



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

MAYZA OLIVA CORRÊA

**O ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ALUNOS (AS) DO ENSINO MÉDIO
AUTODECLARADOS (AS) NEGROS (AS) NOS MUNICÍPIOS PARAENSES**

Abaetetuba
2025

MAYZA OLIVA CORRÊA

**O ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ALUNOS (AS) DO ENSINO MÉDIO
AUTODECLARADOS (AS) NEGROS (AS) NOS MUNICÍPIOS PARAENSES**

Trabalho de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura plena em Pedagogia.

Orientador (a): Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves

Abaetetuba
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

C824a Corrêa, Mayza Oliva.
O acesso, permanência e êxito de alunos (as) do ensino médio autodeclarados (as) negros (as) nos municípios Paraenses / Mayza Oliva Corrêa. — 2025.
45 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Pedagogia, Abaetetuba, 2025.

1. Ensino médio. 2. Desigualdade racial. 3. Evasão escolar.
4. Ações afirmativas. I. Título.

CDD 370

MAYZA OLIVA CORRÊA

**O ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ALUNOS (AS) DO ENSINO MÉDIO
AUTODECLARADOS (AS) NEGROS (AS) NOS MUNICÍPIOS PARAENSES**

Trabalho de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais, do Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura plena em Pedagogia.

Orientador (a): Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves

Data de aprovação: ___/___/____
Conceito: _____

Banca Examinadora:

Abaetetuba (Pa), 23 de Setembro de 2025.

Assinaturas:

Documento assinado digitalmente



JOAO PAULO DA CONCEICAO ALVES

Data: 23/09/2025 15:41:05-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. (a) Dr. João Paulo da Conceição Alves

Presidente da Banca / Orientador (a)

Documento assinado digitalmente



ELIANA CAMPOS POJO TOUTONGE

Data: 23/09/2025 19:41:12-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. (a) Dra. Eliana Campos Pojo Toutonge

Membro da Banca

Documento assinado digitalmente



MAYZA OLIVA CORREA

Data: 23/09/2025 20:00:01-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Mayza Oliva Corrêa

Discente

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. METODOLOGIA	8
3. REFERENCIAL TEÓRICO	10
3.1 Desafios enfrentados no Ensino Médio e como eles impactam no acesso, na permanência e no êxito de alunos (as) negros (as).....	10
3.2 O currículo do Ensino Médio e os desafios para os (as) alunos (as) negros (as).....	11
3.3 A educação como reprodutora da desigualdade no Ensino Médio	12
3.4 Políticas de inclusão e ações afirmativas que visam garantir o acesso equitativo ao ensino médio para alunos (as) negros (as).....	15
3.5 Índices de acesso, permanência e êxito no Ensino Médio e sua correlação com a realidade social dos sujeitos.....	19
3.6 Taxas de reprovação, atraso e evasão escolar de alunos (as) negros (as) em escolas do ensino médio no Estado do Pará	25
4. RESULTADOS.....	35
5. CONCLUSÃO	38
REFERÊNCIAS.....	40

RESUMO

O presente Trabalho de Curso (TC) objetivou analisar os desafios enfrentados por alunos(as) autodeclarados(as) negros(as) em suas trajetórias acadêmicas, focando no acesso, permanência e êxito no Ensino Médio em municípios do estado do Pará. A pesquisa utilizou uma abordagem quali-quantitativa, combinando análise bibliográfica e documental com dados do INEP, Censo Escolar e IBGE no período de 2018 a 2022, com informações complementares de 2024. Os resultados revelaram que a desigualdade racial e social é reproduzida no sistema educacional, sendo o currículo, muitas vezes eurocêntrico e desalinhado, e as práticas pedagógicas fatores que contribuem significativamente para essa disparidade. Notou-se uma forte correlação entre os resultados escolares e o racismo estrutural que afeta as trajetórias acadêmicas dos estudantes negros. Os dados do Censo Escolar de 2021 nos municípios paraenses apontaram o segundo ano do Ensino Médio como a etapa mais crítica. Municípios como Canaã dos Carajás (37,24%) e Acará (23,94%) registraram altas taxas de reprovação, enquanto Tailândia (58,34%) e Acará (58,32%) apresentaram distorção idade-série alarmante, reforçando um ciclo vicioso de reprovação, distorção e evasão. Conclui-se que as desigualdades estruturais no sistema educacional exigem a urgente implementação e fortalecimento de políticas públicas e ações afirmativas, como a Lei de Cotas e o Programa Pé de Meia, para garantir a equidade no acesso, permanência e êxito escolar dos jovens negros.

Palavras-chave: Ensino Médio; Desigualdade Racial; Evasão Escolar; Ações Afirmativas.

1. INTRODUÇÃO

A educação representa um direito essencial das pessoas, escritos em diversos dispositivos legais globalmente, inclusive na Declaração Universal dos Direitos Humanos. No contexto brasileiro, esse direito é respaldado pela Constituição, incumbindo ao Estado assegurar o acesso (Brasil, 1988).

Entretanto, apesar de ser um direito básico, existem múltiplas barreiras que dificultam sua implementação. Isso decorre, devido as disparidades sociais, de acesso e de qualidade, apesar dos esforços para fomentar ambientes educacionais adequados.

Conceber a educação como um direito fundamental propicia a busca por aprimoramentos, visando garantir a todos efetivos acessos a um ensino de excelência e equidade. A educação, afinal, serve como uma abertura para outros direitos, como saúde e trabalho, porém a realidade de muitos jovens brasileiros ainda é estar fora do ambiente escolar, mesmo possuindo o direito à educação. Dados de 2018 do Observatório de Educação indicam que, na faixa etária escolar do ensino médio, 19% dos negros e 12,5% dos brancos não estavam matriculados nas escolas.

Logo, a sociedade brasileira foi moldada por um sistema de estratificação e hierarquização racial, resultando em um profundo desequilíbrio social entre negros e brancos. Diversos problemas sociais atuais estão diretamente ligados ao racismo estrutural, abrangendo desde a discriminação cotidiana até o genocídio da população negra. A análise dos indicadores sociais, incluindo infraestrutura, habitação, educação, mercado de trabalho e renda, revela desigualdades significativas que comprometem a construção de um país verdadeiramente democrático e equitativo.

Heringer (2002, p.58) constata que:

“As desigualdades são graves e, ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos. Apresentam-se em diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo, desde a saúde na infância, passando pelo acesso à educação e cristalizando-se no mercado de trabalho e, por consequência, no valor dos rendimentos obtidos e nas condições de vida como um todo”.

No Estado do Pará não é diferente, segundo Barbosa (2004),

O Ensino Médio no estado do Pará remonta uma história de buscas intensas pela expansão e qualidade, especial na aprendizagem dos alunos, uma vez que os resultados dessa etapa de ensino no Pará não têm refletido os esforços das políticas públicas implementadas para o desenvolvimento do ensino médio paraense.

Dessa forma, este estudo tem como foco analisar os desafios enfrentados por alunos(as) negros(as) no Ensino Médio nos municípios do Estado do Pará, considerando especialmente os aspectos relacionados ao acesso, à permanência e ao êxito escolar. A investigação busca

compreender de que maneira as desigualdades raciais e sociais se manifestam nesse nível de ensino, como o currículo e as práticas pedagógicas podem contribuir para a reprodução dessas desigualdades e quais os reflexos nos índices de evasão, reprovação e atraso escolar. Além disso, pretende-se identificar o alcance das políticas públicas e ações afirmativas voltadas a temática.

O problema central que orienta esta pesquisa é: de que maneira os desafios enfrentados por alunos(as) autodeclarados(as) negros(as) impactam suas trajetórias acadêmicas, especialmente no que se refere ao acesso, à permanência e ao êxito no Ensino Médio? Essa questão norteadora busca analisar como fatores raciais, sociais e institucionais se articulam na vida escolar desses estudantes, revelando as barreiras que enfrentam ao longo dos estudos.

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados por alunos (as) autodeclarados (as) negros (as) em suas trajetórias acadêmicas, relacionados ao acesso, permanência e êxito em escolas do Ensino Médio nos municípios do estado do Pará. De forma específica, pretende investigar quais são os desafios enfrentados e como eles impactam no acesso e no êxito dos (as) alunos (as) negros (as), identificar os índices de acesso, permanência e êxito no ensino médio e sua correlação com a realidade social dos sujeitos e analisar as taxas de reprovação, distorção idade/série e evasão de alunos (as) negros (as) em escolas do ensino médio no Estado do Pará.

Discutir esse tema é mais do que necessário, do ponto de vista acadêmico, esta investigação surgiu inicialmente como uma proposta de Iniciação Científica vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob a orientação do professor João Paulo Alves. A partir dessa orientação e das discussões acadêmicas desenvolvidas, foi possível estruturar uma abordagem mais aprofundada sobre o tema e assim investigar como esses desafios afetam as trajetórias acadêmicas desses estudantes, logo este estudo poderá fornecer dados que ajudarão a compreender melhor o tema e a desenvolver estratégias educacionais mais inclusivas e equitativas.

Consequente, o trabalho também tem relevância pessoal para mim, pois me encontro diretamente envolvida com a realidade educacional da região. Já observei e vivi os desafios enfrentados como os estudantes, especialmente os autodeclarados negros, que muitas vezes se deparam com obstáculos significativos para ingressar e permanecer na escola.

Socialmente, este trabalho contribui significativamente para o campo da educação e das ciências sociais. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecem a educação como um direito fundamental da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania e o trabalho (Brasil, 1998).

Sendo assim, para alcançar tais objetivos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma metodologia bibliográfica e documental, com base em dados do INEP, Censo Escolar, IBGE, Google acadêmico e outros indicadores educacionais. A abordagem foi tanto quantitativa, estabelecendo correlações entre variáveis educacionais e socioeconômicas, quanto qualitativa, buscando compreender os significados e contextos que influenciam as trajetórias escolares. O estudo abrangeu municípios paraenses de redes públicas urbanas e rurais, priorizando aqueles com representatividade mínima no Censo Escolar, de forma a garantir uma análise consistente da realidade investigada.

O trabalho utilizou dados de diferentes períodos, sendo de 2018 a 2022, os anos centrais, além de informações mais recentes, referentes a 2024. A escolha desses recortes teve como objetivo permitir uma análise mais ampla e contextualizada, que ajudou a compreender tanto a evolução dos indicadores quanto o cenário atual. Embora a pandemia de COVID-19 não seja o foco deste estudo, a inclusão de anos que a antecedem e sucedem serve como referência para captar possíveis mudanças nas dinâmicas observadas, sem que isso defina ou limite a análise proposta.

Por fim, para melhor compreensão, no referencial teórico foi dividido em seções que discutem os principais aspectos relacionados ao acesso e à permanência de estudantes negros no ensino médio. A partir do referencial teórico, serão analisados os desafios enfrentados nessa etapa da educação e como eles impactam no acesso, na permanência e êxito de alunos (as) negros (as) (5.1). Em seguida, será discutido o currículo do ensino médio e suas implicações para os (as) alunos (as) negros (as) (5.2), bem como o papel da educação na reprodução das desigualdades sociais (5.3). Também serão apresentadas as políticas de inclusão e ações afirmativas voltadas à garantia do acesso equitativo ao ensino médio para a população negra (5.4). Assim serão examinados os índices de acesso, permanência e êxito escolar e sua correlação com a realidade social dos sujeitos (5.5). Por fim, serão analisadas as taxas de reprovação, atraso e evasão escolar de alunos (as) negros (as) em escolas do ensino médio no Estado do Pará (5.6).

2. METODOLOGIA

Este trabalho é desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Gil (2002, p. 44) aborda que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, que não implica altos custos, não exige contato direto com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes (2002, p.62-3).

A pesquisa tomou como base os dados relacionados ao ensino médio no Brasil e de forma específica nos municípios do estado do Pará, como, Abaetetuba, Acará, Barcarena, Belém, Canaã dos Carajás, Igarapé-Miri, Moju, Salinópolis e Tailândia, tanto das zonas rural como urbana, nas suas redes públicas. É importante destacar que a seleção destes municípios não se deu por características socioeconômicas, geográficas ou educacionais particulares de cada localidade. Pelo contrário, o único critério utilizado para a escolha foi o quantitativo, sendo selecionadas apenas as escolas que possuíam um mínimo de 50 alunos matriculados no Ensino Médio nas redes públicas, tanto das zonas rural quanto urbana, garantindo assim uma amostra para análise.

O trabalho utilizou dados de diferentes períodos, sendo de 2018 a 2022, os anos centrais, além de informações mais recentes, referentes a 2024. A escolha desses recortes teve como objetivo permitir uma análise mais ampla e contextualizada, que ajudou a compreender tanto a evolução dos indicadores quanto o cenário atual. Embora a pandemia de COVID-19 não tenha sido o foco deste estudo, a inclusão de anos que a antecedem e sucedem serve como referência para captar possíveis mudanças nas dinâmicas observadas, sem que isso defina ou limite a análise proposta.

Os dados foram obtidos principalmente no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no Censo Escolar. Também foram consultadas bases do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em especial aquelas que fornecem informações sobre o desenvolvimento humano na região paraense. Além disso, recorreu-se ao Google Acadêmico para a busca de artigos científicos, bem como a sites de notícias, como o G1. Foram considerados indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o Índice de Pobreza, entre outros que se mostram relevantes para fortalecer a análise proposta na pesquisa.

Para a realização deste trabalho, conforme classificação dada por Parreira; Pereira e Shitsuka (2018) e Gil (2008), são utilizadas as abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa, sendo que, a primeira realiza coleta e medição de dados numéricos de forma

dedutiva, e a abordagem qualitativa para explicitação e análise dos dados. A partir dos dados coletados, estabeleceu-se correlações entre as variáveis e os indicadores educacionais do Ensino Médio (aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série e nível sócio-econômico), além dos índices de desenvolvimento humano e que expressem as condições de (des)igualdade social/educacional, favorecendo uma análise comparativa dessa etapa de ensino.

A ênfase foi dada ao Ensino Médio nos seus espaços rurais e urbanos, na rede pública de ensino. Apesar da utilização de dados nacionais sobre o Ensino Médio, foi necessário projetá-los e contextualizá-los de acordo com a realidade regional, neste caso, a do estado do Pará, levando em consideração também os índices nacionais relacionados a esse nível de ensino.

Como critérios utilizados para a filtragem e análise dos dados, foram selecionados somente os municípios com atendimento escolar do Ensino Médio com pelo menos 50 alunos, segundo o Censo Escolar do INEP. Desconsiderou-se das análises os dados de aprovação, reprovação ou abandono dos municípios que apresentaram percentuais equivalentes a 0% ou 100%, pois, diante das contradições do sistema educacional brasileiro, os dados gerados com essa proporção podiam revelar imprecisões ou descontextualizar a realidade das escolas, sugerindo-nos equívocos nos seus registros.

Tratou-se, portanto, de analisar o Ensino Médio e a forma como se materializa no contexto social a partir de distintos grupos sociais, mediante o desafio de formular estudos e ações com dados referentes aos fluxos desse nível de ensino, por município do estado, considerando os índices de aprovação, reprovação, evasão, distorção idade-série e nível socioeconômico.

A partir da evidência desse contexto, procuramos desvendar o quadro do Ensino Médio nos municípios paraenses mediante a investigação de grupos sociais demarcando as condições de acesso, permanência e êxito de alunos (as) do ensino médio autodeclarados (as) negros (as) nos municípios paraenses, considerando o êxito deste nível de ensino nas escolas públicas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Desafios enfrentados no Ensino Médio e como eles impactam no acesso, na permanência e no êxito de alunos (as) negros (as)

A priori, no contexto do Ensino Médio brasileiro, a persistência das desigualdades educacionais étnico-raciais é um reflexo de uma série de desafios estruturais e pedagógicos que ainda impedem a efetiva democratização dessa etapa educacional. Fatores como, problemas de infraestrutura, currículos desalinhados, demandas do mercado de trabalho, além de estratégias insuficientes para mitigar a evasão e a retenção, são alguns dos obstáculos que dificultam o acesso, permanência e êxito dos estudantes no Ensino Médio (Abramowicz, 2010; Gomes, 2010; Jesus, 2018). Esses fatores contribuem, ainda, para a exclusão de grupos étnicos, como os negros, pardos, quilombolas e os indígenas, cujas vivências e experiências culturais não são plenamente incorporadas ao processo educativo.

O Ensino Médio brasileiro, em sua origem, tinha como objetivo preparar uma parte específica da população, predominantemente das elites, para a entrada no Ensino Superior, como afirmado por Xavier (1990). Essa concepção histórica reflete-se ainda na estrutura curricular da educação básica, que não contempla adequadamente a diversidade de identidades e experiências vividas pelos estudantes, especialmente aqueles de grupos marginalizados. A homogeneização do currículo, sem considerar as especificidades territoriais, culturais e de gênero, tem gerado uma acentuação das desigualdades, uma vez que, ao não abordar questões raciais e culturais, o sistema educacional reforça as disparidades existentes.

Alves (1992), destaca que é imprescindível que os currículos, seja o formal, o real ou o oculto, estejam alinhados com as questões raciais, de gênero e as particularidades culturais das juventudes. A autora argumenta que não se pode homogeneizar a categoria de “juventude”, pois isso acaba acentuando as desigualdades geradas pela falta de um olhar atento para a diversidade dos jovens e suas realidades sociais. Moretin (2019), reforça a importância de reconhecer as diversas identidades das juventudes, compreendendo-as como construções socioculturais que são moldadas por experiências históricas e sociais.

A educação, nesse contexto, também está diretamente ligada ao capital cultural. As instituições de ensino não só exigem conhecimentos formais, mas também o capital cultural associado às classes dominantes, o que acaba favorecendo os estudantes que já possuem esse acesso. Como explica Bourdieu (1988), estudantes que não tiveram acesso a esse capital

cultural não dispõem das mesmas condições de aprendizagem que aqueles que já são familiarizados com os saberes e valores exigidos no ambiente escolar. Esse desequilíbrio acentua as desigualdades acadêmicas, favorecendo aqueles que possuem maior afinidade com os temas e perspectivas valorizados pelas instituições de ensino.

Assim, a escola acaba por transmitir e exigir conhecimentos típicos das classes dominantes, reforçando as divisões sociais e perpetuando a desigualdade de oportunidades. A permanência desse modelo educacional contribui para a reprodução das divisões de classe e a exclusão dos grupos étnicos e culturais que compõem a sociedade brasileira.

3.2 O currículo do Ensino Médio e os desafios para os (as) alunos (as) negros (as)

Como mencionado anteriormente, um dos principais desafios enfrentados é o desalinhamento do currículo, que acaba prejudicando o desenvolvimento dos alunos, portanto nesta seção, será analisado de que maneira a organização curricular do Ensino Médio impacta os estudantes negros, considerando tanto a falta de representatividade quanto a estrutura engessada que, muitas vezes, não dialoga com a realidade social desse grupo. A intenção é discutir como a ausência de perspectivas afrocentradas e a manutenção de um modelo tradicional podem reforçar desigualdades já existentes.

Consequente, sabemos que o currículo do ensino médio no Brasil tem sido alvo de debates devido à sua estrutura engessada, tradicional e pouco conectada às realidades sociais dos estudantes. Para os alunos negros, esse modelo curricular representa um desafio ainda maior, pois reforça desigualdades históricas e limita as oportunidades de acesso ao ensino superior e também ao mercado de trabalho.

Logo, sabemos que o Ensino Médio no Brasil tem sido marcado por um currículo tradicional que valoriza um modelo acadêmico voltado à preparação para o vestibular, muitas vezes desvinculado das realidades dos alunos das camadas populares. Além disso, de acordo com Silva; Carvalho (2024), o Novo Ensino Médio pode aprofundar a segmentação entre as redes de ensino e aumentar as desigualdades educacionais, afetando especialmente os estudantes das camadas populares. Então esse formato, além de pouco atrativo, desconsidera a diversidade do público estudantil e dificulta a permanência e o sucesso escolar dos (as) jovens negros (as), que frequentemente enfrentam condições socioeconômicas adversas.

Outro ponto relevante é a falta de representatividade nos conteúdos escolares. A ausência de perspectivas afrocentradas e a reprodução de um ensino eurocêntrico contribuem para a invisibilização da história e das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes. Essa barreira curricular impacta diretamente na construção da identidade dos alunos negros,

que não se veem refletidos nos materiais didáticos e, muitas vezes, enfrentam discriminação no ambiente escolar.

Almeida (2019), discute a necessidade de repensar a formação de professores e o currículo educacional para incluir uma perspectiva afrocentrada. Segundo ela,

“dialogar sobre as articulações entre educação e afrocentricidade nos conduz a refletir sobre a importância do currículo, assim como a sua pertinência enquanto campo do conhecimento; o que fez emergir discussões que implicam em um repensar as formas de organização curricular existentes. O currículo está longe de ser um instrumento imparcial, uma vez que pode ser utilizado tanto como articulador de mudanças, quanto como elemento repressor, perpetuando um determinado modelo de educação e prática pedagógica”. (Almeida, 2019, p. 75).

Além disso, o currículo do ensino médio faz a divisão entre a formação para o mercado de trabalho e a preparação para o ensino superior, o que pode afetar negativamente os estudantes negros. De acordo com Segal (2018), tendo em mente uma relação difícil entre a liberdade de escolha e dos itinerários formativos, entre jovens nesse segmento educacional, e a eventual persistência das desigualdades de oportunidades educacionais.

As escolas localizadas em áreas periféricas, onde a maioria dos alunos negros estudam, tendem a oferecer itinerários mais voltados para a formação técnica de curta duração. Para enfrentar esses desafios, é essencial que haja uma reformulação do currículo do ensino médio, garantindo maior flexibilidade, diversidade e representatividade.

A implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, deve ser fortalecida e aplicada de forma efetiva para combater o racismo estrutural e promover uma educação antirracista (Silva; Maurício; Pereira; Márcia, 2013).

Diante dessas questões, torna-se necessário refletir sobre como o próprio sistema educacional, em vez de reduzir disparidades, pode contribuir para a reprodução das desigualdades raciais e sociais. Essa discussão será aprofundada na próxima seção.

3.3 A educação como reprodutora da desigualdade no Ensino Médio

Esta seção vai examinar como a escola, ao invés de funcionar como um espaço de equidade e democratização, frequentemente atua como um mecanismo que reproduz desigualdades, sobretudo quando se observam as interações entre raça e classe social no contexto do Ensino Médio.

Diante dos desafios apresentados, vimos que a educação no Brasil tem se consolidado como um importante campo de análise das desigualdades sociais, principalmente quando se observa as interações entre raça e classe social no contexto educacional.

O estudo das relações entre educação e desigualdade no Brasil revela que a escola, em vez de ser um espaço de superação das desigualdades, frequentemente atua como um mecanismo de reprodução delas, aumentando as disparidades no acesso e no desempenho escolar entre diferentes grupos sociais, particularmente entre brancos, negros e pardos (Souza, 2025).

Esse reconhecimento inicial do problema dá lugar a uma análise mais profunda sobre os mecanismos internos da escola. A autora chama a atenção para o quão pouco se sabe sobre os processos que ocorrem dentro da sala de aula e sobre suas relações com o baixo desempenho encontrado, de forma generalizada, nas escolas públicas brasileiras. Esse desconhecimento torna ainda mais urgente o investimento em pesquisas que explorem a realidade cotidiana das instituições escolares e suas práticas pedagógicas, especialmente em contextos vulnerabilizados.

A busca por caminhos que promovam a equidade educacional é, então, parte fundamental das análises recentes. O estudo de Arias, Yamada e Tejerina (2002) *apud* Barbosa (2004), também sugere que, a equalização do acesso à educação de boa qualidade que incluem melhorias nos ambientes de aprendizado infantil é uma das chaves para reduzir as desigualdades inter-raciais rendimento no Brasil.

Nesse estudo, a noção de “qualidade da educação” é operacionalizada a partir de características objetivas, especialmente relacionadas à formação dos professores. A medida da qualidade da educação usada pelos autores baseia-se largamente nas características dos professores, em especial no seu treinamento. Essas características são especificadas como correspondentes à média das mesmas no estado em que a pessoa foi escolarizada (os autores usam dados das PNADs). Essa abordagem permite identificar, com maior precisão, onde se concentram os principais obstáculos na oferta de educação de qualidade.

A importância da qualidade escolar ganha ainda mais relevância quando observamos seus efeitos sobre o desempenho dos estudantes. Ainda no quesito “qualidade”, Barbosa (2004) encontra diferenças significativas entre os resultados de alunos brancos e não brancos: alunos não brancos em escolas de boa qualidade têm desempenho melhor nos testes de português e de matemática que alunos brancos em escolas de má qualidade.

Esse dado reforça a tese de que, ao garantir um ambiente escolar de qualidade, é possível mitigar as desigualdades raciais no desempenho educacional, contrariando a lógica de determinismo racial que muitas vezes perpassa o debate público.

Então, quando juntamos todos esses fatores percebemos o porquê da falta permanência e êxito nas escolas. A autora segue falando que

“Para além da pura e simples permanência na escola, os estudos chamam a atenção para as condições dessa permanência. A escola é vista não apenas como guardiã das crianças e jovens, mas também como base da sua socialização, no sentido durkheimiano do termo — uma escola que transmita a todos os jovens da sociedade as bases mínimas da sociabilidade: linguagem, principalmente, mas também conhecimentos matemáticos e científicos básicos. Desse ponto de vista, coloca-se uma questão adicional àquela da permanência, qual seja, a da qualidade da educação. Trata-se não apenas de garantir o acesso aos níveis superiores de ensino, mas também de garantir a efetividade e a qualidade da passagem por esses níveis mais elevados do ensino para todos os estudantes”. (Barbosa, 2004, p. 15.)

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre como o ensino médio, ao apresentar diferentes modalidades de oferta, pode contribuir para o reforço das desigualdades, sendo esse um fator a ser considerado, Araújo (2019) argumenta que, embora haja uma diversidade nas modalidades de oferta do ensino médio, isso não resulta em um aumento das oportunidades educacionais nem no reconhecimento das distintas culturas juvenis. Pelo contrário, contribui para uma crescente hierarquização das escolas, associada aos diferentes grupos socioeconômicos.

Sobre isso Araújo (2019) ressalta: “[...] o conceito de dualidade, fortemente utilizado na área trabalho e educação no Brasil para historicamente identificar o ensino médio, apesar de necessário, não é mais suficiente para explicar a realidade dessa etapa educacional.” (Araújo, 2019, p.10). Ainda segundo o mesmo autor, somente no Estado do Pará o ensino médio possui 12 formas de oferta com diferentes desenhos curriculares e carga horária. Nesse sentido se estabelece uma grande diversidade sobre o que é oferecido, e aos jovens da classe trabalhadora é destinado um ensino pobre e instrumental.

Essa desigualdade se configura ainda mais com a nova Lei 13.415 de 2017, na qual a oferta de diferentes itinerários formativos fragilizará ainda mais o tipo de ensino destinado à classe trabalhadora (Araújo, 2019), a nova configuração do ensino médio através da reforma afirma que a oferta de itinerários formativos dependerá do sistema de ensino de cada região, que deixa ainda mais vulnerável as propostas de itinerário que estará disponível a juventude da classe trabalhadora da qual nos referimos nesse trabalho.

Portanto, as desigualdades estruturais no sistema educacional brasileiro, destaca como o ensino médio, falha por estar longe de ser um espaço de superação das desigualdades, acaba por reforçá-las, especialmente em relação às diferenças de raça e classe social.

Esses indicadores evidenciam a urgência de políticas públicas capazes de romper com essa lógica excludente, indo além da mera garantia de acesso à escola. Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação de ações afirmativas e estratégias de inclusão, voltadas ao acesso, permanência e êxito escolar de alunos (as) negros (as) no ensino médio.

Tais iniciativas devem contemplar não apenas o aspecto pedagógico, mas também o reconhecimento da diversidade étnico-racial e a valorização das identidades historicamente marginalizadas. É nesse contexto que se insere a discussão sobre políticas de inclusão e ações afirmativas voltadas à promoção de um acesso mais equitativo ao ensino médio.

3.4 Políticas de inclusão e ações afirmativas que visam garantir o acesso equitativo ao ensino médio para alunos (as) negros (as).

Diante de todo o exposto, observou-se que a desigualdade social e racial tem sido historicamente tratada com naturalidade, como se fosse uma característica inerente à sociedade, e não o resultado de um processo contínuo e sistemático de exclusão. Essa percepção naturalizada contribui para a perpetuação de disparidades profundas, sobretudo no acesso à educação, dificultando a construção de políticas verdadeiramente equitativas e transformadoras.

Então, nesse cenário, as políticas de inclusão e ações afirmativas tornam-se instrumentos fundamentais para corrigir desigualdades históricas e promover o acesso equitativo ao ensino médio para alunos negros, garantindo-lhes condições mais justas de permanência e sucesso escolar. “A persistência da desigualdade no Brasil está diretamente associada à naturalidade com que é encarada, como se não fosse decorrência de um processo histórico específico ou uma construção econômica, social e política” (Henriques, 2001, p. 13).

Ou seja, a desigualdade é muitas vezes percebida como algo "normal", "inevitável" ou até "cultural", e não como o resultado de um processo histórico e político deliberado, marcado por escolhas sociais, econômicas e institucionais que perpetuam privilégios para alguns e exclusão para muitos.

Essa naturalização dificulta a construção de uma consciência crítica na sociedade. Quando a desigualdade é vista como parte da "ordem natural das coisas", ela deixa de ser questionada e, portanto, não mobiliza ações políticas transformadoras. Isso contribui para sua reprodução ao longo do tempo, como se fosse um traço permanente da sociedade brasileira, e não algo que pode e deve ser combatido.

De acordo com Gomes (2001, p. 40), as ações afirmativas podem ser definidas como

“um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego”.

As ações afirmativas configuram-se como medidas especiais e temporárias voltadas à promoção da inclusão social de grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência. No campo da educação, essas políticas têm papel essencial

para ampliar o acesso e a permanência desses grupos no sistema de ensino, especialmente no ensino médio, etapa decisiva na trajetória escolar.

Ao promoverem cotas, programas de bolsas e outras iniciativas, essas medidas buscam corrigir desigualdades estruturais e garantir condições mais justas de aprendizagem. Assim, constituem instrumentos fundamentais para a efetivação da igualdade substancial, indo além da igualdade formal prevista em lei.

Segundo Cunha (2012, p.14), as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 são exemplos de implementação de ações afirmativas no plano educacional.

“O primeiro texto legal teve como escopo determinar que nas instituições de ensino básico e médio, públicas e particulares, fosse inserido o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Essa alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira foi fundamental no sentido normativo, pois possibilitou aos negros e indivíduos oriundos de outras raças, etnias ou cores conhecer a cultura e a história dos povos africanos em sua origem, com vistas a permitir uma visão de mundo fora do eurocentrismo científico, que predomina em relação aos conteúdos e conhecimentos ofertados”.

Por sua vez, a Lei n.º 11.645/2008 ampliou normativamente o estudo dos conteúdos insculpidos pela Lei n.º 10.639/2003, incluindo a história e a cultura dos povos indígenas.

Sobre tais textos legais, é mister tecer alguns comentários. Inicialmente cumpre destacar que, em ambos os textos legais, na nova redação do art. 26-A da LDB o legislador apenas mencionou expressamente os níveis fundamental e médio de ensino. Porém, na epígrafe de ambas as leis, o legislador diz que os conteúdos devem ser inseridos no currículo oficial da rede de ensino não determinando os seus níveis, o que leva a crer que a exigência também se estende ao nível superior.

Citando também o Estatuto da Igualdade Racial, sancionado pela Lei nº 12.288 em 20 de julho de 2010, representa um importante marco legal no combate às desigualdades raciais no Brasil. Sua criação foi fruto de um processo legislativo que durou aproximadamente uma década, envolvendo debates intensos e participação ativa do movimento negro e da sociedade civil (Brasil, 2010). Embora sua versão final tenha passado por diversas modificações em relação ao projeto original, o Estatuto ainda constitui um avanço significativo na promoção dos direitos da população negra. No contexto educacional, especialmente no ensino médio, o Estatuto exerce papel relevante na formação cidadã dos estudantes, tanto do ponto de vista do acesso quanto do conteúdo pedagógico.

Uma das contribuições centrais do Estatuto, segundo Silva (2012), é a valorização da identidade e da cultura afro-brasileira. Ao reforçar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino (em consonância com a Lei nº

10.639/2003), o Estatuto busca superar a invisibilidade histórica da população negra nos currículos escolares. Para os alunos do ensino médio, isso significa acesso a uma formação mais diversa, crítica e representativa da realidade social brasileira. O reconhecimento da contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira fortalece a autoestima de estudantes negros e combate estereótipos raciais ainda presentes no ambiente escolar.

Além disso, o Estatuto propõe mecanismos de promoção da igualdade racial por meio de ações afirmativas, como cotas em instituições de ensino superior e políticas públicas voltadas à inclusão social.

“Dentre suas principais inovações, destaca-se a proposta de implantação de sistema de cotas em vários campos da vida social. O projeto estabelecia, para os afrodescendentes, cota mínima de 20% de vagas nos concursos públicos em nível federal, estadual e municipal, nas empresas com mais de 20 empregados, nas universidades, além de reserva de vagas de 30% para candidaturas a cargos eletivos, a serem observadas pelos partidos políticos e coligações”. (Silva, 2012, p.8).

Tais medidas ampliam as oportunidades de acesso à educação para estudantes negros, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Isso estimula a permanência e o sucesso escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Então é necessário falar sobre o alcance das políticas públicas de reserva de vagas, com a implantação da Lei 12.711, também conhecida como “Lei das Cotas”, nos Institutos Federais, e sua relação com a garantia do direito ao acesso e à permanência na escola. Promoveu nas universidades uma configuração social mais próxima da realidade do país, produzindo uma intensa mudança nas suas prioridades e referências, transformando as agendas de pesquisas e a própria cultura institucional (Heringer, Carreira, 2022).

Além dos estudantes cotistas beneficiados por essas políticas, a universidade como um todo ganha com a diversidade racial e social na educação superior, com novos sujeitos, conhecimentos, provocações, experiências, valores civilizatórios, maior aderência à realidade diversa e desigual brasileira, desestabilizando o projeto colonial da origem das universidades (Heringer, Carreira, 2022, p. 519)

No estado do Pará a Universidade Federal do Pará (UFPA) implementou seu sistema de cotas já em 2008, muito antes da exigência legal, reservando metade das vagas no Processo Seletivo (PS) para candidatos que cursaram todo o ensino fundamental e médio na rede pública (Cota Escola), bem como vagas específicas para pretos, pardos e indígenas (PPI). Desde então, foram integradas também a cota por renda per capita (até 1,5 salário mínimo) e a cota para

pessoas com deficiência (PcD) via Lei nº 13.409, com atualmente uma vaga extra para PcD em cada curso regular (UFPA).

Embora o sistema de cotas represente um avanço importante na democratização do acesso à educação, sua eficácia em reduzir desigualdades socioeconômicas depende diretamente da implementação de estratégias que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência dos estudantes na escola. Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) reconhecem que o acesso à educação deve ser acompanhado de medidas que garantam condições adequadas de continuidade dos estudos.

Para os alunos do Ensino Médio, essas dificuldades podem ser ainda mais acentuadas, uma vez que essa etapa da educação ocorre em um período de transição pessoal, social e acadêmica. A qualidade do ambiente escolar torna-se, portanto, um fator decisivo para o êxito desses estudantes. Um clima institucional marcado por respeito, inclusão e suporte emocional favorece o desenvolvimento pleno dos alunos, enquanto contextos permeados por discriminação, preconceito e relações interpessoais conflituosas podem comprometer o desempenho e levar à evasão escolar.

Também é importante citar o Programa Pé de Meia, como um dos exemplos de ações afirmativas, pois como já apresentado na seção que os alunos normalmente com renda baixa são os alunos negros. Segundo Albuquerque (2024), o programa é uma política de incentivo financeiro-educacional voltado aos estudantes matriculados no ensino médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

Estudantes de baixa renda regularmente matriculados no ensino médio das redes públicas, com idade compreendida entre 14 (quatorze) e 24 (vinte e quatro) anos, que integrem famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal – CadÚnico, com renda per capita não superior a meio salário mínimo. (Brasil, 2024).

A partir disso, ao oferecer suporte financeiro, o Pé de Meia contribui não apenas para a permanência escolar, mas também para a redução das taxas de evasão entre jovens negros, que muitas vezes são obrigados a abandonar os estudos para contribuir com a renda familiar. Assim, além de atuar como uma política de incentivo educacional, o programa também se insere em um contexto mais amplo de promoção da equidade racial e social.

Albuquerque (2024, p.16) apresenta o Art. 2º da Lei 14.818/2024 são objetivos do Programa Pé de Meia:

“I - Democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele;

- II - Mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio;
- III – Reduzir as taxas de retenção, de abandono e de evasão escolar;
- IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação;
- V - Promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional;
- VI - Estimular a mobilidade social”.

Analisamos então, que o Programa Pé de Meia possui um papel importante como política de incentivo financeiro para estudantes de baixa renda, entre os quais se destacam os jovens negros, que historicamente enfrentam maiores barreiras no acesso e na permanência no ensino médio. A iniciativa contribui para minimizar alguns fatores de exclusão social que afetam essa população, sobretudo no contexto da desigualdade racial que permeia a educação pública brasileira.

Logo, compreender os limites da escola como espaço de superação das desigualdades exige também analisar de maneira mais objetiva os índices educacionais. Por isso, a próxima seção irá abordar os “Índices de acesso, permanência e êxito no Ensino Médio e sua correlação com a realidade social dos sujeitos”. Analisar esses dados é fundamental para compreender como o contexto socioeconômico influencia as trajetórias escolares e contribui para a reprodução de desigualdades no interior da escola.

3.5 Índices de acesso, permanência e êxito no Ensino Médio e sua correlação com a realidade social dos sujeitos

Nesta seção discorreremos sobre os obstáculos acadêmicos que dificultam o acesso, permanência e êxito de alunos negros no ensino médio de acordo com a realidade social. Será analisada a influência de questões como a desigualdade socioeconômica, o preconceito racial e a falta de oportunidades educacionais adequadas.

De acordo com Barros (2017), é possível destacar três características principais que contribuem para a não permanência na escola. A primeira refere-se às condições de acesso educação, como a disponibilidade de estabelecimentos de ensino próximos, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, situações de pobreza extrema e problemas de saúde, que limitam a permanência do aluno na escola. Além disso, as condições financeiras precárias das famílias são determinantes no abandono dos estudos, uma vez que muitas crianças e jovens precisam deixar a escola para trabalhar e ajudar na subsistência do núcleo familiar (Tavares, 2022).

Neri (2009) afirma que o mercado de trabalho é um fator importante na tomada de decisão desse jovem que teima em continuar seus estudos para que possa ser absorvido por ele, ou desiste e torna-se uma mão de obra desqualificada para garantir sua sobrevivência.

Pode-se, então, identificar que muitos alunos acabam deixando a escola não por vontade própria, mas por causa das dificuldades que enfrentam no dia a dia. A falta de escolas próximas, problemas de saúde e a pobreza fazem com que estudar se torne um desafio. Com isso, acabam entrando no mercado de trabalho sem qualificação, muitas vezes em empregos informais e mal pagos, o que mantém o ciclo de pobreza. A escolha entre estudar e trabalhar não é fácil, e muitos optam por trabalhar porque precisam sobreviver, mesmo sabendo que isso pode prejudicar seu futuro.

A educação básica tem sua participação nesses fatores, segundo Dourado (2005),

“todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, que se caracteriza pela apresentação de indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, carece de amplas políticas públicas incluindo, nesse processo, a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação básica”. (Dourado, 2005, p. 5).

Reafirmam Gatti *et al.* (1991) que, os alunos de nível socioeconômico mais baixos têm um menor índice de rendimento, portanto são mais propensos à evasão. A trajetória educacional do aluno está diretamente ligada ao tipo de sociedade em que está inserido, ou seja, o conhecimento das características sociais do aluno, poderá levar à compreensão de quais os fatores de risco que estão contribuindo para a evasão escolar (Marchesi, 2006).

Essa questão, além de outras, inerentes ao “fracasso escolar”, destacadas com muita evidência pelas estatísticas educacionais, segundo Dourado (2005), “resulta de processos sociais mais amplos e que têm sido reforçados no cotidiano escolar por meio de práticas e ações pedagógicas e pelas formas de organização e gestão da educação básica” (Dourado, 2005, p. 11).

Como afirmado por Araújo (2019), compreende-se que a educação escolar no Brasil se constitui como uma mediação funcional à reprodução das fortes desigualdades econômicas e sociais próprias da formação econômica e social brasileira. Isso implica que, desde suas origens, a educação básica no país não se constituiu como um mecanismo de igualdade, mas sim de manutenção de uma estrutura de poder que reproduz as desigualdades históricas. Dessa forma, não é surpreendente que as escolas destinadas aos trabalhadores e seus filhos sejam as de pior qualidade, como evidenciado por diferentes indicadores educacionais e por diversas análises de pesquisadores, como Araújo nos alerta.

Essas desigualdades educacionais, particularmente no ensino médio, são ainda mais evidentes quando analisamos as questões raciais. Como apontado por Valverde e Stocco (2011), os dados apresentados no início da década de 2010 evidenciam a persistência da desigualdade racial já identificada por Henriques (2001) no final da década de 1990. A disparidade na distribuição de bens e oportunidades entre diferentes grupos raciais, que foi identificada ao longo da história do Brasil, reflete-se diretamente no sistema educacional, onde as experiências dos estudantes negros e brancos ainda são marcadamente diferentes.

Logo, o impacto dessa desigualdade racial no ambiente escolar é significativo e afeta diretamente o acesso, a permanência e o êxito dos alunos. Como ressaltam Valverde e Stocco (2011), há uma mudança nos últimos anos no foco da problemática das desigualdades raciais, que deixou de ser exclusivamente sobre o acesso à educação para se concentrar nos desafios internos do sistema educacional. “As diferentes experiências vivenciadas por crianças e jovens brancos e negros na escola têm efeito direto em sua permanência, progressão e desempenho”. (Valverde; Stocco, 2011, p. 19).

Essas disparidades se refletem também nas altas taxas de reprovação, repetência e evasão escolar, problemas que atingem de forma mais acentuada os estudantes de grupos vulneráveis. Segundo o Ministério da Educação (MEC) a partir do Censo Escolar de 2020 e 2021, o Ensino Médio apresenta as maiores taxas de repetência e evasão, com 3,9% e 5,9%, respectivamente. O panorama revela que a repetência e a evasão afetam desproporcionalmente as populações mais vulneráveis, como os estudantes de escolas quilombolas, que registram a maior taxa de repetência, com 11,9%. A educação indígena (10,7%), a rural (5,2%) e a especial (3,7%) também apresentam altas taxas, contrastando com as escolas urbanas, que têm uma taxa de repetência de (3,9%).

Em relação à evasão, a taxa é mais acentuada no público masculino, com 7,3%, enquanto a taxa feminina é de 4,5%. Esses dados revelam a desigualdade estrutural no acesso e permanência no sistema educacional, evidenciando a necessidade de políticas públicas focadas na redução dessas disparidades, especialmente para os grupos historicamente marginalizados.

Dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) do IBGE, divulgados em 2024, indicam que 91,9% da população de 15 a 17 anos frequenta a escola. Esse percentual sobe para 94,3% quando consideramos os alunos dessa faixa etária que já concluíram o ensino médio e não estão na educação superior.

Apesar desse avanço, jovens de 14 a 29 anos do país, 8,7 milhões não haviam completado o ensino médio em 2024, por terem abandonado a escola sem concluir essa etapa ou por nunca retornarem (evadido). Desses jovens, 59,1% eram homens e 40,9% eram

mulheres, 26,5% eram brancos e 72,5% eram pretos ou pardos. Em 2023, esse contingente era de 9,3 milhões e em 2019, chegava a 11,4 milhões.

Esses dados apontam para a necessidade urgente de reflexão sobre as disparidades no acesso à educação e as condições de permanência e sucesso escolar, sobretudo para os alunos negros e outras minorias étnicas.

Ademais, após a análise das desigualdades socioeconômicas que dificultam o acesso de alunos negros ao Ensino Médio, é fundamental citar o preconceito racial como uma realidade dos sujeitos e compreender como ele impacta diretamente no acesso, na permanência e êxito desses alunos no sistema educacional.

O racismo é um fenômeno ideológico, como define Sant'ana (2001), que se consolida via preconceitos, discriminações e estereótipos, fortalecidos ao longo de gerações. Assim, o ambiente escolar, que deveria ser um espaço de aprendizado e inclusão, acaba sendo, na realidade, um local onde os alunos negros enfrentam diversas formas de discriminação.

A escola, a comunidade e as relações interpessoais entre alunos, professores e gestores escolares tornam-se alvos constantes de atitudes discriminatórias, baseadas em um ideal histórico que justificava a desigualdade e a imagem negativa dos povos negros.

Sant'ana continua sua análise afirmando que,

“quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos”. (Sant'ana, 2001, p. 50).

Assim, a discriminação não se limita às atitudes pessoais, mas também está presente em níveis estruturais, como no currículo escolar, que muitas vezes reproduz visões estereotipadas, além do racismo institucional presente nas políticas educacionais, que frequentemente afetam de forma negativa os alunos negros. Esse contexto de discriminação, tanto em nível pessoal quanto institucional, gera um ambiente educacional hostil e desigual para esses estudantes.

A ideia de preconceito, como explica Sant'ana, é uma “opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade”. (Sant'ana, 2001, p. 42). Esse preconceito racial, portanto, permeia todas as relações humanas, sendo um mediador das interações sociais.

Ao ser transmitido ao longo do tempo, o preconceito se torna uma norma silenciosa que regula, inconscientemente, a maneira como os indivíduos se relacionam e como o aluno negro é percebido no ambiente escolar. Ele “pode ser definido, também, como uma indisposição, um

juízo prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos". (Sant'ana, 2001, p. 43).

Munanga (2005, p. 17), complementa essa reflexão ao destacar que, "embora não existam leis capazes de erradicar o preconceito internalizado, a educação pode propiciar ao indivíduo a chance de questionar e desconstruir o imaginário da hierarquização entre grupos humanos, historicamente internalizado."

Dessa forma, a escola tem um papel crucial, não apenas no processo de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também na desconstrução dos preconceitos que afetam a percepção e o tratamento dos alunos negros. Contudo, para que isso seja possível, é necessário que a educação busque, ativamente, questionar as práticas discriminatórias e oferecer oportunidades de reflexão sobre a igualdade racial.

O impacto da discriminação racial se reflete, ainda, na formação da identidade dos alunos negros. Durante a infância e adolescência, a escola torna-se um local onde as marcas do racismo se evidenciam de maneira mais concreta. Como coloca Gomes (2002, p. 45), "é geralmente na escola que o negro se depara com as primeiras experiências públicas de desprezo ao seu corpo".

Esses episódios de discriminação, como os apelidos e estigmatizações, deixam marcas profundas, afetando não apenas a autoestima dos estudantes, mas também suas perspectivas acadêmicas e de futuro. A escola, enquanto espaço social, se torna um local de inserção em círculos mais amplos, onde as diferenças raciais se tornam mais evidentes e, muitas vezes, mais dolorosas.

Munanga (2005, p. 16) ainda observa que "interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas." Essa constatação ressalta que o racismo, embora impacte principalmente os alunos negros, também afeta de maneira negativa a percepção e a psique dos alunos brancos, que internalizam os estereótipos raciais e reproduzem, muitas vezes, atitudes preconceituosas.

Em resposta a essas questões, surge a necessidade de uma educação antirracista, que não se limite a resolver os conflitos cotidianos motivados por questões raciais, mas que seja um esforço contínuo de transformação do sistema educacional. De acordo com o site do Observatório de Educação, a "educação antirracista é um conjunto de ações que não se limitam a resolver os conflitos cotidianos motivados por questões raciais".

Construir essa educação implica em revisar o currículo escolar, garantindo sua "pluriversalidade", ou seja, assegurando que ele contemple as culturas e as histórias de povos

africanos. Além disso, é essencial a formação de um corpo docente etnicamente diverso, preparado para lidar com as questões raciais de forma crítica e inclusiva (Barbosa, 2024).

Portanto, a superação do preconceito racial no sistema educacional brasileiro passa por uma reformulação profunda do currículo e das práticas pedagógicas, de modo que se promova um ambiente educacional realmente inclusivo e igualitário, capaz de garantir o acesso, a permanência e o êxito dos alunos negros no Ensino Médio.

Diante desse contexto, compreendemos que existe desigualdades num todo, porém o cenário é ainda mais complexo para os jovens de grupos marginalizados, como os negros e pardos, que enfrentam um duplo desafio: o de superar as barreiras da discriminação racial e da falta de representatividade nas escolas, além das dificuldades socioeconômicas já citadas.

Esses jovens, frequentemente, estão em desvantagem desde o início de sua trajetória escolar, o que reflete em uma baixa taxa de conclusão do ensino médio e, conseqüentemente, em um acesso limitado às oportunidades de emprego.

O site Observatório da educação, a partir de um comentário de Faria,

"há pontos importantes ressaltados por nossa análise e também por vários outros estudos sobre o tema: o primeiro é que as desigualdades raciais não se devem apenas a fatores socioeconômicos. É preciso reconhecer com todas as letras que há sim racismo, há um preconceito incorporado em várias práticas educativas, e isso impacta mais alunos pretos do que pardos (...)"

Sendo assim, a citação destaca a importância de compreender que as desigualdades raciais não podem ser explicadas apenas por fatores econômicos ou sociais, como muitas vezes se tenta reduzir a questão. Ela aponta para a necessidade de reconhecer o racismo estrutural presente em diversas áreas da sociedade, especialmente nas práticas educativas. Isso significa que o preconceito racial está incorporado em ações e atitudes que afetam diretamente os alunos, principalmente os pretos, de forma mais intensa do que os pardos.

Essa análise revela que, além das condições socioeconômicas e o racismo, a falta de práticas educativas é um fator fundamental que perpetua desigualdades e limitações no acesso e na qualidade da educação para esses grupos. Logo, a construção de um olhar antirracista e de percepção positiva da identidade negra só poderá ser alcançada por meio da proposição de práticas curriculares que combatam a violência sofrida pela população negra: "Só se fará justiça curricular por meio de práticas curriculares que não se omitam em relação às violências" (Ferrari *Apud* Ponce, 2022, p. 17).

Conseqüentemente, o impacto da ausência dessas práticas vai muito além do espaço escolar: ela contribui diretamente para a exclusão dos jovens negros do ensino superior, das profissões mais valorizadas e dos espaços de poder.

Se a escola não promove o desenvolvimento desses jovens, tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional e social, ela limita suas possibilidades de romper com os ciclos de pobreza, violência e marginalização que historicamente os atingem. O que está em jogo, portanto, não é apenas o acesso à educação, mas o acesso à cidadania plena.

A colunista Débora Garofalo simpatiza com esse pensamento, ela diz que:

“É essencial um trabalho articulador e de oferta a processos formativos pedagógicos e de encaminhamentos ao aprendizado e trajetória escolar, garantindo que pessoas negras ocupem espaços na tomada de decisão da escola, dialogando e trazendo representantes negros para formações e debates com a comunidade de maneira contínua”. (Garofalo, 2023).

No entanto, embora essas experiências demonstrem caminhos possíveis, a realidade da maioria das escolas ainda está marcada por desigualdades profundas. Isso se reflete especialmente nos índices de evasão e permanência escolar entre estudantes negros e negras, cujas trajetórias são frequentemente atravessadas por múltiplas barreiras sociais, econômicas e institucionais. Para compreender melhor essa dinâmica, é essencial analisar os dados referentes às taxas de evasão e permanência de alunos(as) negros(as) no Ensino Médio, com foco específico no contexto do Estado do Pará.

3.6 Taxas de reprovação, atraso e evasão escolar de alunos (as) negros (as) em escolas do ensino médio no Estado do Pará

Esta seção tem como objetivo discutir de forma mais específica a realidade da educação no Estado do Pará, destacando as taxas de reprovação, atraso escolar e evasão entre alunos (as) negros (as). A análise busca evidenciar como os desafios nacionais se expressam de maneira particular nesse contexto regional.

Primeiramente a evasão e o abandono escolar são problemas a serem enfrentados no Brasil. Vale compreender que os conceitos de evasão e abandono são diferentes. Evasão segundo Riffel e Malacarne (2010), é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade.

A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998). Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

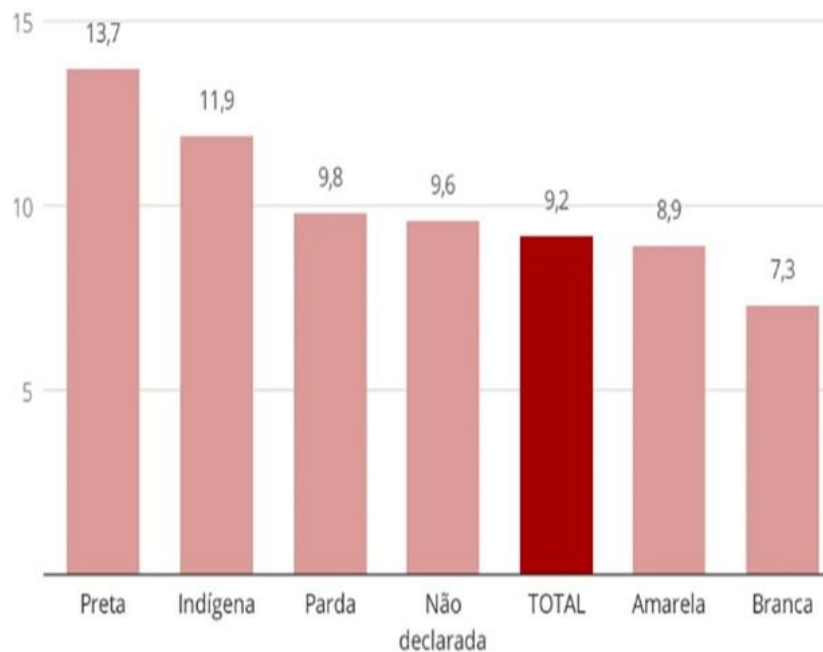
Sendo assim, utilizando o conceito de evasão, para chegar nessa fase os alunos primeiro passam por duas etapas, a reprovação e a distorção de idade/série que é o atraso escolar. Então, para se falar de evasão, é importante primeiro analisar essas duas etapas.

De acordo com o G1. Globo, a taxa de reprovação escolar no Brasil apresenta diferenças significativas quando analisada revelando desigualdades persistentes no sistema educacional, a taxa de reprovação escolar foi de 2,6 milhões de alunos, essa taxa é 71% maior entre os meninos e desses 1,2 milhões de alunos são pretos ou pardos.

Seguindo a perspectiva racial, na figura 1, os dados mostram que estudantes pretos (13,7%) e indígenas (11,9%) enfrentam os maiores índices de reprovação, se situando muito acima da média nacional, que é de 9,2%.

Em contraste, estudantes brancos apresentam a menor taxa de reprovação (7,3%), o que sugere uma relação mais favorável com o acesso à educação de qualidade e maior estabilidade no percurso escolar. Já os estudantes pardos, com uma taxa de 9,8%, também se encontram acima da média nacional, refletindo vulnerabilidades semelhantes às dos estudantes pretos e indígenas. Os grupos amarelos (8,9%) e os que não declararam raça/cor (9,6%) mantêm-se em níveis próximos à média, mas ainda revelam variações que merecem atenção. Observe abaixo na figura 1:

Figura 1 - Taxa de reprovação escolar por raça/cor no Brasil em (%)



Fonte: G1. globo com dados da Unicef e Inep (2018)

Já o atraso escolar que é a distorção de idade/série no Brasil em 2018 contou com 6,4 milhões com 2 anos ou mais de atraso isso equivale a 22% de alunos matriculados. As regiões que mais preocupam referente ao assunto são as do Norte e Nordeste, pois são as que apresentam mais taxas de reprovação, atraso e de evasão escolar. Vejamos na figura abaixo:

Figura 2 - Alunos com dois anos ou mais de atraso escolar no Brasil (%)



Fonte: G1. globo com dados da Unicef e Inep (2018)

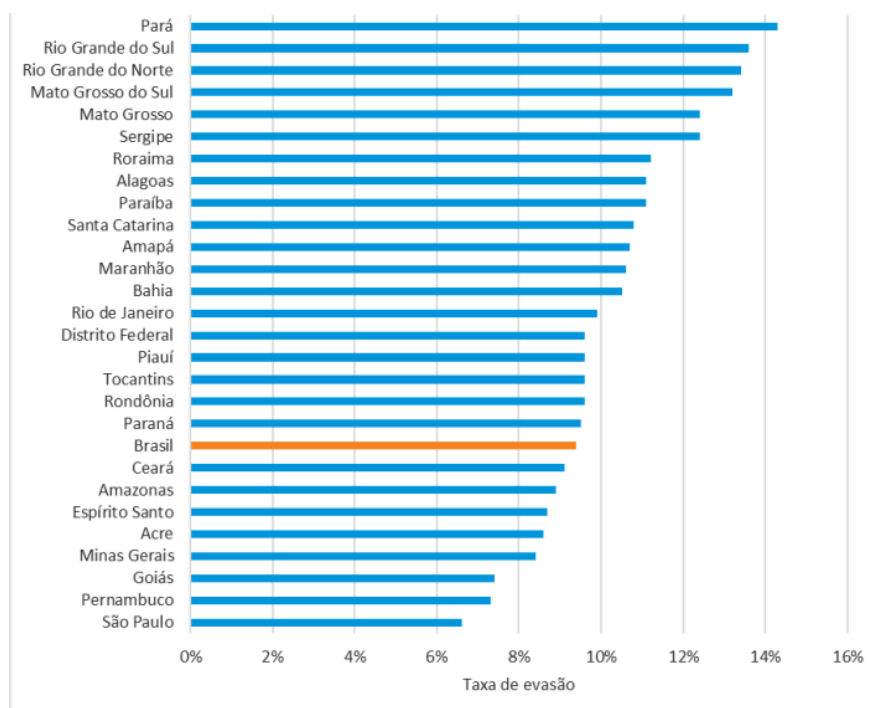
Os dados analisados pelo Unicef indicam que, no Brasil, esse problema varia conforme as regiões e vai piorando conforme aumenta a idade do estudante: no ensino fundamental I (anos iniciais), 13% dos alunos estão com dois ou mais anos de atraso, um índice que salta para 28% e 31% no fundamental II (anos finais) e no médio, respectivamente.

Sendo assim, na figura 2 podemos observar que o Amazonas, Pará, Acre, Roraima, Rondônia, Amapá e Tocantins que estão localizados na região Norte do Brasil, possuem o dobro de alunos com atrasos em comparação com o sudeste do país.

De acordo com o IMDS (instituto mobilidade e desenvolvimento social), em relação à evasão escolar, entre os anos de 2018 e 2019, 14,3% dos jovens paraenses matriculados no ensino médio se evadiram dos estudos, o que representa um índice preocupante. Esse percentual foi o mais elevado do país e contrasta fortemente com estados como São Paulo, que apresentou apenas 6,5% de evasão no mesmo período.

A diferença evidencia as desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro, revelando que o Pará enfrenta desafios muito mais intensos no que se refere à permanência escolar, conforme mostra a Figura 3, o estado do Pará se destacou negativamente nesse período, apresentando uma das maiores taxas de evasão escolar no país. Veja a figura 3:

figura 3 - Taxa de evasão no ensino médio – Brasil, rede pública em 2018-2019



Dados de rendimento do INEP tabulados pelo Imds (2022).

Após uma análise do período de 2018 a 2019 para contextualizar, cabe então analisar mais especificamente o estado do Pará e alguns de seus municípios verificando se a qualidade regrediu ou progrediu durante o período de 2020 a 2021. Tendo em vista que ocorreu uma pandemia nesse período que é a covid 19, que não é o foco do trabalho, porém ela teve seu impacto nos dados desses anos que estão sendo analisados.

De acordo com o observatório da educação a pandemia da covid-19, além de causar um aprofundamento dessas desigualdades socioeconômicas, se tornou mais um elemento que favoreceu a evasão e o abandono escolar, uma vez que afastou os estudantes das instituições, enfraquecendo suas conexões com a educação.

Nesse contexto, de acordo com dados disponibilizados pelo Censo Escolar torna-se fundamental analisar os índices pós pandêmicos desses três fatores dos alunos no ensino médio em alguns municípios do Pará. Abaixo as tabelas com os índices de reprovação (tabela 1), distorção idade/série (tabela 2) e evasão escolar (tabela 3) em alguns municípios paraenses no ano de 2021:

Tabela 1 - Taxa de reprovação no Ensino Médio nos municípios paraenses em 2021

Município	1º ano	2º ano	3º ano	Total
-----------	--------	--------	--------	-------

Abaetetuba	9.66%	9.62%	5.35%	8.29%
Acará	22.20%	21.77%	21.43%	23.94%
Barcarena	13.63%	12.16%	7.45%	11.25%
Belém	17.41%	17.50%	13.24%	16.13%
Canaã dos Carajás	32.04%	41.32%	36.93%	37.24%
Igarapé-Miri	4.07%	10.22%	8.07%	7.37%
Moju	0.28%	0.41%	0.60%	0.42%
Salinópolis	16.52%	16.92%	15.92%	16.51%
Santarém	11.03%	9.24%	6.45%	8.97%
Tailândia	13.75%	14.01%	8.45%	11.97%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do Censo Escolar (2021)

A Tabela 1 apresenta a taxa de reprovação no Ensino Médio nos municípios paraenses no ano de 2021, revelando variações expressivas entre as localidades e entre as diferentes séries dessa etapa de ensino. Nota-se que os índices não são homogêneos e refletem contextos educacionais distintos.

No caso de Canaã dos Carajás, observa-se a taxa mais elevada entre os municípios analisados (37,24% no total), com destaque para o 2º ano do Ensino Médio, que apresenta 41,32% de reprovação. Esse dado sugere que a progressão entre o 1º e o 2º ano representa uma barreira significativa para os estudantes, possivelmente relacionada a dificuldades de adaptação ao currículo ou a maior complexidade dos conteúdos escolares nesse período. Ainda em Canaã, percebe-se que, mesmo no 3º ano, a taxa se mantém bastante alta (36,93%), evidenciando um padrão persistente de insucesso escolar.

Em contraposição, o município de Moju apresenta os menores índices de reprovação, com apenas 0,42% no total. A baixa variação entre as séries (0,28% no 1º ano, 0,41% no 2º ano e 0,60% no 3º ano) chama a atenção, pois se distancia significativamente da realidade observada nos demais municípios. Esse resultado pode indicar especificidades locais, tanto na organização pedagógica quanto no processo avaliativo.

Outros municípios, como Acará (23,94%), Belém (16,13%) e Salinópolis (16,51%), também registram índices expressivos de reprovação, embora inferiores ao observado em Canaã dos Carajás. Em Acará, chama atenção a estabilidade das taxas entre as três séries (22,20%, 21,77% e 21,43%), sugerindo um padrão contínuo de dificuldades ao longo de todo o Ensino

Médio. Já em Belém, capital do estado, a reprovação no 3º ano (13,24%) mostra redução em comparação ao 1º e 2º anos (17,41% e 17,50%), o que pode estar associado à maior permanência dos estudantes que já conseguiram superar as fases iniciais. Situação semelhante é observada em Salinópolis, onde a taxa de reprovação se mantém alta, mas relativamente equilibrada entre os anos (entre 15,92% e 16,92%).

Municípios como Abaetetuba (8,29%), Santarém (8,97%) e Igarapé-Miri (7,37%) apresentam taxas intermediárias em relação ao conjunto. Nesses casos, nota-se uma tendência de redução das reprovações no 3º ano em comparação ao 1º e 2º anos, o que reforça a ideia de que os primeiros anos do Ensino Médio concentram as maiores dificuldades de permanência e aprovação.

Por fim, Barcarena (11,25%) e Tailândia (11,97%) se encontram próximos em termos de desempenho, ambos com taxas que, embora não estejam entre as mais elevadas, ainda representam um número significativo de estudantes reprovados. Em ambos os municípios, observa-se queda da reprovação no 3º ano, sugerindo novamente que o 1º e o 2º anos são mais críticos nesse percurso escolar.

Tabela 2 - Taxa de distorção idade/série no Ensino Médio nos municípios paraenses em 2021

Município	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Abaetetuba	37.48%	40.01%	35.22%	38.09%
Acará	55.57%	60.34%	59.17%	58.32%
Barcarena	50.48%	56.72%	53.78%	53.88%
Belém	43.76%	50.20%	48.17%	48.17%
Canaã dos Carajás	28.92%	45.87%	45.09%	40.49%
Igarapé-Miri	43.03%	50.78%	42.59%	45.67%
Moju	49.29%	60.58%	53.98%	54.67%
Salinópolis	36.44%	48.46%	44.46%	43.59%
Santarém	32.94%	36.12%	34.04%	35.24%

Tailândia	54.65%	63.20%	59.13%	58.34%
-----------	--------	--------	--------	--------

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do Censo Escolar (2021)

A Tabela 2 apresenta a taxa de distorção idade/série no Ensino Médio dos municípios paraenses em 2021, revelando índices elevados em praticamente todas as localidades. Esse indicador, que mede a proporção de estudantes em atraso escolar em relação à idade considerada adequada para cada série, expõe um quadro crítico que interfere diretamente na trajetória educacional dos jovens.

O município de Tailândia apresenta a taxa mais alta entre os analisados (58,34% no total), com destaque para o 2º ano, que alcança 63,20%. Esse dado indica que mais da metade dos estudantes não se encontra na série compatível com sua idade, o que pode estar relacionado a históricos de reprovação ou ingresso tardio na escola. Situação semelhante ocorre em Acará (58,32%), onde os três anos do Ensino Médio apresentam valores bastante próximos (55,57%, 60,34% e 59,17%), evidenciando um padrão consolidado de distorção idade/série.

Outro município com índices bastante elevados é Moju (54,67%), em que se observa aumento expressivo no 2º ano (60,58%) em relação ao 1º (49,29%). Esse salto sugere que a transição entre o 1º e o 2º ano pode ser um ponto de acúmulo das defasagens, dificultando a progressão escolar regular. Barcarena (53,88%) também se destaca com percentuais altos, sendo 50,48% no 1º ano, 56,72% no 2º e 53,78% no 3º, o que reforça a recorrência do fenômeno em todo o Ensino Médio.

Em Belém (48,17%), a taxa média também é elevada, embora ligeiramente inferior às localidades mencionadas. Nota-se uma progressão crescente do 1º ao 2º ano (43,76% para 50,20%), seguida de uma leve redução no 3º ano (48,17%). Padrão semelhante é encontrado em Igarapé-Miri (45,67%) e Salinópolis (43,59%), onde a distorção também aumenta no 2º ano e recua no 3º, ainda que em níveis elevados.

No caso de Canaã dos Carajás (40,49%), a taxa total é inferior à de outros municípios, mas chama atenção o salto entre o 1º ano (28,92%) e os anos seguintes (45,87% no 2º ano e 45,09% no 3º ano). Esse comportamento sugere que muitos estudantes ingressam no Ensino Médio dentro da idade adequada, mas acumulam atraso já nos primeiros anos dessa etapa.

Municípios como Abaetetuba (38,09%) e Santarém (35,24%) apresentam taxas relativamente menores, embora ainda preocupantes. Em ambos os casos, observa-se certa estabilidade ao longo dos anos do Ensino Médio, com variações moderadas. Destaca-se Santarém, com os índices mais baixos da tabela (32,94%, 36,12% e 34,04%), o que o posiciona em situação diferenciada frente ao conjunto analisado.

Tabela 3 - Taxa de evasão no Ensino Médio nos municípios paraenses em 2021

Município	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Abaetetuba	7.44%	8.32%	5.35%	7.11%
Acará	15.64%	27.38%	21.47%	21.52%
Barcarena	9.64%	18.17%	21.09%	16.17%
Belém	11.48%	14.95%	14.36%	13.53%
Canaã dos Carajás	11.26%	20.80%	17.17%	16.85%
Igarapé-Miri	16.29%	20.55%	14,63%	17.35%
Moju	12.28%	18.27%	13.06%	14.65%
Salinópolis	9.48%	12.43%	8.46%	10.34%
Santarém	10.69%	16.19%	11.47%	12.82%
Tailândia	9.07%	14.54%	12.84%	11.97%

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do Censo Escolar (2021)

A Tabela 3 apresenta a taxa de evasão no Ensino Médio nos municípios paraenses em 2021. O fenômeno da evasão, entendido como a saída definitiva do estudante da escola antes da conclusão da etapa, é um dos indicadores mais críticos para a compreensão das fragilidades do sistema educacional, e os dados evidenciam variações importantes entre os municípios e entre as séries.

O município de Acará registra a taxa mais elevada (21,52% no total), com destaque para o 2º ano, que alcança 27,38%. Esse valor é o maior de toda a tabela e aponta que, nesse município, mais de um quarto dos alunos abandona a escola durante o 2º ano do Ensino Médio. Ainda em Acará, percebe-se que mesmo no 1º (15,64%) e no 3º ano (21,47%), os índices permanecem em patamares preocupantes, sugerindo um padrão contínuo de evasão.

Outro caso crítico é o de Barcarena (16,17%), onde a evasão aumenta progressivamente ao longo das séries: 9,64% no 1º ano, 18,17% no 2º e 21,09% no 3º. Esse crescimento sugere uma dificuldade crescente de retenção dos estudantes conforme avançam no Ensino Médio.

Situação semelhante é observada em Canaã dos Carajás (16,85%), que apresenta salto expressivo entre o 1º ano (11,26%) e o 2º ano (20,80%), seguido de ligeira redução no 3º ano (17,17%).

Em Igarapé-Miri (17,35%), o padrão se repete: a evasão se concentra no 2º ano (20,55%), mas permanece elevada também no 1º (16,29%) e, mesmo reduzida, no 3º ano (14,63%). Já em Moju (14,65%), embora o índice total seja menor, nota-se também um crescimento entre o 1º ano (12,28%) e o 2º ano (18,27%), seguido de queda no 3º ano (13,06%). Esses resultados reforçam a ideia de que o 2º ano é o ponto mais vulnerável à evasão escolar.

Belém (13,53%) e Santarém (12,82%) apresentam taxas intermediárias. Em ambos, o 2º ano novamente concentra a maior incidência (14,95% e 16,19%, respectivamente), ainda que em níveis inferiores aos municípios mais críticos. Tailândia (11,97%) e Salinópolis (10,34%) registram percentuais menores em relação ao conjunto, mas não deixam de indicar um problema relevante. Em Tailândia, os índices variam pouco entre os três anos, enquanto em Salinópolis observa-se um comportamento mais equilibrado, com redução significativa no 3º ano (8,46%).

O município de Abaetetuba (7,11%) apresenta a menor taxa total de evasão da tabela. Mesmo assim, observa-se variação interna: o 2º ano (8,32%) registra evasão superior ao 1º (7,44%) e ao 3º (5,35%), embora os números sejam mais baixos quando comparados aos demais municípios.

De forma geral, a comparação entre os três indicadores evidencia que o 2º ano do Ensino Médio concentra os maiores índices de reprovação, distorção idade/série e evasão na maioria dos municípios, configurando-se como a etapa mais crítica desse percurso escolar. Observa-se que municípios com altas taxas de reprovação tendem também a apresentar elevados índices de distorção, como é o caso de Acará e Canaã dos Carajás.

Além disso, a evasão aparece fortemente associada à distorção idade/série, reforçando a ideia de que o atraso escolar aumenta a probabilidade de abandono. Em contrapartida, situações como a de Moju revelam discrepâncias importantes, pois, apesar da reprovação extremamente baixa, registram-se altas taxas de distorção e evasão, levantando questionamentos sobre práticas avaliativas e formas de acompanhamento escolar. Por fim, municípios como Santarém e Abaetetuba se destacam por apresentarem os menores percentuais entre os indicadores analisados, ainda que permaneçam desafios relevantes a serem enfrentados.

Por fim, depois de analisadas as taxas, percebe-se que a raiz dos problemas pode estar na reprovação, pois é ela que desencadeia a distorção idade/série e, em seguida, a evasão. Desse modo, o grande problema não é o abandono ou a evasão, mas a reprovação e a repetência. E por trás das altas taxas de repetência, esconde-se a baixa qualidade de ensino e uma cultura

pedagógica que imputava o fracasso escolar quase sempre ao aluno, aos pais e a outros fatores externos, mas raramente à escola ou ao professor, no que ficou conhecido pelo termo de “pedagogia da repetência”, Ribeiro (1991).

Assim, há evidências de que a repetência pode ter consequências negativas sobre autoestima e outras dimensões emocionais e comportamentais dos estudantes (Correa 2013), o que por sua vez pode levar a maior probabilidade de evasão escolar (Manacorda 2012).

4. RESULTADOS

A análise dos dados do Censo Escolar e de outras fontes documentais permitiu compreender a realidade do Ensino Médio em diferentes municípios paraenses e como ela se relaciona com o acesso, permanência e êxito de alunos autodeclarados negros. Esses resultados dialogam diretamente com os objetivos específicos deste trabalho e ajudam a confirmar muitos pontos já discutidos no referencial teórico.

Em relação aos dados analisados, observa-se que as taxas de reprovação no Ensino Médio, quando comparadas entre 2018 e 2021, sofreram alterações significativas. Em 2018, os índices já eram elevados, com destaque para a média de 14,3% de evasão entre jovens paraenses, conforme os registros nacionais. Contudo, em 2021, após o período mais crítico da pandemia, alguns municípios apresentaram números ainda mais preocupantes, como Canaã dos Carajás, que registrou 37,24% de reprovação, e Acará, com 23,94%. Outros municípios, embora com índices menores, como Moju (0,42%) e Igarapé-Miri (7,37%), não deixam de evidenciar disparidades dentro do próprio estado.

No que se refere à distorção idade-série, os dados também indicam agravamento. Em 2018, a defasagem já era um problema recorrente, ultrapassando 30% em diversas localidades. Em 2021, contudo, alguns municípios passaram a apresentar índices alarmantes, como Tailândia (58,34%) e Acará (58,32%), o que significa que mais da metade dos estudantes estavam cursando séries incompatíveis com sua idade. Mesmos municípios com percentuais relativamente menores, como Santarém (35,24%), ainda revelam um cenário preocupante.

A evasão escolar, por sua vez, evidencia de maneira contundente os impactos do período analisado. Em 2018, já se registrava um quadro grave, com taxas que alcançavam 14,3% no estado do Pará. No entanto, em 2021, a situação se intensificou em determinados municípios, como Acará, que atingiu 21,52%, e Canaã dos Carajás, com 16,85%. Também se observa que o segundo ano do ensino médio, em Acará, concentrou o maior número de evadidos, chegando a 27,38%, indicando um ponto crítico de vulnerabilidade no processo formativo.

Embora localidades como Abaetetuba (7,11%) e Salinópolis (10,34%) apresentem números menores, o abandono continua significativo e reafirma a necessidade de medidas urgentes de enfrentamento. Essa tendência revelou que o fechamento das escolas, aliado a dificuldades socioeconômicas, necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e desmotivação diante de reprovações sucessivas, ampliou a ruptura no vínculo escolar.

Quando se analisam os três indicadores em conjunto, nota-se um movimento que pode ser descrito como um ciclo negativo: a reprovação elevada leva ao acúmulo de distorção idade-série, e esta, por sua vez, aumenta a probabilidade de evasão. Esse padrão já era percebido antes

da pandemia, mas se tornou mais intenso no cenário pós-pandêmico em 2020, especialmente em municípios de maior vulnerabilidade social.

Na análise detalhada dos dados de 2021, os desafios vividos por estudantes negros no Ensino Médio do Pará aparecem de forma bastante clara nos dados levantados. Um dos maiores obstáculos está nos altos índices de reprovação. Municípios como Canaã dos Carajás (37,24%) e Acará (23,94%) têm taxas de reprovação muito elevadas. Esses números indicam que muitos alunos não conseguem acompanhar o ritmo escolar, o que leva à repetência e, em muitos casos, a evasão e abandono.

Esse cenário pode ser explicado pela falta de condições adequadas de estudo fora da escola, já que muitos estudantes precisam dividir seu tempo entre o trabalho, as tarefas domésticas e a vida escolar. Neri (2009) já dizia que o mercado de trabalho tem muito peso na decisão do jovem de continuar ou não os estudos. Assim, quando o estudante já chega à escola com dificuldades, a reprovação acaba se tornando mais uma barreira.

Além disso, como mostram Ribeiro (2002) e Abramowicz (2010), a escola brasileira valoriza um tipo de conhecimento que não dialoga com a realidade da maioria dos jovens negros, que vêm de contextos populares e periféricos. O currículo, muitas vezes eurocêntrico, pouco considera a diversidade cultural, reforçando a sensação de não pertencimento. Esse fator ajuda a explicar por que muitos desses alunos se desmotivam, mesmo quando permanecem na escola.

Portanto, os desafios enfrentados vão além da sala de aula: incluem condições socioeconômicas desfavoráveis, currículos pouco representativos, práticas pedagógicas descontextualizadas e o racismo estrutural presente nas relações escolar.

Ao analisar os índices de acesso e êxito, observa-se uma forte correlação entre os resultados escolares e a realidade social dos alunos. A distorção idade-série, por exemplo, é um dos indicadores mais reveladores: em Tailândia (58,34%), Acará (58,32%) e Moju (54,67%), mais da metade dos alunos cursa séries que não correspondem à idade ideal.

Isso significa que muitos estudantes repetiram anos anteriores ou entraram na escola em idade tardia, acumulando defasagens que tornam mais difícil a conclusão no tempo certo. Segundo Marchesi (2006), o histórico escolar de um aluno está diretamente ligado à sociedade em que ele está inserido, e isso se confirma nos municípios analisados.

Outro dado que chama atenção é a desigualdade racial no acesso e conclusão do Ensino Médio. O levantamento do IBGE (2012–2022) mostrou que jovens negros concluem essa etapa com quase dez anos de atraso em relação aos brancos. Essa diferença não se deve apenas a questões econômicas, mas também ao racismo estrutural, que afeta as trajetórias escolares

(Valverde; Stocco, 2011). Os números de reprovação e distorção idade-série confirmam, portanto, que as desigualdades sociais e raciais caminham juntas e impactam diretamente as chances de êxito dos estudantes negros.

As taxas de evasão escolar também são preocupantes. Em municípios como Acará (21,52%), Barcarena (16,17%) e Canaã dos Carajás (16,85%), muitos alunos deixam a escola antes de concluir o Ensino Médio.

Esse fenômeno tem várias causas: a necessidade de trabalhar cedo, a desmotivação com um currículo que não dialoga com sua realidade e as experiências de discriminação vividas dentro da escola. Sant'ana (2001) lembra que a discriminação racial está presente não apenas nas atitudes individuais, mas também nos materiais didáticos e nas próprias práticas escolares, o que contribui para o afastamento de alunos negros.

Dados da Unicef (2018) confirmam essa desigualdade: mais da metade dos estudantes que abandonaram o Ensino Médio eram pretos ou pardos. Isso mostra que a evasão escolar não é apenas um problema educacional, mas também social e racial.

Por outro lado, algumas políticas vêm tentando reduzir esse quadro. O Programa Pé de Meia (Lei 14.818/2024), por exemplo, oferece suporte financeiro a jovens de baixa renda, estimulando a permanência e a conclusão escolar. Segundo Albuquerque (2024), esse tipo de iniciativa ajuda principalmente os alunos negros, que estão entre os mais afetados pela evasão.

Em síntese, o comparativo entre 2018 e 2021 evidencia que os indicadores de reprovação, distorção e evasão não apenas se mantiveram elevados, como em muitos casos se agravaram no período posterior à pandemia. Isso demonstra que a pandemia aprofundou desigualdades já existentes e comprometeu de maneira ainda mais severa o acesso, a permanência e o êxito escolar de estudantes do ensino médio, especialmente daqueles em condições socioeconômicas mais vulneráveis e autodeclarados negros, confirmando as hipóteses levantadas no presente trabalho.

Ainda que os dados municipais não permitam identificar diretamente os índices por raça/cor, os levantamentos nacionais revelam que pretos e pardos são os mais afetados pela evasão e pelo não êxito, o que, combinado à composição étnico-racial da população paraense, permite inferir que os estudantes negros são desproporcionalmente impactados. De modo geral, a leitura dos indicadores revela um quadro desigual e preocupante no Pará, em que as desigualdades sociais e raciais permanecem como barreiras significativas ao acesso, à permanência e ao êxito no ensino médio.

5. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo analisar os desafios enfrentados por estudantes autodeclarados negros no acesso, na permanência e no êxito no Ensino Médio em alguns municípios do estado do Pará. A partir da análise dos dados de reprovação, distorção idade-série e evasão escolar, foi possível identificar de que maneira os desafios impactam suas trajetórias acadêmicas e que as desigualdades educacionais continuam a marcar profundamente a trajetória desses jovens.

Municípios como Acará e Canaã dos Carajás apresentaram índices particularmente alarmantes, enquanto outros, como Moju, obtiveram resultados mais baixos. Esses números, entretanto, não podem ser compreendidos de forma isolada, uma vez que refletem um conjunto de fatores sociais, econômicos e raciais que atravessam a realidade escolar

O referencial teórico discutido ao longo do trabalho demonstrou que o currículo escolar, muitas vezes estruturado a partir de uma matriz eurocêntrica e pouco flexível, não contempla a identidade dos estudantes negros. Essa ausência de representatividade impacta negativamente no sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, na motivação para a permanência. Como destacam Gomes (2018), Almeida (2019) e Araújo (2019), a escola ainda não conseguiu romper totalmente com as desigualdades históricas, funcionando em muitos casos como espaço de reprodução das mesmas, em vez de promover a superação delas.

Os resultados também evidenciaram que as condições socioeconômicas influenciam de forma direta a trajetória escolar. Muitos jovens deixam a escola para ingressar precocemente no mercado de trabalho, o que contribui para os elevados índices de evasão. Isso mostra que a análise da permanência e do êxito não pode se restringir ao ambiente escolar, mas precisa considerar a realidade social das famílias, marcada por desigualdade de renda e ausência de políticas de apoio adequadas.

Apesar desse cenário desafiador, é necessário reconhecer os avanços alcançados nas últimas décadas. Políticas afirmativas, como a Lei 10.639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial, as cotas raciais no ensino superior e programas mais recentes, como o Pé de Meia, representam passos significativos no enfrentamento das desigualdades. Embora não sejam suficientes para eliminar os problemas, esses mecanismos ampliam as condições de acesso e permanência dos estudantes negros, criando oportunidades que antes lhes eram negadas.

Libâneo (1994), portanto, ressalta o papel central da escola na formação cidadã e no preparo dos jovens para a vida em sociedade, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas de qualidade e voltadas para o desenvolvimento integral do estudante.

A ideia, então, ressalta de que não basta garantir o ingresso de alunos (as) negros (as) no ensino médio; é preciso assegurar condições de permanência e conclusão com qualidade, a partir de um currículo representativo, de docentes preparados para lidar com a diversidade e de políticas afirmativas que unam apoio pedagógico e suporte socioeconômico.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento das desigualdades que marcam a trajetória escolar de jovens negros (as), não só no Pará, mas como no Brasil, exige um conjunto articulado de ações. Entre elas, destacam-se o fortalecimento das políticas de inclusão, a formação docente voltada para a diversidade, a ampliação de programas de apoio às famílias em vulnerabilidade e a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a identidade dos estudantes.

Com isso, Freire (1971) apresenta uma pedagogia libertadora, pautada no diálogo e na contextualização do processo de ensino-aprendizagem, de modo a torná-lo significativo para a realidade dos alunos. Somente a partir disso será possível construir uma escola verdadeiramente democrática e antirracista, capaz de garantir igualdade de oportunidades de acesso, permanência e êxito para todos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AGÊNCIA ESTADO. Luiza Barros defende cota para negros em todas as pastas. Portal G1, Rio de Janeiro, 03 jan. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/01/luiza-bairros-defende-cota-para-negros-em-todas-pastas.html> . Acesso em: 20 jun. 2025.

AGENCIA GOV. Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica. Publicado dia 22 de Fev, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>. Acesso em: 5 de abril 2025.

ALBUQUERQUE, S. R. G. DE. Educação e juventude: discussões sobre o Programa Pé de Meia. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais Aplicadas) – Parintins-AM, 2024.

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, n. 31, mai.-out. 2019, p. 71-86. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28257>

ALVES, Alda Judith. “A revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. Cadernos de Pesquisa, v. 26, n. 4, p. 107–122, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 5 abr. 2025.

BARBOSA, Jeová Jonathan da Silva. Professor, eu sou preto ou pardo? Não consigo me identificar: conflitos em torno da identidade étnico-racial dos estudantes pretos e pardos. Mossoró, 2024. 188p.

BARBOSA, M. L. Os efeitos de raça e gênero nas escolas brasileiras: uma visão integrada da pesquisa qualitativa e quantitativa. Trabalho apresentado na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), 2004.

BARROS, R. P. Evasão ainda é um dos maiores desafios do ensino médio. Aprendizagem em foco. In: INSTITUTO UNIBANCO. São Paulo, n. 37, nov. 2017.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 71–79.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716/1989, 9.029/1995, 7.347/1985 e 10.778/2003.

CORREA, Erisson Viana. Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/2.1.1782.9442>.

CUNHA, Damis De Oliveira. Isonomia para os negros brasileiros: as ações afirmativas como instrumento para alcançar a igualdade material. Âmbito Jurídico, 2012. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/isonomia-para-os-negros-brasileiros-as-acoes-afirmativas-como-instrumento-para-alcancar-a-igualdade-material/> . Acesso em: 20 jun. 2025.

DE PINHO Valente, P.; DE FÁTIMA Cóssio, M. Reserva de vagas e o acesso ao ensino médio profissionalizante. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2014/CH_02195.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GAROFALO, D. Ações de equidade racial na aprendizagem são urgentes. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/06/15/equidade-racial-na-aprendizagem/>. Acesso em: 5 abr. 2025.

GATTI, Bernardete A.; VIANNA, Heraldo Marelím; DAVIS, Cláudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois estudos de caso. *Avaliação Educacional*, São Paulo, p. 7–26, jul.-dez. 1991.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. Editora Atlas. Recuperado de <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-depesquisa-social.pdf>

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, Etnia: o trato pedagógico da diversidade. In: JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e167901, 2018.

GOMES, Nilma L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>.

GONÇALVES, G. C.; MENDES, G. M. L.; DUTRA, V. C. R. Um olhar sobre as desigualdades étnico-raciais no ensino médio. *Revista Teias*, v. 25, n. 78, p. 384–395, 2024.

HERINGER, R.; CARREIRA, D. Introdução. In: HERINGER, R.; CARREIRA, D. (Org.). *10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, Ação Educativa, 2022. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 18, suppl, p. S57—S65, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-311x2002000700007>. Acesso em: 6 out. 2022.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para Discussão, Rio de Janeiro, nº 807, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MANACORDA, Marco. The cost of grade retention. *Review of Economics and Statistics*, v. 94, n. 2, p. 596–606, 2012. DOI: https://doi.org/10.1162/REST_a_00165.

MARCHESI, A. O que será de nós, os maus alunos? Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORETIN, Antônio Miguel. As Juventudes: conceitos sob as perspectivas sociológicas. *Revista Eletrônica de Sociologia em Debate*, n. 9, v. 1, jan./dez. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NERI, Marcelo Côrtes. O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

PARREIRA, Fabio; PEREIRA, Adriana; SHITSUKA, Ricardo; SHITSUKA, Dorlivete. Metodologia da pesquisa científica. In: *Ciência e conhecimento científico*, 1ª ed., p. 54–93, 2018.

Políticas de Ações Afirmativas. Disponível em: https://ufpa.br/politicas-de-acoes-afirmativas/?utm_source. Acesso em: 20 jun. 2025.

PONCE, B. J.; FERRARI, A. R. de S. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. *Práxis Educativa*, v. 17, p. 1–20, 2022.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 5, 1991.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR, 2010.

Robert Lee Segal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1336-8467>. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3240>. Acesso em: 1 abr. 2025.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*.

SCHUCMAN, Lia V. Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

SEGAL, Robert Lee. Sobre escolas, unidades de polícia pacificadora (UPPs) e desigualdades de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Dialogia*, [S. l.], n. 32, p. 278–291, 2019. DOI: 10.5585/dialogia. N32.13954. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13954>. Acesso em: 1 abr. 2025.

SILVA, C.; CARVALHO, D. O novo Ensino Médio no Brasil: evidências para pensar o problema da segmentação e das desigualdades educacionais. *Revista Ponto de Vista*, v. 13, n.

2, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16887. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16887>. Acesso em: 2 abr. 2025.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia M. Percurso da Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. Em *Tempo de Histórias*, n. 22, p. 125–135, 2013. DOI: 10.26512/emtempos.v0i22.19827. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19827>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SILVA, Tatiana Dias. O estatuto da igualdade racial. Texto para Discussão, No. 1712, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2012.

SOUZA, Marcio Henrique Francisco de. A educação e a desigualdade social no Brasil: um estudo das influências recíprocas. *Revista Di Fatto*, Ciências Humanas, Sociologia, Joinville-SC, n. 5, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.16740482. Disponível em: <https://revistadifatto.com.br/artigos/a-educacao-e-a-desigualdade-social-no-brasil-um-estudo-das-influencias-reciprocas/>. Acesso em: 04/09/2025.

VALVERDE, D. O.; STOLCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. In: BONETTI, A.; ABREU, M. A. de (Org.). *Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil*. Brasília: IPEA, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.