

Matijascic, Milko; Rolon, Carolina Esther Kotovicz

**Working Paper**

## Objetivos de desenvolvimento sustentável e desafios decorrentes das oportunidades escolares no ensino fundamental brasileiro

Texto para Discussão, No. 2679

**Provided in Cooperation with:**

Institute of Applied Economic Research (ipea), Brasília

*Suggested Citation:* Matijascic, Milko; Rolon, Carolina Esther Kotovicz (2021) : Objetivos de desenvolvimento sustentável e desafios decorrentes das oportunidades escolares no ensino fundamental brasileiro, Texto para Discussão, No. 2679, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília,  
<https://doi.org/10.38116/td2679>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/243032>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

**TEXTO PARA DISCUSSÃO**

**2679**

**OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO  
SUSTENTÁVEL E DESAFIOS  
DECORRENTES DAS  
OPORTUNIDADES ESCOLARES  
NO ENSINO  
FUNDAMENTAL BRASILEIRO**

**MILKO MATIJASCIC**

**CAROLINA ESTHER KOTOVICZ ROLON**



**OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO  
SUSTENTÁVEL E DESAFIOS  
DECORRENTES DAS OPORTUNIDADES  
ESCOLARES NO ENSINO  
FUNDAMENTAL BRASILEIRO<sup>1</sup>**

**MILKO MATIJASIC<sup>2</sup>**

**CAROLINA ESTHER KOTOVICZ ROLON<sup>3</sup>**

---

1. Os autores agradecem o Núcleo de Informações Sociais da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Ninsoc/Disoc) pela tabulação dos dados deste estudo, com ênfase especial na colaboração de Marina Barros de Oliveira. Eventuais erros e omissões são de responsabilidade exclusiva dos autores. O estudo expõe apenas os resultados da pesquisa, que não revelam, necessariamente, a posição do Ipea.

2. Técnico de planejamento e pesquisa na Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) do Ipea; e consultor de pesquisas e parecerista em diversas instituições brasileiras e internacionais. Doutor em economia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). *E-mail*: <milko@ipea.gov.br>.

3. Pesquisadora do Programa de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD) na Disoc/Ipea; pesquisadora associada do Centre de Recherche Émile Durkheim em Bordeaux; e consultora de pesquisa para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund – Unicef) e para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Unesco). Doutora em sociologia da educação pela Universidade de Bordeaux, na França. *E-mail*: <carolina.rolon@ipea.gov.br>.

**Governo Federal**

**Ministério da Economia**

**Ministro** Paulo Guedes

**ipea** Instituto de Pesquisa  
Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério da Economia, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

**Presidente**

**CARLOS VON DOELLINGER**

**Diretor de Desenvolvimento Institucional**  
**MANOEL RODRIGUES JUNIOR**

**Diretora de Estudos e Políticas do Estado,  
das Instituições e da Democracia**  
**FLÁVIA DE HOLANDA SCHMIDT**

**Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas**  
**JOSÉ RONALDO DE CASTRO SOUZA JÚNIOR**

**Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais**  
**NILO LUIZ SACCARO JÚNIOR**

**Diretor de Estudos e Políticas Setoriais de  
Inovação e Infraestrutura**  
**ANDRÉ TORTATO RAUEN**

**Diretora de Estudos e Políticas Sociais**  
**LENITA MARIA TURCHI**

**Diretor de Estudos e Relações Econômicas e  
Políticas Internacionais**  
**IVAN TIAGO MACHADO OLIVEIRA**

**Assessor-chefe de Imprensa e Comunicação**  
**ANDRÉ REIS DINIZ**

**OUVIDORIA:** <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

**URL:** <http://www.ipea.gov.br>

## Texto para Discussão

Publicação seriada que divulga resultados de estudos e pesquisas em desenvolvimento pelo Ipea com o objetivo de fomentar o debate e oferecer subsídios à formulação e avaliação de políticas públicas.

© Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **ipea** 2021

Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica  
Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990-

ISSN 1415-4765

1. Brasil. 2. Aspectos Econômicos. 3. Aspectos Sociais.  
I. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

CDD 330.908

As publicações do Ipea estão disponíveis para *download* gratuito nos formatos PDF (todas) e EPUB (livros e periódicos).  
Acesse: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério da Economia.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

JEL: I29.

DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/td2679>



# SUMÁRIO

SINOPSE

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO: RESENHA DA LITERATURA .....	7
3 DESIGUALDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	17
4 DESIGUALDADES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	28
5 CONCLUSÕES.....	34
REFERÊNCIAS.....	36
APÊNDICE – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANALISAR O CARÁTER INTERSECCIONAL.....	40
REFERÊNCIAS.....	42

## SINOPSE

O estudo investiga as desigualdades interseccionais no ensino fundamental brasileiro em 2017, comparando com as de 1997. Para tanto, utiliza os indicadores para o ensino fundamental da meta 4.1 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a saber: as taxas de conclusão do ensino fundamental e o percentual de alunos que atingiram o nível de desempenho considerado satisfatório nas provas de leitura e matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1997 e 2017. A interseccionalidade das categorias de sexo, raça e faixa de renda familiar *per capita*, Grandes Regiões e localização de domicílio revelou-se significativa para explicar as desigualdades nas taxas de conclusão do ensino fundamental nos anos iniciais (1997) e nos anos finais (1997 e 2017), demonstrando a importância de não pensar as desigualdades educacionais de maneira estanque. As imbricações das categorias de sexo, raça e Grandes Regiões brasileiras e de sexo, Grandes Regiões e localização do domicílio foram significativas na compreensão das desigualdades de desempenho dos alunos ao final de ambos os ciclos do ensino fundamental em 1997 e 2017. Ao lançar luz sobre as desigualdades interseccionais no ensino fundamental, os resultados desta pesquisa contribuem para o acompanhamento da meta 4.5 do ODS, que visa à superação das desigualdades educacionais.

**Palavras-chave:** Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; desigualdades de oportunidades educacionais; interseccionalidade; ensino fundamental; Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

## ABSTRACT

This paper investigates the intersectional inequalities in the Brazilian primary and lower secondary school levels in 2017, comparing them with those observed in 1997. To do so, it analyses the indicators of goal 4.1 of the Sustainable Development Goals (SDGs), namely, the completion rates of primary and lower secondary levels and the percentage of students who reached the level of performance considered satisfactory in the Reading and Mathematics tests of the Basic Education Assessment System (Saeb), from 1997 and 2017. The intersectionality of the categories of sex, race, and family *per capita* income and sex, Brazilian regions and rurality proved to be significant to explain the inequalities in the completion rates of primary school in 1997 and of the lower secondary level in 1997 and in 2017, demonstrating the importance of ceasing educational inequalities in their dynamics. The imbrications of the categories of sex, race and large Brazilian regions and sex, large Brazilian regions and rurality were significant in understanding the inequalities in student performance at the end of both primary and lower secondary school cycles in 1997 and 2017. By shedding light on intersectional inequalities in primary and lower secondary education, the results of this research contribute to the monitoring of goal 4.5 of the SDG which aims to overcome educational inequalities.

**Keywords:** Sustainable Development Goals; inequality of educational opportunities; primary and lower secondary schools; Basic Education Assessment System (Saeb).

## 1 INTRODUÇÃO

A superação das desigualdades educacionais é um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, de 2015, tendo sido ampla e previamente reconhecidas pelas políticas públicas brasileiras, com a criação, ainda em 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE). O Brasil se comprometeu formalmente a atingir as metas do PNE, assim como do ODS 4, visando elevar a equidade em acesso, permanência e êxito em todos os níveis de ensino. O ODS 4 e o PNE colocaram em relevo, cabe sublinhar, não apenas o acesso, mas também a qualidade do aprendizado. Apesar de o ensino fundamental ser obrigatório a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, os indicadores de conclusão e desempenho desse nível de ensino revelaram que, em 2017, o Brasil ainda não havia atingido a universalização das oportunidades escolares.

Identificar a configuração das desigualdades de oportunidades escolares no ensino fundamental é importante para atingir os compromissos do PNE e do ODS 4. As pesquisas na área da sociologia da educação foram decisivas para qualificar essa temática, lançando luz sobre as desigualdades de origem social, sexo e raça nas oportunidades escolares. Outra contribuição importante a fim de compreender as desigualdades educacionais é o conceito de interseccionalidade, elaborado pela literatura das feministas negras, com vistas a destacar a imbricação das desigualdades de gênero, raça e origem social.

Neste estudo, o foco é a interseccionalidade das desigualdades de oportunidades escolares no ensino fundamental brasileiro. O objetivo é investigar como as categorias de gênero, raça e renda familiar *per capita* interagem, levando em conta a região e a localização da escola. A configuração interseccional dessas desigualdades será analisada com base em cruzamentos de dados para os alunos do quinto e do nono ano, em termos de:

- conclusão desses anos, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua); e
- desempenho, considerando os resultados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em língua portuguesa e matemática.

A análise focalizará os anos de 1997 e 2017. O conteúdo do estudo que se inicia será apresentado em três seções, além desta introdução. Destacam-se, a princípio, as contribuições dos estudos sociológicos que evidenciaram o peso das categorias de origem social, raça e gênero nas desigualdades de oportunidades escolares, reforçando a centralidade do conceito de interseccionalidade para pensar a superação dessas desigualdades, uma das metas do ODS 4. Em seguida, apresenta-se uma análise da imbricação das desigualdades de raça, gênero, *status* socioeconômico, por Grandes Regiões e localização da escola, nas oportunidades escolares de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, lança-se luz sobre a interseccionalidade das desigualdades presentes nas taxas de conclusão e no desempenho nas provas do Saeb dos alunos nos anos finais do ensino fundamental. Após a elaboração dessas seções serão apresentadas as conclusões.

## 2 DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO: RESENHA DA LITERATURA

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, como as variáveis de origem social, raça e sexo foram incorporadas ao debate sociológico sobre as desigualdades de oportunidades e resultados escolares. Em seguida, destacamos como as pesquisas brasileiras, sobretudo empíricas, incorporaram as categorias de origem social, raça, gênero e localidade para colocar em relevo as desigualdades de oportunidades escolares no ensino fundamental brasileiro. Por fim, defendemos a importância do conceito de interseccionalidade, que busca as inter-relações entre categorias sociais de raça, origem social e gênero para avançar no acompanhamento das metas do ODS 4, relativo às questões educacionais.

### 2.1 Notas sobre as contribuições da literatura de sociologia da educação

As análises sociológicas referentes às desigualdades de oportunidades escolares ganharam força nos anos 1960 e 1970 com os trabalhos de Coleman (1966) e de Bowles e Gintis (1976) nos Estados Unidos e de Bourdieu e Passeron (1970) e Boudon (1973) na França. Essas pesquisas evidenciaram a relação entre a origem social do aluno e seu desempenho escolar, questionando a meritocracia na escola. O relatório *Equality of Educational Opportunity* (Coleman, 1966), efeito de uma ampla pesquisa empírica, destacou a centralidade da origem

social para explicar os resultados escolares dos alunos norte-americanos, fator esse que era mais significativo, inclusive, que as características das escolas por eles frequentadas. O relatório Coleman, como ficou conhecido posteriormente, também lançou luzes sobre as desigualdades raciais nas escolas norte-americanas, destacando que o bom desempenho dos alunos pertencentes às minorias étnicas<sup>1</sup> era positivamente influenciado pelas características das escolas por eles frequentadas, como o nível de formação de seus professores e o nível cultural e de aspiração escolar do alunado. Por sua vez, o bom desempenho dos alunos brancos estava pouco relacionado às características dos estabelecimentos escolares.

Na França, o principal embate na explicação das desigualdades escolares contrapunha Raymond Boudon, que reclamava o individualismo metodológico, e Pierre Bourdieu, que enfatizava as explicações estrutural-funcionalistas. Boudon (1973) explicou que o fato de haver poucos alunos de origem operária nos níveis mais elevados do sistema escolar francês era devido às escolhas racionais dos jovens, que pesam as vantagens relativas de continuar estudando ou de ingressar no mercado de trabalho, e acabavam optando pela última. Para os alunos de classes sociais privilegiadas, os custos para continuar estudando eram mínimos e compensavam pela posição social futura que o diploma poderia lhes conferir.

A teoria da reprodução, desenvolvida nas análises de Bourdieu e Passeron (1970), conferia primazia à transmissão cultural no seio da família. Segundo esta teoria, as famílias de origem social privilegiada detinham não apenas o capital financeiro, mas também um capital cultural que era transmitido aos seus filhos no cotidiano, na forma de leituras, frequência a atividades culturais e a exposição a bens culturais em casa, como livros e filmes. As crianças e jovens de origem social privilegiada adquiriam em casa conhecimentos e disposições que eram próximos da cultura escolar, o que lhes ajudava a obter bom desempenho na escola. Em contrapartida, os conhecimentos e as disposições que os alunos de classes desfavorecidas adquiriam em casa eram desvalorizados pela escola.

---

1. James Coleman analisou o desempenho em provas padronizadas aplicadas para a pesquisa de crianças negras, indígenas, porto-riquenhas, de origens mexicana e oriental e brancas. A questão racial é central ao relatório, que foi comissionado pelo Education Office justamente para analisar a igualdade de oportunidades escolares dos diversos grupos raciais presentes na sociedade norte-americana.



Bourdieu e Passeron (1970) destacaram que a reprodução realizada pela instituição escolar era social e cultural. O conceito de capital cultural é utilizado até hoje para explicar o desempenho de alunos de acordo com sua origem social. Os debates entre as teorias de Raymond Boudon e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron foram muito intensos, mas, por vias diversas, demonstraram o peso da origem social nas oportunidades escolares, desmistificando o princípio de igualdade de oportunidades da escola republicana francesa.

As análises de Bourdieu e Passeron (1970), Boudon (1973) e Coleman (1966) deram origem às discussões sociológicas acerca das desigualdades de oportunidades e de resultados escolares, influenciando pesquisas posteriores. Diversos estudos empíricos avançaram na compreensão das relações entre escola e origem social dos alunos, ao se debruçar sobre as atitudes e disposições com relação à escola e ao trabalho escolar de alunos de diferentes segmentos sociais (Bautier e Rochex, 1998; Charlot, 1997; Dubet e Martuccelli, 1996; Reis, 2012; Willis, 1977), sobre as estratégias de escolarização dos alunos e de suas famílias (Costa e Koslinski, 2011; Lahire, 1995; Resende, Nogueira e Nogueira, 2011) e sobre os efeitos dos estabelecimentos nos resultados escolares de seus alunos (Barbosa, 2009; Cousin, 1998).

Duru-Bellat, Kieffer e Marry (2001), todavia, observam que, até os anos 1970, os estudos se concentraram nas desigualdades de oportunidades escolares ligadas à origem social, negligenciando as desigualdades de gênero na escola. De acordo com as autoras, as análises sobre as oportunidades escolares das mulheres floresceram na França a partir dos anos 1980, quando seus índices de escolarização ultrapassaram os dos homens.

As variáveis de origem social, sexo e raça foram incorporadas nas análises das desigualdades educacionais, que, muitas vezes, destacaram as inter-relações entre estas categorias. Veremos, a seguir, como as análises sobre as desigualdades educacionais no Brasil levaram em conta as desigualdades raciais, de gênero e origem social.

## **2.2 Desigualdades social, de raça e sexo no ensino fundamental brasileiro**

No Brasil, Ferraro (2018) analisa quatro perspectivas que têm fundamentado pesquisas brasileiras sobre a evolução da educação básica nas últimas décadas: a perspectiva da

exclusão escolar, das desigualdades escolares, da dívida escolar e do fracasso escolar. Diversos estudos brasileiros integraram em suas análises as dimensões de raça, gênero, origem social e localidade. Apresentamos, a seguir, o núcleo do debate brasileiro sobre as desigualdades escolares no ensino fundamental.

Barbosa (2005), ao revisar a literatura sobre desigualdades educacionais e raciais no Brasil, destacou que as categorias de origem social e de raça são confundidas, muitas vezes, nas análises das desigualdades educacionais, mas os estudos sobre os efeitos das desigualdades raciais na escola demonstraram que a raça tem efeitos específicos que não se reduzem à situação socioeconômica das crianças e jovens negros.

Hasenbalg e Silva (1990) foram pioneiros ao destacar as desigualdades raciais entre indivíduos de mesma origem socioeconômica. Eles analisaram as taxas de escolarização e conclusão para crianças brancas, pretas e pardas de 7 a 14 anos, lançando mão dos dados da PNAD de 1982. Na faixa dos 7 aos 14 anos, a proporção dos que não têm nenhuma escolarização ou que não conseguiram completar o primeiro ano era elevada em 1982: 32% para brancos e 50% para pretos e pardos.<sup>2</sup> Os autores mostraram que as crianças pretas e pardas eram desfavorecidas pela pedagogia da repetência (Ribeiro, 1991).

Outro dado apresentado por Hasenbalg e Silva (1990), relativo ao ensino fundamental, é a proporção elevada dos jovens de 15 a 18 anos que não haviam completado as oito séries do ensino de primeiro grau: 68% dos brancos, 84% dos pardos e 88% dos pretos. As desigualdades regionais eram significativas, e na faixa dos 11 aos 14 anos, a proporção de adolescentes que nunca frequentaram a escola no estado de São Paulo era de 2% para os brancos e menos de 5% para os pretos e pardos, enquanto nos estados do Nordeste, a proporção era de 16% a 20% para os brancos e de 22% a 31% para pretos e pardos.

Os autores citam o raciocínio que liga origem socioeconômica da população preta e parda aos piores resultados escolares desta população. Para verificar se a diferença socioeconômica entre as famílias brancas e negras explicaria as desigualdades no acesso à escola entre os dois grupos, os autores introduziram a variável de renda familiar *per capita*. As taxas de

---

2. Hasenbalg e Silva (1990) diferenciam a população preta da parda. Neste artigo, utilizaremos a categoria negros, agrupando as populações pretas e pardas.

**TEXTO para DISCUSSÃO**

crianças de 7 a 14 anos que nunca frequentaram a escola por raça e faixa de renda revelaram haver desigualdades em todas as faixas, mas estas são mais significativas nas mais baixas. Eles concluíram que persistiam diferenças nos níveis de acesso à escola entre brancos e pretos e brancos e pardos. O nível de evasão a partir dos 10 anos de idade era elevado e próximo para os três grupos. Todavia, no início dos anos 1980, pretos e pardos tinham maiores índices de repetência, saindo da escola com menos anos de estudo.

As desigualdades raciais no sistema escolar brasileiro na década de 1990 foram objeto de pesquisa de Henriques (2001; 2002). O autor observou que, ao longo dos anos 1990, houve uma melhoria nos indicadores de alfabetização, anos de estudo e acesso à escola. No entanto, os jovens negros apresentaram, em todos os segmentos, taxas inferiores às de jovens brancos. Destacou ainda a melhora relativa dos negros nos níveis inferiores do sistema de ensino, a saber, a frequência à escola na faixa dos 7 aos 13 anos e a taxa de conclusão da primeira série do ensino fundamental. As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos se davam nos segmentos mais avançados do ensino.

Não apenas o acesso à escola e a progressão escolar são desiguais entre crianças brancas e negras, mas também os níveis de aprendizagem de crianças e adolescentes também apresentam desigualdades raciais. Soares e Alves (2003) apontaram a importância de analisar a desigualdade educacional e a qualidade da educação a partir de dados sobre o desempenho escolar, e não apenas a frequência. Para tanto, interessaram-se no desempenho dos alunos da oitava série do ensino fundamental, medido pelo teste de matemática do Saeb 2001, no qual todos os grupos raciais apresentaram média de matemática baixa, mas a diferença entre brancos e pardos e brancos e negros era significativa.

Os autores também controlaram o desempenho dos alunos brancos, pardos e pretos com uma variável socioeconômica por meio de um gradiente elaborado a partir das características dos alunos informados nos questionários do Saeb. Soares e Alves (2003) observaram que o impacto da posição social na proficiência dos alunos brancos era maior que para os alunos pretos, ficando os alunos pardos em uma situação intermediária. Ao contrário de Hasenbalg e Silva (1990), que observaram haver desigualdades raciais de frequência à escola maiores entre crianças das faixas de renda mais baixas, nos resultados de matemática do Saeb 2001, Soares

e Alves (2003) detectaram uma diferença maior nos graus de proficiência dos alunos brancos e negros nas posições mais privilegiadas. Eles concluíram que “a diferença de desempenho escolar observada entre alunos brancos, pardos e negros não encontra explicação somente na condição socioeconômica” (Soares e Alves, 2003, p. 154).

Os efeitos das características das escolas, dos professores e dos hábitos de estudo dos alunos no desempenho em matemática na oitava série do ensino fundamental no Saeb 2001 também foram analisados por Soares e Alves (2003). Os efeitos da escola em reduzir as desigualdades raciais foram objeto de pesquisa de Barbosa (2005) com alunos da quarta série do ensino fundamental de 24 escolas de Belo Horizonte entre 1998 e 2001. A autora classificou as escolas de acordo com nove critérios para aferir a qualidade do estabelecimento escolar. A hipótese era que uma boa escola seria capaz de ensinar a todos, independentemente do nível socioeconômico ou da escolaridade dos pais. Ao cruzar as características da escola, dos alunos e de suas famílias com os resultados de um teste de matemática aplicado para a pesquisa, classificou as escolas de alta e baixa qualidade e detectou que “as escolas de boa qualidade têm possibilidades objetivas de reduzir a diferença de desempenho entre alunos brancos e não brancos” (Barbosa, 2005, p. 114).

Rosemberg (2001) traçou um panorama das desigualdades entre homens e mulheres na década de 1990, analisando indicadores que abrangiam todos os níveis do sistema de ensino: da escolarização da população adulta em idade escolar, progressão e desempenho escolar na educação básica, aos concluintes no ensino superior por áreas do curso, finalizando com uma análise da feminização do magistério. A distribuição dos estudantes com 5 anos ou mais mostrou que as mulheres têm uma distribuição mais equitativa, já os homens ficam mais retidos nos primeiros anos do sistema de ensino. Apesar de o fluxo escolar melhorar na década de 1990 para todos, o dos homens foi mais acidentado, em decorrência de reprovação e evasão/expulsão escolar.

Rosemberg (2001) cruzou a distorção idade-série de mulheres e homens entre 10 e 18 anos com a raça e a renda familiar. As mulheres apresentaram defasagem menor, em todos os decis de renda e dentro da mesma categoria racial. Os homens negros têm as maiores taxas de distorção idade-série em todas as idades analisadas, e a diferença para as outras

categorias aumentava com a idade. Quanto ao desempenho dos alunos no Saeb 1999, as mulheres apresentaram melhora em língua portuguesa nos três ciclos avaliados e os homens, melhor desempenho em matemática. A autora observou que esta variação por sexo ocorria em países desenvolvidos, como Estados Unidos, Canadá e França, e tinha reflexos no ensino superior com a bipolarização de carreiras em humanas, mais feminizadas, e exatas, em que a presença masculina é dominante.

Os indicadores referentes às desigualdades de gênero no sistema de ensino brasileiro foram atualizados por Rosemberg e Madsen (2011) em um capítulo do livro *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010*, organizado pela ONU Mulheres. As autoras classificaram dois tipos de estudos sobre as desigualdades de gênero na escola: o de aspectos identitários, isto é, a construção de identidades de gênero via processos amplos de educação, para além da escola ou do sistema educacional; e as pesquisas estatísticas que focalizam as especificidades da educação de mulheres e de homens à luz da meta de equidade de gênero. O capítulo abarca desde as políticas educacionais, as taxas de acesso e progressão escolar da educação infantil à pós-graduação até as condições do magistério. No que tange ao ensino fundamental, Rosemberg e Madsen (2011) destacam que, apesar do declínio da defasagem idade-série neste nível de ensino, quase 40% dos alunos do ensino médio apresentavam defasagem idade-série.

As taxas de defasagem idade-série eram superiores para os meninos. Uma das explicações para este fenômeno é que eles ingressavam no mercado de trabalho mais cedo. Carvalho e Artes (2009) investigaram a pertinência desta explicação para a maior defasagem escolar de meninos entre 10 e 14 anos, utilizando os dados da PNAD 2006, em especial o suplemento Aspectos Complementares de Educação, Afazeres Domésticos e Trabalho Infantil. As autoras destacaram o alto índice de defasagem idade-série entre os adolescentes de 10 a 14 anos: 52,5% dos meninos e 41,7% das meninas. No entanto, 11,1% dos meninos e 5,9% das meninas dessa faixa etária trabalhavam.

Artes e Carvalho (2010) também analisaram o efeito de realizar afazeres domésticos na defasagem escolar. Entre as meninas, 78% realizavam afazeres domésticos contra 47% dos meninos. Ao cruzar o tempo de realização de afazeres domésticos e de trabalho com



características dos alunos como sexo, índice de desenvolvimento humano (IDH) da região onde o aluno morava e raça, as autoras observaram que o trabalho aumentava a defasagem escolar dos meninos, e a realização de afazeres domésticos, a defasagem de meninas na faixa dos 10 aos 14 anos. Contudo, essas variáveis eram agravantes e não fatores determinantes da defasagem escolar entre crianças e adolescentes na faixa de idade que deveria estar cursando os anos finais do ensino fundamental.

Outra hipótese avançada para explicar os desempenhos desiguais entre meninos e meninas no ensino fundamental era a da proximidade da cultura escolar com a socialização feminina. Mediante estudos qualitativos, Brito (2006) e Carvalho (2001) buscaram compreender a construção do sucesso ou do fracasso escolar no cotidiano das escolas de ensino fundamental pesquisadas. Carvalho (2001) analisou como as professoras de duas turmas da quarta série do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo avaliavam seus alunos. Por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras e observações em sala de aula, reuniões pedagógicas e conselho de classe, a pesquisadora lançou luz sobre o caráter subjetivo das avaliações realizadas pelas professoras, que avaliavam não apenas a aprendizagem de seus alunos, mas também o que denominavam de compromisso da criança com os estudos. Nesta avaliação, manifestavam-se suas concepções de feminilidade e masculinidade atreladas à origem social dos alunos.

Brito (2006) confirmou a imbricação das concepções de feminilidade e masculinidade com o pertencimento social dos alunos em uma pesquisa com uma turma da segunda série do ensino fundamental de uma escola municipal de São Paulo. A pesquisadora observou que a professora classificava seus alunos em difíceis, medianos e bons. Os difíceis eram meninos indisciplinados; os bons, três meninas e dois meninos, eram alunos que a professora apontava já chegar à escola com um repertório que lhes permitia assimilar facilmente novos conteúdos, o que remete ao capital cultural das famílias destes alunos e sua origem social.

Essas pesquisas avançaram na compreensão das diferenças de gênero e como elas estão presentes desde os primeiros anos do ensino fundamental. A interseccionalidade entre as categorias de raça e gênero, região e origem socioeconômica também está presente nas análises das desigualdades na educação básica brasileira. Hasenbalg e Silva

(1990) demonstraram que, mesmo se controlado pela região geográfica e pela posição socioeconômica, o desempenho educacional dos pretos é inferior ao dos brancos. Soares e Alves (2003) observaram que o desempenho no Saeb de pretos e pardos é inferior ao de brancos, considerando o nível socioeconômico.

A publicação *Retratos das Desigualdades de Raça e Gênero*, cuja primeira edição foi desenvolvida pelo Ipea em parceria com o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres (Unifem) e a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), em 2008, divulgou indicadores na área da educação e também da saúde e mercado de trabalho, por sexo e raça. Nos indicadores de escolarização, chama atenção como o cruzamento das categorias de raça e sexo gera uma hierarquia na qual as mulheres brancas apresentam os melhores resultados, seguidas de homens brancos, mulheres negras e homens negros.

### 2.3 ODS e a interseccionalidade

No âmbito internacional, os esforços multilaterais consolidados nos ODS, liderados pelas Nações Unidas, com a adesão de 193 Estados-membros, reconheceram a urgência da superação das desigualdades educacionais para um futuro sustentável. Entre os dezessete ODS que integram as dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável, o ODS 4 é voltado aos desafios relativos à educação.

O ODS 4 visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Suas dez metas foram adaptadas à realidade brasileira em um esforço que envolveu órgãos do governo, organizações sociais e a sociedade civil, segundo Corbucci e Matijascic (2018a).

A meta 4.1 mira o ensino fundamental, foco do esforço desta pesquisa, com o objetivo de,

até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes.

Essa meta representa um avanço em relação ao compromisso anterior dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) ao reconhecer a importância da aprendizagem e a conclusão dos ciclos da educação básica na idade adequada como meta para a igualdade de oportunidades escolares.

A meta 4.5 visa, especificamente, a superação das desigualdades nesse segmento fundamental da esfera social. A redação resultante do processo de adaptação para a realidade brasileira é,

até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade.

Assim, a meta 4.5 cita, explicitamente, determinadas populações que foram excluídas historicamente e estão em desvantagem no acesso à escola no Brasil. Apesar de sua importância, a essa meta não possui indicadores oficiais brasileiros que permitam o seu acompanhamento, devido à dificuldade em obter dados estatísticos confiáveis em relação a acesso e desempenho para determinados segmentos populacionais, como os itinerantes ou em situação de rua. Todavia, é possível acompanhar esta meta ao desagregar os indicadores das outras metas por sexo, raça, renda e localização de domicílio.

Neste artigo, cabe reforçar a importância de pensar as intersecções entre as categorias de raça, sexo, renda e localização do domicílio para compreender as desigualdades de oportunidades e resultados escolares no ensino fundamental, articulando as metas 4.1 e 4.5 do ODS. O foco será o conceito de interseccionalidade, forjado por Kimberle Crenshaw no âmbito do direito, para pensar a imbricação entre estas categorias na produção e manutenção das desigualdades escolares. Crenshaw (1991) utilizou a interseccionalidade para compreender, por exemplo, discriminações contra mulheres negras no mercado de trabalho norte-americano ou violências domésticas e estupros contra mulheres negras e imigrantes, demonstrando que

estes fenômenos não poderiam ser explicados apenas a partir das teorias feministas, tampouco das teorias antirracistas. As experiências pesquisadas pela autora não eram redutíveis apenas ao sexo, no caso de ser mulher, nem à raça, ser negra, mas ao fato de ela ser uma mulher negra. Crenshaw (1991) se insere na perspectiva de feministas negras que desde os anos 1980 pensam as questões de raça, gênero e classe social de maneira imbricada, como Angela Davies, Elizabeth Spelman e Patricia Hill Collins.

A socióloga brasileira Carla Akotirene entendeu o conceito de interseccionalidade como um sistema de opressão interligado, em suas palavras “utilizar a interseccionalidade como prisma é analisar de forma imbricada as opressões estruturais, de modo que elas não são somadas, já que são indissociáveis” (Akotirene, 2019, p. 36). De acordo com a autora, o conceito de interseccionalidade coloca em um patamar de igualdade analítica as categorias de raça, gênero e classe. “A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas” (*op. cit.*, p. 48).

Ao investigar a interseccionalidade nas desigualdades de oportunidades escolares no ensino fundamental, este estudo articula a meta 4.1 com a meta 4.5 do ODS. Ao apresentar os resultados dos indicadores de conclusão e desempenho no ensino fundamental para 1997 e 2017, este artigo também permite analisar a evolução dessas desigualdades desde a aprovação da atual LDB em 1996.

### **3 DESIGUALDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A desigualdade é uma marca da vida social brasileira. Em todos os espectros políticos, essa afirmação seria aceita, embora nem todos a julguem de forma similar. Essa desigualdade apresenta muitos matizes em um país com ampla população e extensão territorial, tendendo a apresentar altos contrastes, conforme ocorre na China, na Federação Russa e nos Estados Unidos. O Brasil sofreu, como os Estados Unidos, um processo de colonização europeia que subjugou os povos autóctones, teve escravidão negra, um importante movimento de imigração e fortes migrações internas. Todos esses aspectos são decisivos para compreender o fenômeno de desigualdade, cujas características são multifacetadas.

Para poder entender as desigualdades no contexto educacional brasileiro, é preciso analisar sexo, raça, localização de domicílio, agrupamentos regionais e renda familiar *per capita*. São essas as características essenciais para compreender as desigualdades. Os procedimentos metodológicos a fim de selecionar as variáveis e determinar as fontes de informação são apresentados em detalhe no apêndice deste estudo. Desde já é possível adiantar que não se trata de apresentar a evolução dos indicadores e que as bases de dados da PNAD sofreram mudanças de amostragem com a criação da PNAD Contínua. Ainda assim, é possível constituir os mesmos indicadores e perceber o sentido das mudanças que vêm acontecendo desde meados dos anos 1970.

A tabela 1 revela um aumento paulatino da escolarização primária, ou seja, nos anos iniciais do ensino fundamental, mais pronunciado para os segmentos populacionais com maior vulnerabilidade, como as populações negras, das áreas rurais, no Norte e Nordeste e com renda *per capita* menor. Esses resultados refletem os esforços adotados para matricular e manter nas escolas as populações até 17 anos de idade desde meados dos anos 1990, incentivo esse que se adensou após 2008 com a elevação de quatro para cinco anos o número de séries que integram os anos iniciais do ensino fundamental e com a inclusão do ensino médio entre os anos de escolarização obrigatória previstos em lei.

As situações de maior fragilidade no segmento educacional, seguindo das mais elevadas para as menos pronunciadas no contexto brasileiro, envolviam as populações das regiões Norte e Nordeste, rurais, negras, com menor renda *per capita* e, em uma escala menor, a masculina. Nesse sentido, é possível afirmar que as políticas públicas adotadas desde meados dos anos 1990 foram bem-sucedidas em elevar o número de matrículas e a permanência na escola, aumentando a geração de oportunidades para esses segmentos da população. No entanto, passados todos esses anos, os mesmos segmentos populacionais ainda se encontravam em situação de maior fragilidade, embora ela tenha diminuído de forma pronunciada entre 1997 e 2017. Ainda assim, 6,8% dos brasileiros entre 6 e 10 anos de idade em 2017 não concluíram os anos iniciais de estudo, exigindo novos esforços para incluir esse contingente populacional no processo de escolarização.



**TABELA 1**

**Jovens de 12 anos que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental, segundo sexo, raça, localização do domicílio, agregados regionais e faixas de renda em anos selecionados**

(Em %)

Segmento	Especificação	1997	2017
<b>Total</b>	<b>Brasil</b>	<b>55,5</b>	<b>93,3</b>
Sexo	Feminino	60,5	94,7
	Masculino	50,6	92,0
Raça	Branca	71,9	94,9
	Negra	39,2	92,3
Localização de domicílio	Urbano metropolitano	68,0	94,2
	Urbano não metropolitano	60,1	93,8
	Rural	31,4	90,4
Agregados de Grandes Regiões	Norte/Nordeste	30,9	90,8
	Sul/Sudeste/Centro-Oeste	71,1	95,3
Faixa de renda domiciliar <i>per capita</i>	Até 0,5 SM	32,2	91,2
	De 0,5 a 1,5 SM	38,6	95,4
	De 1,5 a 3 SM	57,8	95,1
	Mais de 3 SM	82,0	97,2

Fonte: PNAD e PNAD Contínua (microdados para os anos selecionados).

Obs.: SM – salário mínimo.

A tabela 2 começa a apresentar as desigualdades entre segmentos populacionais segundo sexo e raça por faixas de renda mensal *per capita*. A hierarquia que se forma ao cruzar as categorias de sexo e raça revela o caráter interseccional das desigualdades em todos os níveis do sistema escolar brasileiro, sendo as mulheres brancas com as melhores taxas de escolarização, seguidas por homens brancos, mulheres negras e homens negros, conforme apontaram Silva e Matijascic (2015).

A tabela descreve a redução das desigualdades entre grupos populacionais segundo sexo e raça por faixas de renda mensal *per capita* na conclusão do primeiro ciclo do ensino fundamental. Em 1997, quando os dados sinalizavam taxas de conclusão muito maiores para crianças brancas que para crianças negras, as meninas brancas eram as mais escolarizadas entre as crianças de 6 a 10 anos de idade, e os níveis de escolarização variavam muito, ou seja, aquelas com renda *per capita* maior estavam em situação bem melhor em relação às

demais. Em 2017, essa mesma lógica foi mantida, mas as diferenças se reduziram e, neste último ano, elas foram menores entre as diversas faixas de renda *per capita*. Uma vez mais, os indicadores revelaram que a situação de escolarização melhorou de forma perceptível desde 1997, elevando o grau de escolarização potencial para as próximas décadas.

### TABELA 2

**Jovens de 12 anos que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental, segundo sexo e raça por renda domiciliar *per capita* familiar em anos selecionados**  
(Em %)

Sexo	Raça	Renda domiciliar <i>per capita</i> em salários mínimos de 2017	1997	2017
Feminino	Branca	Até 0,49	59,7	95,7
		De 0,5 a 1,49	61,0	97,3
		De 1,5 a 2,99	72,8	95,3
		Mais de 3	90,8	97,0
	Negra	Até 0,49	26,8	93,1
		De 0,5 a 1,49	33,5	94,3
		De 1,5 a 2,99	53,4	94,5
		Mais de 3	76,1	96,8
Masculino	Branca	Até 0,49	48,5	90,1
		De 0,5 a 1,49	47,9	95,6
		De 1,5 a 2,99	64,6	94,2
		Mais de 3	84,3	96,9
	Negra	Até 0,49	17,7	88,1
		De 0,5 a 1,49	25,2	95,0
		De 1,5 a 2,99	37,5	96,8
		Mais de 3	63,6	100,0

Fonte: PNAD e PNAD Contínua (microdados para os anos selecionados).

A tabela 3 revela que as regiões com maior fragilidade tiveram uma elevação mais acelerada em termos de escolarização, e ela também foi mais pronunciada entre os negros. Em 1997, pouco mais de 20% dos meninos negros e 30% das meninas negras de 12 anos moradores do Norte e Nordeste tinham completado os anos iniciais do ensino. Os adolescentes negros do Sul, Sudeste e Centro-Oeste tinham mais que o dobro de chances de concluir o primeiro ciclo que os adolescentes negros moradores das demais regiões. Em 1997, as diferenças na taxa de conclusão por gênero e raça eram significativas também entre os moradores das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. As taxas de conclusão melhoraram, sobretudo entre

homens. Em 2017, a educação primária estava com níveis de cobertura elevados e bastante equiparados para todos esses segmentos populacionais.

### TABELA 3

#### Jovens de 12 anos que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental, segundo sexo e raça por agregados regionais em anos selecionados

(Em %)

Sexo	Raça	Agrupamentos de Grandes Regiões	1997	2017
Feminino	Negra	Norte/Nordeste	30,2	92,4
		Sul/Sudeste/Centro-Oeste	66,8	95,2
	Branca	Norte/Nordeste	51,1	95,3
		Sul/Sudeste/Centro-Oeste	82,3	96,8
Masculino	Negra	Norte/Nordeste	21,8	88,4
		Sul/Sudeste/Centro-Oeste	48,8	94,4
	Branca	Norte/Nordeste	39,5	89,3
		Sul/Sudeste/Centro-Oeste	74,5	94,8

Fonte: PNAD e PNAD Contínua (microdados para os anos selecionados).

A comparação entre os indicadores por categorias simples e os resultados das taxas de conclusão dos anos iniciais que cruzam as categorias de sexo, raça e renda ou agrupamentos de Grandes Regiões mostram que as intersecções entre estas categorias são importantes para explicar as desigualdades em 1997. Se avaliássemos a questão de renda, por exemplo, de maneira independente, deixaríamos de compreender as desigualdades raciais e de gênero que levavam, em 1997, a uma mesma faixa de renda, menos meninos negros que brancos a concluir os estudos na idade adequada. O avanço das oportunidades escolares nos anos iniciais beneficiou a todos, reduzindo desigualdades. Em 2017, seu nível estava próximo da universalidade, revelando que as desigualdades não são estanques.

A visibilização da pedagogia de repetência que levava grande parte das crianças a ser retida no primeiro ano do ensino fundamental (Ribeiro, 1991) levou a novas práticas, como a progressão continuada e a aprendizagem por ciclos. A melhora significativa nas taxas de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental mostra que tiveram efeitos positivos, diminuindo as desigualdades na conclusão do primeiro ciclo. Uma crítica espontânea a essas práticas de progressão continuada e de aprendizagem por ciclo pode ser que o nível tenha diminuído, e em nome da aprovação, a aprendizagem foi sacrificada. Mais adiante, essa

hipótese é colocada em xeque, ao analisar a aprendizagem dos alunos ao final do primeiro ciclo, medida pelo Saeb.

A elevação na proporção daqueles com formação nos anos iniciais possui uma certa equivalência em matéria da efetividade do aprendizado em língua portuguesa e matemática ao ser avaliado pelo Saeb. Ao comparar os resultados de 1997 e 2017, houve uma melhoria no desempenho dos alunos nas provas do Saeb. Conforme apontou Ipea (2017), foi nesse escopo que a melhoria nos resultados foi mais pronunciada. O aluno que atingiu o nível 4 ou superior na prova de matemática – que vai do nível 1 ao 10 – e na prova de língua portuguesa – que vai do 1 ao 9 – obteve um aprendizado adequado.

Houve um aumento de aproximadamente trinta pontos no percentual de alunos com desempenho considerado adequado; número esse válido para todas as categorias, salvo homens e negros e alunos de escolas rurais localizadas no Norte e Nordeste em língua portuguesa.

Na tabela 4, a análise começa pela língua portuguesa. Houve uma melhora para o Brasil de 1997 para 2017. Ocorreu um aprendizado importante por parte dos profissionais que atuam no sistema público de ensino, e a situação precária de desempenho observada inicialmente foi revertida, pois quase dois terços dos alunos atingiram ou superaram a nota 4. O melhor desempenho das meninas em leitura no ensino primário, em relação aos meninos, é fato bem documentado em Unesco (2017). Quando se trata de matemática, a melhora foi ainda melhor. Os meninos possuem um desempenho inferior ao das meninas. Não há uma tendência universal no desempenho em relação à distinção por gênero em matemática, conforme revela Unesco (2017).

Em relação às demais questões apresentadas na tabela 4, ou seja, raça, localização de domicílio e por aglomerado de Grandes Regiões geográficas do Brasil, a análise vai englobar todos os resultados, focalizando a mudança nos indicadores. Contudo, valem os mesmos quesitos que diferenciaram os indicadores do Saeb para as disciplinas.

A questão racial apresenta um desempenho superior dos brancos, cabendo destacar o aumento de aproximadamente 30 pontos percentuais (p.p.) entre 1997 e 2017 de negros com desempenho satisfatório no Saeb, tanto em língua portuguesa como em matemática.

Todavia, a diferença entre o percentual de alunos brancos e negros que atingiram a média continua sendo significativa, com desvantagem para os negros.

**TABELA 4**

**Alunos do quinto ano do ensino fundamental que atingiram o nível 4 ou superior em língua portuguesa e matemática, segundo sexo, raça, localização da escola e agregados regionais em anos selecionados**

(Em %)

Variável	Especificação	Língua portuguesa		Matemática	
		1997	2017	1997	2017
<b>Total</b>	<b>Brasil</b>	<b>35,8</b>	<b>64,1</b>	<b>38,9</b>	<b>69,9</b>
Sexo	Feminino	39,3	69,4	38,5	70,1
	Masculino	32,3	58,9	39,4	69,6
Raça	Branca	40,1	71,2	43,4	76,3
	Negra	31,9	59,8	34,5	65,9
Localização da escola	Metropolitana		64,6		70,7
	Urbana	37,0 <sup>1</sup>	68,6	40,3 <sup>1</sup>	73,8
	Rural	20,0	41,5	21,7	48,2
Agrupamentos regionais	Norte; Nordeste	26,9	50,8	26,8	55,6
	Sul; Sudeste; Centro-Oeste	40,3	72,7	38,9	69,9

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Saeb (microdados para anos selecionados).

Nota: <sup>1</sup> Sem distinção para urbanos metropolitanos ou não metropolitanos para 1997.

Em matéria de localização de domicílio, as diferenças desfavoráveis dos alunos das áreas rurais se mantiveram relevantes, embora tenham se reduzido no final de período, o que é positivo. Nesse caso, vale lembrar que as cidades em situação urbana não metropolitana obtiveram os melhores resultados, o que pode ser explicado pelo fato de a vida cotidiana ser menos afetada pela violência e pelas dificuldades de transporte.

Por fim, as regiões Norte e Nordeste apresentam resultados mais frágeis que as demais. Ainda assim, houve uma melhora ao longo dos anos, reduzindo as desigualdades. Conforme apontou Ipea (2018), é importante salientar que o Ceará se destaca em relação aos outros estados do Nordeste e do Norte, uma vez que adotou políticas e programas muito bem engendrados, cujos resultados vêm merecendo amplo destaque no debate relativo a questões educacionais.



A tabela 5 apresenta resultados relativos à questão interseccional no ensino primário para a língua portuguesa, revelando uma hierarquia, que já era pronunciada em 1997, e assim se manteve em 2017, na qual um percentual maior de meninas brancas atingiu o nível satisfatório de aprendizagem em língua portuguesa. As meninas negras apresentaram resultados piores que os meninos brancos, demonstrando que o caráter interseccional das desigualdades nos resultados escolares está presente desde o ensino primário. Os meninos negros obtiveram os piores resultados em língua portuguesa, mas é importante ressaltar o aumento percentual destes com aprendizagem adequada em mais de 26%. Houve uma melhoria para todos, com maior destaque para os meninos negros, apesar de ainda se manterem em pior situação.

#### TABELA 5

**Alunos do quinto ano do ensino fundamental que atingiram o nível 4 ou superior em língua portuguesa e matemática, segundo sexo e raça em anos selecionados**  
(Em %)

Sexo	Raça	Língua portuguesa		Matemática	
		1997	2017	1997	2017
Feminino	Negra	36,3	65,2	33,8	65,9
	Branca	42,6	76,2	43,2	77,0
Masculino	Negra	27,5	54,2	35,2	65,8
	Branca	37,5	66,3	43,6	75,6

Fonte: Inep/Saeb (microdados para os anos selecionados).

Em relação à matemática, em 1997, os meninos obtiveram resultados melhores, com uma vantagem menor que a verificada para os resultados em língua portuguesa. As diferenças nos resultados de meninos e meninas brancas em matemática em 1997 eram de menos de 1 p.p. Os resultados dos homens e das mulheres negras também eram próximos. Mas, ainda assim os resultados dos alunos brancos sempre superaram os dos negros. Em 2017, os resultados entre meninos e meninas da mesma categoria racial permaneceram próximos, mas elas assumiram a dianteira entre brancos e negros. No entanto, a hierarquia com mulheres brancas com melhor aprendizagem, seguidas de homens brancos, mulheres negras e homens negros manteve-se intacta. Cabe destacar que, em 2017, uma em cada três crianças que se autodeclararam negras nas provas do Saeb não demonstrou ter adquirido os conhecimentos básicos em matemática, proporção que cai para uma em cada quatro crianças que se autodeclararam brancas.

## TEXTO para DISCUSSÃO

A tabela 6 revela que o cruzamento entre sexo, agrupamentos regionais e localização de domicílio é relevante para entender as desigualdades em termos de resultados de aprendizagem em língua portuguesa e matemática aferidos pelo Saeb.

**TABELA 6**

**Alunos do quinto ano do ensino fundamental que atingiram o nível 4 ou superior em língua portuguesa e matemática, segundo sexo, localização da escola e agregados regionais em anos selecionados**

(Em %)

Sexo	Agrupamentos regionais	Localização da escola	Língua portuguesa		Matemática	
			1997	2017	1997	2017
Feminino	Norte; Nordeste	Metropolitana	29,8 <sup>1</sup>	58,1	25,9 <sup>1</sup>	56,8
		Urbana		61,4		60,7
		Rural	20,50	41,8	9,90	42,8
	Sul; Sudeste; Centro-Oeste	Metropolitana	45,9 <sup>1</sup>	73,9	46,8 <sup>1</sup>	75,5
		Urbana		81,5		83,0
		Rural	21,50	68,1	31,20	70,8
Masculino	Norte; Nordeste	Metropolitana	25,9 <sup>1</sup>	47,6	30,4 <sup>1</sup>	57,9
		Urbana		50,4		60,2
		Rural	14,20	27,7	18,90	38,5
	Sul; Sudeste; Centro-Oeste	Metropolitana	37,0 <sup>1</sup>	64,1	45,6 <sup>1</sup>	76,1
		Urbana		72,8		82,7
		Rural	22,20	54,1	24,70	68,8

Fonte: Inep/Saeb (microdados para anos selecionados).

Nota: <sup>1</sup> Sem distinção para urbanos metropolitanos ou não metropolitanos para 1997.

Os resultados apresentam uma melhora nos níveis de aprendizado adequado dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental que estudam em escolas rurais e urbanas nas regiões Norte e Nordeste, com base no Saeb em língua portuguesa e matemática, entre 1997 e 2017. A melhora no resultado de matemática das meninas que estudam em escolas rurais das regiões Norte e Nordeste merece destaque: passou de cerca de 10% das meninas com aprendizagem adequada em matemática para cerca de 43%, ultrapassando os meninos que estudam em escolas rurais nas mesmas regiões. O contingente de mulheres com resultados considerados satisfatórios em língua portuguesa dobrou nas escolas urbanas e rurais das regiões Norte e Nordeste, sendo um pouco inferior para os homens. Apesar do incremento nos resultados

em todas as categorias, as desigualdades nos resultados dos alunos de escolas rurais em comparação com os de alunos de escolas urbanas, metropolitanas ou não, são acentuadas.

A lógica para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste foi parecida, ou seja, os resultados apresentaram elevação no contingente de alunos com aprendizado satisfatório, mas com um crescimento mais lento que no Norte e Nordeste. Nas regiões em tela, os alunos das áreas urbanas também apresentaram resultados melhores, embora a elevação tenha sido menos pronunciada que nas áreas rurais. No mais, as mulheres também tiveram destaque, superando os homens, mesmo em matemática, no final do período.

Ao avaliar os resultados do Saeb para os anos iniciais do ensino fundamental, é possível destacar que houve inequívoca melhoria na aprendizagem em todos os segmentos. Todavia, em 2017, as desigualdades nos níveis de aprendizagem entre as regiões são mais significativas que as desigualdades entre alunos e alunas de escolas rurais ou urbanas localizadas na mesma região. Isso indica que as desigualdades diminuíram, mas ainda eram altas. A meta 7.2.a do PNE é que até o quinto ano de vigência do plano (em 2019) “pelo menos 70% dos alunos do ensino fundamental e médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50%, pelo menos, o nível desejável” (Brasil, 2014).

A tabela 6 apresenta o percentual dos alunos matriculados na última série dos anos iniciais do ensino fundamental – que eram quatro em 1997 e passaram a ser, obrigatoriamente, cinco após 2010 – que atingiram o nível 4 ou superior nas provas de língua portuguesa e matemática do Saeb. A partir do nível 4, é considerado que o aluno tenha um aprendizado adequado. A meta para 2019, de 70% dos alunos com aprendizagem adequada, foi atingida para matemática já em 2017 e estava próxima em língua portuguesa. A progressão continuada não prejudicou o aprendizado dos alunos. No ensino primário, a melhoria na aprendizagem em matemática e língua portuguesa foi significativa. No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de cerca de 30% dos alunos não terem atingido o desempenho desejável nessa etapa dos estudos, o que gera problemas de aprendizagem nas etapas posteriores do ensino.

As desigualdades de raça e sexo interagem de maneira a desfavorecer principalmente o desempenho de meninos negros em leitura no Saeb de 2017, confirmando a pertinência da

interseccionalidade dessas categorias para analisar os desempenhos dos alunos da última série do primeiro ciclo de ensino, sobretudo em língua portuguesa. Mantidas as hierarquias de desempenho que articulam sexo e raça, os resultados por região e localização da escola lançam luz sobre a dimensão espacial das desigualdades no Brasil. Chamamos a atenção para o baixo desempenho dos alunos de escolas rurais no Norte e Nordeste, bem abaixo do desempenho dos alunos dessas mesmas escolas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Pensar a localização da escola e a região na qual ela está situada é essencial para compreender as desigualdades de desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental.

A intersecção das desigualdades de raça, gênero e renda se aprofunda na etapa dos anos finais do ensino fundamental, quando comparada com as desigualdades nas taxas de conclusão dos anos iniciais. As taxas de conclusão dos anos finais apresentam desigualdades marcadas entre jovens da mesma raça e sexo, mas de faixas de rendas diferentes. Por exemplo, em 1991, a taxa de conclusão dos anos finais entre meninas negras variava 36 p.p. entre as pertencentes a menor e a maior faixa de renda familiar *per capita*, diferença que diminuiu para 23 p.p. em 2017. Ao considerar jovens da mesma faixa de renda, evidenciam-se as desigualdades entre as diversas categorias de raça e sexo. Assim, entre os jovens na faixa de renda entre 0,5 a 1,5 SM *per capita*, a menor taxa de conclusão dos anos finais era de 6,9%, para os meninos negros, e a maior, de 24,8%, para as meninas brancas em 1997. Embora houvesse uma melhora significativa nessas taxas, 71,2% para meninos negros e 88,5% para meninas brancas nessa faixa de renda, as desigualdades entre meninos negros e meninas brancas se mantiveram nos mesmos patamares em 2017.

Esses resultados ressaltam a centralidade da interseccionalidade de raça, sexo e renda nas oportunidades educacionais no ensino fundamental brasileiro. No entanto, vale destacar que mesmo se meninos negros moradores do Sul, Sudeste e Centro-Oeste têm mais chances de concluir o ensino fundamental na idade esperada (até os 16 anos) que os meninos brancos moradores das regiões Norte e Nordeste, a taxa de conclusão dos anos finais desses meninos negros é de 18 p.p. inferiores aos das meninas brancas moradoras das mesmas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Os resultados por Grandes Regiões agregadas confirmam a pertinência de incluir a dimensão espacial na análise das desigualdades de oportunidades escolares no ensino fundamental brasileiro.

#### 4 DESIGUALDADES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A mudança dos resultados em matéria de cobertura foi significativa para os anos finais do ensino fundamental, sendo similar àquela dos anos iniciais, mas as diferenças em termos de qualidade da aprendizagem foram pequenas. Nos anos iniciais, aumentou o número de concluintes e melhorou o desempenho no Saeb. Já para os anos finais, a elevação da proporção de concluintes foi ainda melhor, embora os patamares sejam menores que os do primeiro ciclo. Em 2017, um em cada quatro jovens de 16 anos não concluiu o ensino fundamental. Além disso, apenas cerca de 40% dos alunos atingiram o nível satisfatório de aprendizado em matemática e língua portuguesa no Saeb 2017.

A tabela 7 revelou uma melhoria no número de concluintes entre 1997 e 2017 para o Brasil como um todo. As mulheres possuem resultados superiores aos dos homens em todo o período, não alterando a tradição brasileira, conforme apontou Ipea (2017), mas, com o tempo, essa diferença diminuiu, reduzindo os patamares de desigualdades. Algo similar se deu em termos de raça, em que os brancos tinham uma situação bem melhor em 1997, situação essa que persistiu em 2017 em patamares menores.

Quando o foco é a localização do domicílio, é possível observar que a situação melhorou para todos os segmentos: metropolitano, urbano não metropolitano e rural, com destaque para este último, onde os patamares mais que dobram, sendo que o segmento não metropolitano também merece atenção. No entanto, os segmentos metropolitanos ainda superam os não metropolitanos e, por sua vez, ainda estão em condições bem melhores que os rurais. Em termos de grandes aglomerados regionais, pode-se dizer que as regiões Norte e Nordeste cresceram mais que as outras regiões. No entanto, elas ainda se encontram em um patamar bastante inferior às demais.

Por fim, ao analisar as faixas de renda, é possível perceber que existia em 1997, e ainda se mantinha em 2017, uma nítida diferença de patamar. No entanto, essas diferenças diminuíram em 2017. As diferenças de renda implicaram menores patamares de conclusão dos anos finais em quase todos os países não desenvolvidos.

**TABELA 7**

**População de 16 anos que concluiu os anos finais do ensino fundamental, segundo sexo, raça, localização de domicílio, agrupamentos regionais e faixas de renda em anos selecionados**

(Em %)

Variável	Especificação	1997	2017
<b>Total</b>	<b>Brasil</b>	<b>31,3</b>	<b>72,1</b>
Sexo	Feminino	37,0	78,7
	Masculino	25,4	65,6
Raça	Branca	44,4	78,9
	Negra	17,9	67,8
Localização de domicílio	Urbano metropolitano	40,0	75,5
	Urbano não metropolitano	33,7	73,7
	Rural	14,7	60,3
Região	Norte/Nordeste	16,1	62,0
	Sul/Sudeste/Centro-Oeste	40,7	79,0
Faixa de renda domiciliar <i>per capita</i>	Até 0,5 SM	14,3	60,7
	De 0,5 a 1,5 SM	13,3	79,0
	De 1,5 a 3 SM	26,2	90,6
	Mais de 3 SM	55,0	88,6

Fonte: PNAD e PNAD Contínua (microdados para os anos selecionados).

A tabela 8 revela o quanto os homens possuíam uma inserção mais frágil; situação essa que piora para os negros. Ao considerar o caráter interseccional de raça e gênero, a hierarquia detectada no primeiro ciclo se firma, com as mulheres brancas apresentando as maiores taxas de conclusão dos anos finais, seguidas dos homens brancos, mulheres negras e homens negros. As taxas de conclusão dos anos finais também apresentam um viés negativo para aqueles com renda domiciliar *per capita* menor.

Aqueles com renda maior estavam em situação de cobertura melhor em relação aos demais. A exceção são os homens brancos com renda inferior a 1,49 SM *per capita* domiciliar, sendo que aqueles com patamares inferiores a 0,49 estão em uma situação melhor que os do segmento imediatamente superior para 1997, o que pode ser explicado pelo atraso escolar e pelo trabalho precoce, mas isso acabou em 2017. Os segmentos populacionais com rendimentos menores obtiveram um grande aumento em termos do número de concluintes, com destaque para as populações negras. Apesar disso, as diferenças de raça

ainda persistem, sendo necessário reforçar o seu alcance das políticas educacionais para amenizar as desigualdades.

**TABELA 8**

**População de 16 anos de idade que concluiu os anos finais do ensino fundamental, segundo sexo, raça e faixas de renda em anos selecionados**

(Em %)

Sexo	Raça	Faixas de renda em salários mínimos de 2017	1997	2017
Feminino	Branca	Até 0,49	31,2	73,6
		De 0,5 a 1,49	24,8	88,5
		De 1,5 a 2,99	42,4	90,2
		Mais de 3	69,7	90,7
	Negra	Até 0,49	11,3	68,4
		De 0,5 a 1,49	11,5	81,0
		De 1,5 a 2,99	22,0	87,9
		Mais de 3	47,2	91,5
Masculino	Branca	Até 0,49	17,8	58,9
		De 0,5 a 1,49	16,1	76,4
		De 1,5 a 2,99	27,5	92,7
		Mais de 3	54,5	87,6
	Negra	Até 0,49	7,0	49,5
		De 0,5 a 1,49	6,9	71,2
		De 1,5 a 2,99	13,3	90,7
		Mais de 3	30,1	80,6

Fonte: PNAD e PNAD Contínua (microdados para os anos selecionados).

A tabela 9 revela que os grandes agregados regionais também são decisivos para combater as desigualdades educacionais. Embora mulheres e homens negros estejam em maior fragilidade por toda a parte, a diferença entre negros das regiões com maior vulnerabilidade é ainda mais elevada. Isso também vale para os brancos, ou seja, aqueles das regiões Norte e Nordeste estão em situação mais frágil. O crescimento nas taxas de conclusão no ensino fundamental dos homens negros das regiões Norte e Nordeste foi significativo, todavia, em 2017, a diferença com relação aos homens brancos que habitam as mesmas regiões permaneceu em aproximadamente 7 p.p. Ao longo dos anos, as taxas de conclusão melhoraram, mas não eliminaram o fato de uma negra das regiões mais afluentes ter uma probabilidade maior de concluir o primeiro ciclo de ensino que uma branca residente no Norte e Nordeste.



**TABELA 9**

**População de 16 anos que concluiu os anos finais do ensino fundamental, segundo sexo, raça e grandes agregados regionais em anos selecionados**  
(Em %)

Sexo	Raça	Grandes agregados regionais	1997	2017
Feminino	Negra	Norte/Nordeste	16,4	68,0
		Sul/Sudeste/Centro-Oeste	29,6	82,3
	Branca	Norte/Nordeste	33,1	75,8
		Sul/Sudeste/Centro-Oeste	55,4	86,9
Masculino	Negra	Norte/Nordeste	9,3	52,8
		Sul/Sudeste/Centro-Oeste	19,6	69,0
	Branca	Norte/Nordeste	16,0	59,9
		Sul/Sudeste/Centro-Oeste	42,3	77,9

Fonte: PNAD e PNAD Contínua (microdados para os anos selecionados).

A tabela 10 mostra que houve uma elevação da proporção de alunos com aprendizado adequado de língua portuguesa e matemática entre 1997 e 2017 no Brasil, mas os patamares são inferiores a 50% dos alunos em todos os anos, excetuados os brancos em 2017, que superaram por uma pequena margem.

**TABELA 10**

**Alunos do nono ano do ensino fundamental que atingiram o nível 4 ou superior em língua portuguesa e matemática, segundo sexo, raça, localização da escola e agregados regionais em anos selecionados**  
(Em %)

Variável	Especificação	Língua portuguesa		Matemática	
		1997	2017	1997	2017
<b>Total</b>	<b>Brasil</b>	<b>32,1</b>	<b>41,5</b>	<b>30,1</b>	<b>38,6</b>
Sexo	Feminino	33,0	45,1	25,9	33,6
	Masculino	31,2	37,6	34,8	44,0
Raça	Branca	37,2	51,9	36,6	49,7
	Negra	24,6	35,2	20,6	32,0
Localização da escola	Metropolitana	32,7 <sup>1</sup>	37,9	30,6 <sup>1</sup>	33,4
	Urbana		47,5		45,8
	Rural	13,8	23,2	12,5	21,4
Agrupamentos regionais	Norte; Nordeste	25,3	31,5	22,3	27,6
	Sul; Sudeste; Centro-Oeste	34,8	47,4	33,0	45,2

Fonte: Inep/Saeb (microdados para anos selecionados).

Nota: <sup>1</sup> Sem distinção para urbanos metropolitanos ou não metropolitanos para 1997.

Desde já cumpre destacar que as diferenças de resultados do Saeb para os anos finais do ensino fundamental entre mulheres e homens eram notórias para os resultados de língua portuguesa em 1997, e elas persistiram em 2017. O mesmo ocorreu no caso da matemática, mas aqui são os homens que apresentam vantagem. Já em matéria de raça, as diferenças em favor dos brancos foram notórias nos dois exames em 1997 e se elevaram em 2017, embora tenha havido um progresso no desempenho para brancos e negros em termos de patamares de aprendizado aceitáveis.

Para os grandes agregados regionais houve um comportamento similar ao observado para as diferenças raciais, com um aumento para os dois grupos selecionados, mas as regiões Norte e Nordeste tiveram uma mudança mais lenta que as demais, sendo que seus resultados são piores nas duas disciplinas. Ao focalizar a localização de domicílio, existem diferenças entre os segmentos rurais e urbanos. Por fim, não foi possível fazer uma análise com base na renda *per capita* domiciliar com os dados do Saeb.

A tabela 11 revela uma hierarquia na qualidade do aprendizado, na qual as mulheres brancas sempre apresentaram resultados melhores em língua portuguesa, seguidas dos homens brancos, mulheres negras e homens negros. Esse resultado reforça o caráter interseccional das desigualdades no aprendizado. Se olhássemos apenas os indicadores de raça ou gênero, o fato de os homens brancos terem melhores resultados que as mulheres negras passaria despercebido. Em matemática, a hierarquia dos resultados é liderada pelos homens brancos, seguidos das mulheres brancas, homens negros e mulheres negras.

**TABELA 11**

**Alunos do nono ano do ensino fundamental que atingiram o nível 4 ou superior em língua portuguesa e matemática, segundo sexo e raça em anos selecionados**  
(Em %)

Sexo	Raça	Língua portuguesa		Matemática	
		1997	2017	1997	2017
Feminino	Negra	22,9	38,5	16,4	14,2
	Branca	39,8	56,1	32,0	24,8
Masculino	Negra	26,8	31,7	25,0	22,0
	Branca	34,1	47,4	41,9	33,4

Fonte: Inep/Saeb (microdados para os anos selecionados).

**TEXTO para DISCUSSÃO**

Ao considerar esses resultados, políticas renovadas de apoio às escolas e de reforço de ações didáticas e gerenciais se fazem necessárias para superar o desempenho de 2017, pois somente as mulheres brancas possuem mais da metade do seu contingente com notas satisfatórias pelo Saeb em língua portuguesa, ao passo que em matemática são os homens brancos que atingem esse patamar. Cabe lembrar que a meta do PNE é que 70% dos alunos demonstrem aprendizagem adequada nos exames do Saeb até 2019.

Na tabela 12, os aspectos regionais e de localização dos domicílios se sobrepõem às diferenças de gênero. Prova disso é que, em 2017, homens da região Sul, Sudeste e Centro-Oeste tiveram sempre um desempenho melhor que as mulheres do Norte e Nordeste, apesar de elas apresentarem melhor resultado em língua portuguesa. Em matemática, as mulheres das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste superaram os homens das regiões Norte e Nordeste, ainda que tenham sido alunas de áreas rurais. Essa mesma observação não é verdadeira para 1997, em que, em alguns casos, a situação das regiões Norte e Nordeste não tenha sido pior que a das demais regiões, e a distribuição de resultados tenha sido mais homogênea. Assim, essas políticas estiveram melhor adaptadas às regiões mais afluentes, requerendo renovados esforços para reverter os fatores de desigualdades, que se acentuaram entre 1997 e 2017.

Os resultados dos alunos ao final do ensino fundamental no Saeb 2017 em língua portuguesa e matemática, por sexo, raça e localização da escola, demonstram a centralidade da interseccionalidade para compreender as desigualdades de resultados escolares. As condições das escolas rurais, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, devem ser alvo de políticas específicas se quisermos equalizar as oportunidades escolares no ensino fundamental. Já os processos internos e externos à escola levam meninas negras, meninos negros, meninas brancas e meninos brancos a apresentar desempenhos desiguais em matemática e em leitura, alvo de atenção de toda a comunidade educadora. Os resultados apresentados nas tabelas 11 e 12 reforçam a centralidade de pensar as imbricações de sexo, raça e as condições das escolas em cada localidade nas políticas de fomento à qualidade no ensino fundamental.

**TABELA 12**

**Alunos do nono ano do ensino fundamental que atingiram o nível 4 ou superior em língua portuguesa e matemática, segundo sexo, localização da escola e agregados regionais em anos selecionados**

(Em %)

Sexo	Agrupamentos regionais	Localização da escola	Língua portuguesa		Matemática	
			1997	2017	1997	2017
Feminino	Norte; Nordeste	Metropolitana	26,3 <sup>1</sup>	33,0	18,7 <sup>1</sup>	18,8
		Urbana		38,4		27,1
		Rural		8,4		21,7
	Sul; Sudeste; Centro-Oeste	Metropolitana	36,7 <sup>1</sup>	45,5	29,7 <sup>1</sup>	31,9
		Urbana		58,7		49,1
		Rural		19,2		40,6
Masculino	Norte; Nordeste	Metropolitana	25,8 <sup>1</sup>	28,8	29,1 <sup>1</sup>	31,4
		Urbana		33,9		40,1
		Rural		4,3		15,9
	Sul; Sudeste; Centro-Oeste	Metropolitana	33,5 <sup>1</sup>	36,2	37,3 <sup>1</sup>	42,2
		Urbana		49,3		57,8
		Rural		17,6		28,3

Fonte: Inep/Saeb (microdados para anos selecionados).

Nota: <sup>1</sup> Sem distinção para urbanos metropolitanos ou não metropolitanos para 1997.

## 5 CONCLUSÕES

Os ODS, eixo da Agenda 2030 das Nações Unidas desde 2015, com ênfase no ODS 4 e na sua meta 4.5, revelam que a educação é um elemento essencial para propiciar a igualdade de oportunidades, mas, em seu estágio atual, ainda não atinge esse objetivo e requer a intervenção das políticas públicas, sobretudo em países não desenvolvidos como o Brasil. A preocupação com a redução das desigualdades representa um elemento transversal do PNE de 2014, hoje em vigor, com destaque para a sua meta 7.

A literatura internacional foi de grande importância para definir o problema, estabelecendo um debate entre autores com diferentes abordagens teóricas e conceituais, inserindo a temática na agenda que envolve a opinião pública. A literatura brasileira referente à interseccionalidade, além de endogenizar essa pauta, contribuiu bastante para o debate, uma vez que as desigualdades educacionais são elevadas no país. O debate brasileiro também

**TEXTO para DISCUSSÃO**

contribuiu para elaborar pesquisas empíricas que deram suporte, como na esfera global, à agenda de políticas públicas colocada em ação no período posterior a 1988, quando entrou em vigor a atual Constituição Federal.

O esforço deste estudo foi apresentar as principais variáveis envolvendo o perfil dos alunos e de suas famílias, colocando em relevo as questões raciais, de gênero, Grandes Regiões do país, localização do domicílio e renda domiciliar *per capita* no Brasil. Com essa abordagem foi possível participar do debate, utilizando variáveis envolvendo o ensino fundamental em relação à conclusão e ao desempenho dos alunos, além de atualizar alguns esforços anteriores no âmbito da pesquisa no Brasil.

Ao analisar os resultados tabulados, a proporção total de concluintes em relação às faixas etárias dos anos iniciais e finais do ensino fundamental aumentou de forma nítida entre 1997 e 2017. Isso elevou o grau de escolarização, e seus efeitos merecem destaque entre negros, habitantes do Norte e do Nordeste ou de áreas rurais, com ênfase nas famílias com menor renda *per capita*, aumentando as oportunidades existentes. Ainda assim, nos anos finais havia um contingente de 27,9% dos jovens com 16 anos ou mais, em 2017, que não concluíram essa etapa de ensino, impedindo-os de seguir os seus estudos. Os resultados foram positivos, mas os esforços não podem esmorecer. Nos anos iniciais, o total de não concluintes foi de 7,6%, um resultado ainda melhor, mas também ainda exige atenção.

Quando a análise se voltou para o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática medido pelo Saeb, a melhora também foi notória, embora os percentuais de sucesso sejam bem mais modestos. No primeiro ciclo do ensino, os resultados previstos pelo PNE em termos de desempenho melhoraram, superando as metas estabelecidas. No entanto, para os anos finais, os resultados obtidos não atingiram as metas do PNE, o que denota existir dificuldades para manter a presença de alunos em sala de aula e transmitir o conteúdo das disciplinas, permanecendo elevadas as desigualdades de oportunidades.

Ao observar os anos iniciais do ensino fundamental, 35,9% dos alunos não obtiveram o desempenho satisfatório em língua portuguesa e 30,1% em matemática. Já nos anos finais, esses resultados foram 58,5% e 61,4%, respectivamente, o que é grave, visto que as deficiências de aprendizagem afetam a maioria dos alunos. Assim, manter o foco no combate

às fragilidades de aprendizagem desde cedo é uma condição incontornável para que os problemas não se agravem com a mudança das etapas de ensino. Os alunos com problemas de aprendizagem nos anos iniciais estabelecem o piso dos percentuais daqueles que não atingirão um desempenho desejável na etapa seguinte, e essa lógica também vale para o ensino médio.

Diante disso, é essencial manter os esforços para realizar diagnósticos baseados no caráter interseccional. Isso permite verificar quais são os segmentos com maior fragilidade em termos de frequência e aprendizagem, permitindo estabelecer políticas adequadas a fim de enfrentar os problemas. A existência do PNE e do ODS 4 comprova essa afirmação. A superação dos desafios impostos ao ensino representa um problema incontornável para promover o desenvolvimento brasileiro.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARTES, Amélia Cristina Abreu; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 41-74, jun. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332010000100004>>.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In: SOARES, Sergei *et al.* **Os mecanismos da discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

\_\_\_\_\_. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009.

BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens**: démocratisation ou massification? Paris: Armand Colin, 1998.

BOUDON, Raymond. **L'inégalité des chances**: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris: Colin, 1973.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions du Minuit, 1970.

- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, abr. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100006>>.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>>.
- CHARLOT, Bernard. **Du rapport au savoir**: éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.
- COLEMAN, James. **Equality of educational opportunity**. Washington: US Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- \_\_\_\_\_. **On the concept of equality of educational opportunity**. Baltimore: John Hopkins University, October 1967.
- CORBUCCI, Paulo Roberto; MATIJASCIC, Milko. ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. In: ROCHA, Enid; PELIANO, Ana Maria; CHAVES, José Valente. **Agenda 2030 – ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Ipea 2018a.
- \_\_\_\_\_. **ODS 4 – Relatório das mudanças na redação das metas para fins de adaptação ao caso brasileiro**. Brasília: Ipea, 2018b.
- COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 246-266, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100013>>.
- COUSIN, Olivier. **L’efficacité des collèges**: sociologie de l’effet établissement. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l’école**: sociologie de l’expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.
- DURU-BELLAT, Marie. **Les inégalités sociales à l’école**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.



DURU-BELLAT, Marie; KIEFFER, Annick; MARRY, Catherine. La dynamique des scolarités des filles: le double handicap questionné. **Revue Française de Sociologie**, v. 42, n. 2, p. 251-280, 2001.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 316-346, jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601005>>.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 73, p. 5-12, maio 1990.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. (Texto para Discussão, n. 807).

\_\_\_\_\_. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na Educação. Brasília: Unesco, 2002.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: Ipea, n. 25, 2018.

\_\_\_\_\_. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: Ipea, n. 26, 2019.

LAHIRE, Bernard. **Tableaux des familles**: heurs et malheurs scolaires dans les milieux populaires. Paris: Gallimard-Seuil, 1995.

MATIJASCIC, Milko; ROLON, Carolina Esther Kotovicz. **Indicadores de ensino básico brasileiros relativos aos objetivos de desenvolvimento sustentável numa perspectiva internacional comparada**. Brasília: Ipea, 2020. (Texto para Discussão, n. 2551).

\_\_\_\_\_. **ODS 4**: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas. Brasília: Ipea, 2019. (Cadernos ODS: O que mostra o retrato do Brasil?). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711\\_cadernos\\_ODS\\_objetivo\\_4.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 637-652, 2012.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 953-970, 2011.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, ago. 1991. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011>>.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. *In*: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro; Brasília: Unesco, 2011. v. 1, p. 390-433.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jun. 2003.

TIMSS & PIRLS INTERNACIONAL STUDY CENTER. **TIMSS 2015 International Reports**, Boston College (*on-line*). Disponível em: <<http://timss2015.org/timss-2015/mathematics/student-achievement/>>. Acesso em: 21 set. 2020.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Rendre des comptes en matière d'éducation: tenir nos engagements**. Paris: Unesco, 2017. (Rapport mondial de suivi sur l'éducation).

\_\_\_\_\_. **Relatório conciso de gênero: cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero na educação**. Brasília: Unesco, 2018. (Relatório de monitoramento global da educação).

\_\_\_\_\_. **Gender Report: building bridges for gender equality**. Paris: Unesco, 2019. (Global Education Monitoring Report).

WILLIS, Paul. **Learning to labour: how working class lads get working class jobs**. Farnborough: Saxon House, 1977.

## APÊNDICE

**Procedimentos metodológicos para analisar o caráter interseccional**

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, em vigor, e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que integra as metas da Agenda 2030 das Nações Unidas, representam políticas públicas formalmente assumidas pelo Brasil em suas três esferas de governo, em âmbito nacional, no primeiro caso, e internacional, no segundo. Ambas convergem para almejar a redução das desigualdades educacionais, prevendo que todos os alunos concluam o ensino fundamental, atingindo, para uma parcela cada vez maior deles, uma aprendizagem adequada para cada nível de ensino.

Apesar de amplos esforços realizados desde a redemocratização do Brasil, contudo, as desigualdades persistem no desempenho e na conclusão do ensino fundamental. Mesmo as metas parciais do PNE e do ODS 4, previstas para as etapas iniciais do ensino, não foram atingidas, de acordo com Ipea (2018; 2019). Diante disso, cabe observar como esses mesmos processos ocorrem no ensino fundamental no Brasil, considerando as formulações do ODS 4 na meta 4.5, apresentada, sinteticamente, na segunda seção deste estudo e, com detalhes, em Corbucci e Matijascic (2018a; 2018b) e Matijascic e Rolon (2019).

Este estudo utiliza a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1997 e a PNAD Contínua de 2017 para analisar as taxas de conclusão do ensino fundamental, por ciclo, ou seja, no final do quinto (antigo primário) e do nono ano (antigo ginásial) no Brasil. As variáveis a serem consideradas para verificar as taxas de conclusão dessas etapas são: gênero, raça (apenas branca e negra, associando pretos e pardos na definição adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), Grandes Regiões geográficas do Brasil (agregando, por um lado, Norte e Nordeste e, por outro, Sul, Sudeste e Centro-Oeste), locais de domicílio – rurais e urbanos (separando os urbanos metropolitanos dos não metropolitanos) e renda domiciliar *per capita*, medida em múltiplos do salário mínimo vigente em setembro de 2017.

Embora o Censo da Educação Básica publicado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) seja uma fonte de informações

interessante, por apresentar uma grande de dados e não apenas uma amostragem, como a PNAD, ainda que com plena validade estatística para o Brasil neste caso, ele não foi selecionado por não poder apresentar os indicadores de renda *per capita* dos alunos, com vistas a aferir as taxas de conclusão nas etapas apontadas sob a ótica da interseccionalidade.

É essencial destacar que o estudo não se propõe a realizar uma série histórica, pois além de não capturar todos os anos em que foi publicada a PNAD, existem, o que é importante ressaltar, algumas diferenças metodológicas, em termos amostrais, entre as duas pesquisas, segundo IBGE (2015), a saber:

- ambas são de âmbito nacional, sendo uma amostra de 1.100 municípios no caso da PNAD e de 3.500 na PNAD Contínua;
- a PNAD inclui nove regiões metropolitanas, enquanto a PNAD Contínua inclui as regiões metropolitanas e capitais de estados;
- a PNAD possui uma periodicidade anual, enquanto a PNAD Contínua pode ser mensal (para mercado de trabalho), trimestral ou anual nas demais temáticas sociais; e
- no caso da PNAD, a semana de referência era a última de setembro e no caso da PNAD Contínua, a semana de referência anterior à publicação. No caso deste estudo, a opção recaiu nos dados do terceiro trimestre para 2017, mantendo a lógica temporal das PNADs.

É possível verificar que existe uma continuidade na trajetória que é coerente em relação aos resultados em termos temporais entre a PNAD e a PNAD Contínua. O Anuário Estatístico da Educação do Todos pela Educação (TPE) revelou, com uma série iniciada em 2001, que os resultados para indicadores educacionais seguiam uma mesma trajetória coerente, com uma discreta assimetria em 2015, considerando a série temporal iniciada com a PNAD Contínua. Mesmo comparando os dados das duas pesquisas entre 2012 e 2015, quando a PNAD Contínua começou a divulgar os seus dados, as diferenças existem, embora elas sejam de reduzidíssimo porte, devido aos problemas de amostragem já destacados. Assim, comparar indicadores como os realizados por este estudo ao longo do tempo é possível, embora seja necessário apontar os limites metodológicos existentes (TPE, 2020).

O desempenho dos alunos, ao final de cada ciclo, nos exames de matemática e língua portuguesa nos Sistemas de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1997 e 2017 foi analisado de acordo com as características dos alunos, informadas no Questionário do Estudante. Esses indicadores levaram em consideração as mesmas variáveis que as apresentadas para o caso da conclusão dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. No entanto, os indicadores do Saeb não permitiram apresentar faixas de renda *per capita* domiciliar, pois essa pergunta não consta no referido questionário, o que, infelizmente, introduz uma limitação para o escopo do estudo.

## REFERÊNCIAS

CORBUCCI, Paulo Roberto; MATIJASCIC, Milko. ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. *In*: ROCHA, Enid; PELIANO, Ana Maria; CHAVES, José Valente. **Agenda 2030 – ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Ipea 2018a.

\_\_\_\_\_. **ODS 4 – Relatório das mudanças na redação das metas para fins de adaptação ao caso brasileiro**. Brasília: Ipea, 2018b.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Principais diferenças metodológicas entre as pesquisas PNE, PNAD e PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. (Nota Técnica).

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, n. 25, 2018.

\_\_\_\_\_. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, n. 26, 2019.

MATIJASCIC, Milko; ROLON, Carolina Esther Kotovicz. **ODS 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas**. Brasília: Ipea, 2019. (Cadernos ODS: O que mostra o retrato do Brasil?). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711\\_cadernos\\_ODS\\_objetivo\\_4.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf)> Acesso em: 12 fev. 2020.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2018**. São Paulo: Moderna. Edição revista, 2020.

## EDITORIAL

### **Chefe do Editorial**

Reginaldo da Silva Domingos

### **Supervisão**

Carlos Henrique Santos Vianna

### **Revisão**

Bruna Oliveira Ranquine da Rocha

Carlos Eduardo Gonçalves de Melo

Elaine Oliveira Couto

Lis Silva Hall

Mariana Silva de Lima

Marlon Magno Abreu de Carvalho

Vivian Barros Volotão Santos

Matheus Tojeiro da Silva (estagiário)

Rebeca Raimundo Cardoso dos Santos (estagiária)

### **Editoração**

Aline Cristine Torres da Silva Martins

Mayana Mendes de Mattos

Mayara Barros da Mota (estagiária)

### **Capa**

Aline Cristine Torres da Silva Martins

### **Projeto Gráfico**

Aline Cristine Torres da Silva Martins

*The manuscripts in languages other than Portuguese published herein have not been proofread.*

Livraria Ipea

SBS – Quadra 1 - Bloco J - Ed. BNDES, Térreo.

70076-900 – Brasília – DF

Fone: (61) 2026-5336

Correio eletrônico: [livraria@ipea.gov.br](mailto:livraria@ipea.gov.br)

## **Missão do Ipea**

Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.



**ipea** Instituto de Pesquisa  
Econômica Aplicada

MINISTÉRIO DA  
ECONOMIA



PÁTRIA AMADA  
**BRASIL**  
GOVERNO FEDERAL