação (IC) da Ufal.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4061413632710947>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-4376-4740>

*E-mail:* [angelina.vasconcelos@nees.ufal.br](mailto:angelina.vasconcelos@nees.ufal.br)



## **Carine Valéria Mendes dos Santos**

Doutora e mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Atualmente, é professora assistente no Instituto de Psicologia da Ufal e professora titular I no curso de Psicologia do Centro Universitário Cesmac.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5135777656100643>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-1177-6029>

*E-mail:* [carinevmendes@gmail.com](mailto:carinevmendes@gmail.com)

## **Caroline Cavalcanti Padilha Magalhães**

Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Arapiraca –Unidade Educacional Palmeira dos Índios. Mestra em Psicologia Social (Uerj). Ênfase nas áreas de psicologia clínica e psicologia social, atuando principalmente nos temas de estudos de processos de saúde/doença na pós-modernidade, psicologia e saúde mental. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Núcleo de Pesquisa em Psicologia Jurídica (NPPJ).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9183452405461156>

*Orcid:* 0009-0008-2447-3407

*E-mail:* [carolpadilha@palmeira.ufal.br](mailto:carolpadilha@palmeira.ufal.br)



## **Cássia de Castro Bezerra**

Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas/ Campus Arapiraca –Unidade Educacional Palmeira dos Índios. Possui experiência e desenvolve atividades de pesquisa e extensão nas áreas da clínica psicológica e da formação em psicologia.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2431475905879295>

*Orcid:* 0000-0002-0757-0845

*E-mail:* [cassia.bezerra@palmeira.ufal.br](mailto:cassia.bezerra@palmeira.ufal.br)

## **Gabriel Fortes Cavalcanti de Macêdo**

Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-doutor em Educação e Formação Docente na Universidad Alberto Hurtado (Chile). Atualmente, é professor assistente da Universidad Alberto Hurtado (Chile) e tem vínculo com o Programa de Doutorado em Psicologia da Universidad Alberto Hurtado (Chile). Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em psicologia cognitiva, educação, argumentação e discurso. Atua como pesquisador colaborador nos grupos de pesquisa: Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees), Núcleo de Pesquisa da Argumentação (Nuparg) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Argumentação na Educação (Gepaed), filiados à Universidade Federal de Pernambuco.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8088699346664430>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-4997-0019>

*E-mail:* [gfortes@uahurtado.cl](mailto:gfortes@uahurtado.cl)



## **Georgina Maria de Omena Bomfim**

Terapeuta somática. Graduada em Psicologia no Centro Universitário Cesmac. Bacharela em Direito e mestra em Direito Público pela Universidade Federal de Alagoas. Servidora pública na Universidade Federal de Alagoas.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0151914644000742>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-6509-1589>

*E-mail:* [georginabomfim1@gmail.com](mailto:georginabomfim1@gmail.com)

## **Gleudson Diego Lopes Loureto**

Doutor em Psicologia Social (UFPB) e professor do curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima. Atua como pesquisador e psicometrista no Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees) e possui interesse nas áreas de fundamentos e medidas em psicologia e avaliação psicológica aplicadas a campos como educação e saúde.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1676885775242060>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-0889-6097>

*E-mail:* [gleudson.loureto@nees.ufal.br](mailto:gleudson.loureto@nees.ufal.br)



## **Jhonael Ursulino da Rocha Silva**

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e bacharelado em Psicologia (Ufal). Foi tutor dos períodos iniciais de Filosofia, auxiliando os alunos ingressantes em suas dificuldades com as disciplinas e demais atividades da vida acadêmica. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) durante a maior parte da graduação em Filosofia, quando auxiliou professores da rede pública estadual de ensino nas atividades diárias da escola.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8545790781131409>

*Orcid:* <https://orcid.org/0009-0009-8777-9750>

*E-mail:* [eu.ursulino@gmail.com](mailto:eu.ursulino@gmail.com)



## **José Francisco Soares**

Doutor em Estatística pela University of Wisconsin – Madison, com estágio de pós-doutorado em Educação pela University of Michigan Ann Arbor. É professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi o primeiro presidente eleito da Associação Brasileira de Avaliação (Abave) que, em 2011, escolheu-o para homenagem especial. Em 2012, recebeu o prêmio Bunge pelas suas contribuições na área de avaliação educacional. Foi pró-reitor de Pesquisa da UFMG e presidente do Inep, de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016. Foi membro do Conselho Nacional de Educação por seis anos, onde foi um dos relatores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Participou do Conselho

Técnico do Instituto Nacional de Evaluacion Educativa do México (Inee) e foi consultor do BID e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para questões de avaliação educacional. Sua atuação acadêmica está concentrada no estudo de medidas de resultados educacionais, cálculo e explicação do efeito das escolas de ensino básico e indicadores de desigualdades educacionais.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6451374618980002>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-1630-4805>

*E-mail:* francisco.soares.ufmg@gmail.com



### **Júlia Torquatro Neório**

Técnica em Agroindústria pelo Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas. Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas. Realiza iniciação científica vinculada ao projeto Observatório de Equidade Educacional.

*Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/1119539206020115>

*Orcid:* <https://orcid.org/0009-0003-3001-8869>

*E-mail:* julia.neorio@ip.ufal.br

## **Júlio Cezar Albuquerque da Costa**

Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), atua como psicometrista no Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees) e é membro da Comissão de Análise de Dados de Testes e Questionários da Educação Básica em Larga-Escala (Inep).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2304103871929078>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-6730-2156>

*E-mail:* [julio.costa@nees.ufal.br](mailto:julio.costa@nees.ufal.br)

## **Larissa Ribeiro Berta**

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas. Pesquisadora bolsista em iniciação científica.

*Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/7535615337515037>

*Orcid:* <https://orcid.org/0009-0004-8094-071X>

*E-mail:* [larissaribeiroberta18@gmail.com](mailto:larissaribeiroberta18@gmail.com)

## **Lázaro Batista**

Doutor em Psicologia e mestre em Psicologia Social. Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas/ Campus Arapiraca – Unidade Educacional Palmeira dos Índios e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2102030723410948>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-3224-411X>

*E-mail:* [lazaro.batista@palmeira.ufal.br](mailto:lazaro.batista@palmeira.ufal.br)



## **Leogildo Alves Freires**

Doutor em Psicologia Social (UFPB) e docente efetivo do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (PPGP/Ufal). Fundou o Laboratório Alagoano de Psicometria e Avaliação Psicológica (Lapap/Ufal). Atualmente, integra os projetos Plataforma Inteligente para Acompanhamento Personalizado e Alerta Preventivo de Evasão e Abandono Escolar (TED 10974) e Observatório da Equidade Educacional: da Pesquisa à Inovação (TED 11970), ambos vinculados ao Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees) do Instituto de Computação (IC) da Ufal. Tem realizado pesquisas concentradas, basicamente, nas áreas de avaliação psicológica, psicometria e análises estatísticas de dados.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3579221899361775>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-5149-2648>

*E-mail:* [leogildo.freires@ip.ufal.br](mailto:leogildo.freires@ip.ufal.br)

## **Leonardo Soares e Silva**

Graduado em Sistemas de Informação pelo Instituto Federal de Alagoas e mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente, cursa doutorado na Universidade de Coimbra e é professor efetivo do Instituto Federal de Pernambuco.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4856480961305199>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-0947-1530>

*E-mail:* [leonardo.silva@garanhuns.ifpe.edu.br](mailto:leonardo.silva@garanhuns.ifpe.edu.br)



## **Luan Filipy Freire Torres**

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), atua como psicometrista no Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees) e é membro do Laboratório Alagoano de Psicometria e Avaliação Psicológica (Lapap/Ufal).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3037476426958495>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-5820-2367>

*E-mail:* [luan.ftorres@ufpe.br](mailto:luan.ftorres@ufpe.br)

## **Patrícia Fortes Cavalcanti de Macêdo**

Doutora em Alimentos, Nutrição e Saúde (Ufba). Atualmente, é pesquisadora de pós-doutorado no Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para Saúde (Cidacs/Fiocruz/NIH Harvard), colaboradora do Observatório de Equidade Educacional e participante do grupo de pesquisa Casa. Tem interesse na área de saúde baseada em evidência, epidemiologia e saúde mental.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6687149379326566>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-2728-0431>

*E-mail:* [macedopatriciafortes@gmail.com](mailto:macedopatriciafortes@gmail.com)



## **Paula Orchiucci Miura**

Professora adjunta da graduação e da pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Pesquisadora do GP/CNPq Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais e do Laboratório de Pesquisa em Psicologia e Processos Psicossociais (IP/Ufal).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6612101090683256>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-5103-9787>

*E-mail:* paula.miura@ip.ufal.br

## **Raíssa Matos Ferreira**

Professora do curso de Psicologia do Centro Universitário Mario Pontes Jucá (UMJ). Psicóloga, mestra em Psicologia e doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Pesquisadora do GP/CNPq Epistemologia e Pesquisa Psicológica e do GP/CNPq Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (Needi).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2505105182825558>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-3421-2899>

*E-mail:* raissa.ferreira@cedu.ufal.br



## **Thomaz Edson Veloso da Silva**

Obteve duplo doutorado pela Universidade Federal do Ceará e pela Universidade de Copenhagen, na Dinamarca, atuando nas áreas de avaliação educacional e análise de dados educacionais. Atuou como coordenador ou consultor nas redes de educação de Sobral-CE, Ceará, Recife e Salvador. É pesquisador sênior do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (Nees). Atua, principalmente, nas áreas de avaliação educacional, formação de professores, educometria.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8425420448319365>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-0889-7564>

*E-mail:* [thomaz.veloso@nees.ufal.br](mailto:thomaz.veloso@nees.ufal.br)



## **Vanda Mendes Ribeiro**

Membro do Instituto Jus – Desenvolvimento de Inovações Tecnológicas, Sociais, Gestão de Políticas Públicas e Justiça Social. Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP com sanduíche na Universidade de Genebra, bolsa CNPq e Capes. Graduada em Ciências Sociais pela UFG/GO, especialista em Sociologia pela Universidade Paris III e mestra em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. Participa do Grupo de Pesquisa Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades no CNPq. Atuou como consultora junto ao Ministério da Educação (MEC)/Sistema

Educaional Brasileiro (SEB) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foi coordenadora adjunta de Pesquisa no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) (2013-2016). Na ação educativa, foi responsável pela concepção e coordenação técnica da produção dos Indicadores da Qualidade na Educação, EF e EI. Foi vice-coordenadora do GT Sociologia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), gestão 2017-2019. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) (2018-2020). Ex-professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Unicid/SP e do Programa de Mestrado Profissional da Unicid. Seus principais interesses de pesquisa são: desigualdade/equidade, vulnerabilidade social no território, implementação de políticas educacionais e princípios de justiça.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8388465478503636>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-2275-7122>

*E-mail:* [vandaribeiro2@gmail.com](mailto:vandaribeiro2@gmail.com)



ISBN: 978655624270-5



9 786556 242705



**observatório  
de equidade  
educacional**

NEES - UFAL