

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E APRESENTAÇÃO DE DADOS SOBRE APRENDIZAGEM NO BRASIL



PROJETO SETA
SISTEMA DE EDUCAÇÃO
POR UMA TRANSFORMAÇÃO
ANTIRRACISTA

act!onaid

Este estudo tem dois objetivos:

- 1) analisar pesquisas acadêmicas nacionais sobre a implementação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 e as diretrizes para a educação escolar quilombola e a educação escolar indígena no ensino fundamental, em particular nos anos finais, no período de 2018 a 2021.
- 2) apresentar dados de aprendizagem, com recorte de raça/cor, sexo e localidade, relacionados a reprovação, atraso escolar (distorção idade-série) e abandono/evasão escolar, nas modalidades ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio das redes municipal e estadual de ensino, no Brasil e nos estados da Bahia e do Maranhão, da Região Nordeste, e dos estados de Minas Gerais e São Paulo, da Região Sudeste, no período de 2018 a 2020.

Pesquisa e texto

João Gabriel do Nascimento Nganga

Levantamento e análise de dados

João Gabriel do Nascimento Nganga

Janeiro 2022



SUMÁRIO

Introdução	4
Aspectos metodológicos	5
Pesquisa bibliográfica	5
Dados de aprendizagem.....	6
Análises – pesquisa bibliográfica.....	7
Análises descritivas.....	7
Análises – eixos temáticos	9
Considerações finais – pesquisa bibliográfica.....	16
Análises – dados de aprendizagem	17
Matrículas.....	17
Distorção idade-série.....	25
Taxa de abandono	34
Taxa de reprovação.....	44
Análises por matrícula.....	52
Considerações finais – dados de aprendizagem	55
Referências bibliográficas.....	56

INTRODUÇÃO

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2020), o Brasil tem aproximadamente 214 milhões de pessoas, das quais aproximadamente 55% são negras (pretas e pardas).

Segundo o Censo Escolar/Inep 2020, o Brasil tem mais de 39 milhões de estudantes matriculados/as em 138.487 escolas públicas, nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial. Desses 39 milhões, aproximadamente 34 milhões estão matriculados em 84.734 escolas da área urbana e cerca de 5 milhões, em 53.753 escolas da área rural, sendo que, dessas 53.753 escolas, 2.322 estão localizadas em comunidades quilombolas e 3.318, terras indígenas.

Aproximadamente 28,5 milhões das matrículas são nas modalidades do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e do ensino médio das redes municipal e estadual de ensino do Brasil.

A partir dos dados mais recentes do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresento dados de aprendizagem com recorte de raça/cor, sexo e localidade, relacionados a reprovação, atraso escolar (distorção idade-série) e abandono/evasão escolar, nas modalidades de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio das redes municipal e estadual de ensino, no Brasil e nos estados da Bahia e do Maranhão, da Região Nordeste, e dos estados de Minas Gerais e São Paulo, da Região Sudeste, no período de 2018 a 2020.

Nas últimas duas décadas, muitos estudos acadêmicos sobre Educação e Raça, com diversos focos e diferentes recortes, foram realizadas no Brasil. A partir disso, realizarei uma pesquisa bibliográfica sobre a implementação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 e das diretrizes para a educação escolar quilombola e indígena, com o intuito de apresentar uma síntese do levantamento e da análise desses estudos para subsidiar o debate sobre a construção de políticas públicas que oportunizem uma educação antirracista nas escolas brasileiras.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Pesquisa bibliográfica

Escopo

O escopo da pesquisa bibliográfica são artigos acadêmicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre a implementação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como das diretrizes para a educação escolar quilombola e indígena no ensino fundamental, publicados no período de janeiro de 2018 a dezembro de 2021 no Brasil.

Temas de interesse – pesquisa bibliográfica

Diante do escopo delineado para a realização da pesquisa, foram definidos os temas de interesse, que dialogam com a discussão sobre as leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 e as diretrizes para a educação escolar quilombola e a educação indígena no Brasil, conforme a Tabela 1.

Temática 1	Temática 2
Educação	Indígenas
Educação Básica	Quilombolas
Educação de Jovens e Adultos	Lei 10.639
Estudantes	Lei 11.645
Ensino	
Ensino Fundamental	
Escola	

Fontes de coleta de dados

As fontes de coleta de dados para a elaboração da pesquisa bibliográfica estão dispostas na Tabela 2. As dissertações e teses foram pesquisadas a partir da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha dessa fonte ocorreu por ser ela um portal on-line que reúne os textos completos das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Fontes acadêmicas	
Fonte	Tipo de publicação
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ¹	Teses e dissertações
Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)	Artigos acadêmicos
ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e	
Contemporaneidade	
Educar em Revista	
Revista Educação e Políticas em Debate	
Cadernos de Educação Básica (CEB)	

1 A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos (<https://bdtb.ibict.br/vufind/Content/whatIs>). O Catálogo de Teses da CAPES apresenta limitações na busca e no download das pesquisas, quando comparado ao da BDTD.

Palavras-chave

Para a busca das publicações nas fontes de coleta de dados selecionadas, foram elencadas palavras-chave de acordo com os dois grupos temáticos definidos, conforme exposto na Tabela 3.

Palavras-chave Temática 1	Palavras-chave Temática 2
Educação	Indígena
Ensino	Quilombo
Escolar	Quilombolas
	10.639
	11.645

Destaca-se que, para as buscas realizadas nas bases de dados acadêmicas, os operadores booleanos foram utilizados com base nas de palavras-chave. Exemplos:

(Educação OU Ensino OU Escolar) E (Indígena)

(Educação OU Ensino OU Escolar) E (10.639)

(Educação OU Ensino OU Escolar) E (Quilombola)

Dados de aprendizagem

A análise relacionada aos dados de aprendizagem no Brasil tem como foco informações sobre matrícula, reprovação, atraso escolar (distorção idade-série) e abandono/evasão escolar, com recorte de raça/cor, sexo e localidade, considerando as modalidades de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio das redes municipal e estadual de ensino.

Tal análise foi elaborada considerando-se o cenário nacional, bem como o cenário estadual, mediante a verificação dos dados dos estados da Bahia e do Maranhão (Região Nordeste) e dos estados de Minas Gerais e São Paulo (Região Sudeste), no período de 2018 a 2020.

A coleta dos dados acima mencionados foi realizada nas plataformas Trajetórias de Sucesso Escolar² e QEdú³, que agrupam dados educacionais publicados no Censo Escolar, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

² <<https://trajetoriaescolar.org.br/>>

³ <<https://novo.qedu.org.br>>

ANÁLISES – PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

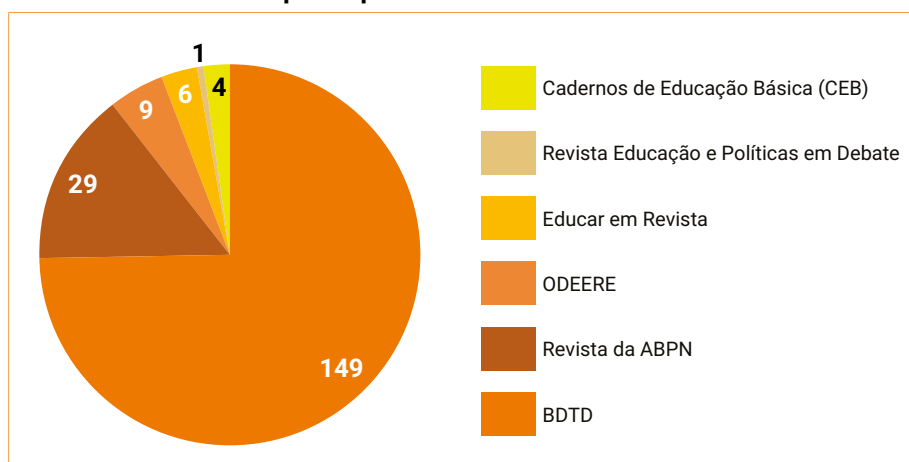
Análises descritivas

A partir das palavras-chave elencadas na metodologia, inicialmente foi possível identificar 690 pesquisas dentro do escopo delineado. A Tabela 4 apresenta os procedimentos iniciais adotados para a identificação das pesquisas selecionadas.

Coleta de dados – Artigos acadêmicos	
Levantamento Inicial	146
(-) Pesquisas duplicadas	(1)
(-) Pesquisas excluídas – Fora do escopo	(96)
Total de artigos acadêmicos	49
Coleta de dados – Teses e dissertações	
Levantamento Inicial	544
(-) Pesquisas duplicadas	(35)
(-) Pesquisas excluídas – Fora do escopo	(364)
Total de teses e dissertações	145
Total de pesquisas selecionadas	194
Total de pesquisas selecionadas	194

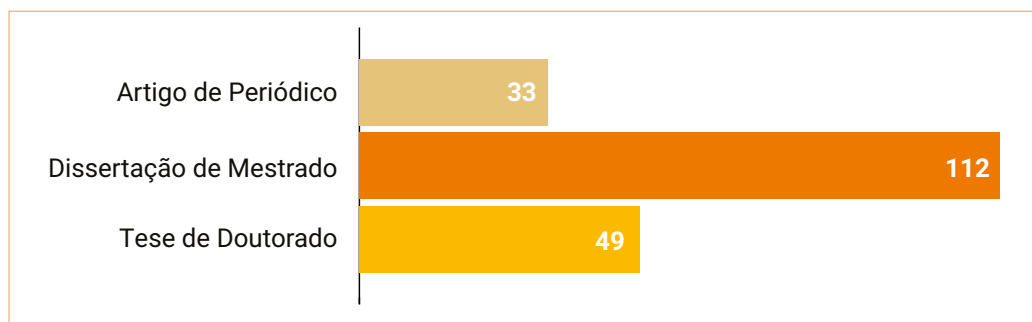
A exclusão das pesquisas fora do escopo se deu mediante a leitura dos títulos e posterior leitura dos resumos. O Gráfico 1 apresenta os estudos por fonte de coleta de dados.

Pesquisas por fonte de coleta de dados



Em seguida, o Gráfico 2 evidencia o tipo de publicação.

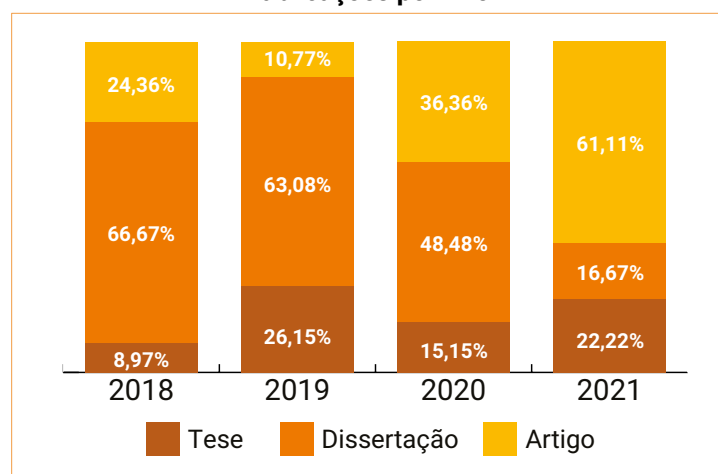
Tipo de Publicação



Por meio das informações contidas no Gráfico 2, identifica-se uma predominância de dissertações (57,73%) publicadas dentro do grupo de pesquisas analisadas. A Tabela 5 e o Gráfico 3 apresentam o número de publicações por tipo e por ano.

Publicações por ano				
Ano	Artigo de periódico	Dissertação de mestrado	Tese de doutorado	Total
2018	19	52	7	78
2019	7	41	17	65
2020	12	16	5	33
2021	11	3	4	18
Total				194

Publicações por Ano



Análises – eixos temáticos

A partir dos temas de interesse mencionados anteriormente, as publicações acadêmicas foram distribuídas em cinco eixos temáticos, conforme a análise dos resumos e das palavras-chave das pesquisas. Ressalta-se aqui que essa categorização em eixos temáticos é de caráter aproximativo de acordo com os conteúdos apresentados nos resumos das pesquisas. Mostrou-se, portanto, limitada para apreender a preocupação fundamental da totalidade dos trabalhos analisados. A Tabela 6 indica a quantidade de publicações mapeadas em cada eixo.

Eixo temático principal	Quantidade
Práticas Pedagógicas	127
Políticas Públicas	34
Formação de Docentes e Gestores	16
Materiais Didáticos	12
Escola enquanto Espaço de Luta, Resistência, Memórias e Fortalecimento Identitário	5
Total	194

O estudo aqui apresentado situa-se na perspectiva de um “estado da arte”, no qual realizei um levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses cujo tema aborda a implementação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como das diretrizes para a educação escolar quilombola e indígena no ensino fundamental, em particular nos anos finais, no período de 2018 a 2021.

A pesquisa privilegiou artigos publicados em revistas acadêmicas de alcance nacional e que tivessem como foco publicações na área de educação e relações étnico-raciais. Os periódicos Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade foram escolhidos por terem como foco principal a publicação de artigos que falam da temática história e cultura africana e afro-brasileira, bem como de educação para as relações étnico-raciais.

A Educar em Revista foi selecionada por ser uma das revistas na área da educação com os melhores índices de avaliação no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES). Optei também por analisar os artigos publicados na Revista Educação e Políticas em Debate e nos Cadernos de Educação Básica (CEB), por serem periódicos com publicações sobre a educação básica no Brasil.

A partir dos temas de interesse mencionados anteriormente, as publicações foram distribuídas em **cinco eixos temáticos** conforme a análise dos títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas. Ressalta-se aqui, que essa categorização em eixos temáticos é de caráter aproximativo, de acordo com o enfoque principal das pesquisas, pois muitas delas poderiam ter sido classificadas em mais de um eixo temático, por tratarem de mais de um tema.

Antes de apresentar a análise crítica do material selecionado, farei breves apontamentos de como a população negra, ao longo da história, foi marginalizada no campo da educação no Brasil.

O Brasil é um país em que o racismo atua de modo estrutural, estabelecendo o modus operandi da sociedade brasileira e moldando as formas de violência e desigualdades da vida contemporânea (ALMEIDA, S., 2018). E, ao contrário da imagem de um país com uma harmonia racial, o que se tem no Brasil é uma sociedade pautada pelos tensionamentos raciais que provocam impacto em diversas áreas, como a da educação.

Ao longo da história do Brasil, houve algumas legislações que proibiram e dificultaram o acesso de pessoas negras à escola, tal como no período da escravização. A Constituição de 1824 mencionava que a escola era um direito de todos os cidadãos, o que não incluía a população negra escravizada, pois a cidadania se estendia apenas aos portugueses, filhos de portugueses e libertos. Outro exemplo é o Decreto-Lei de 1837, que menciona, em um de

seus artigos, que os escravizados e negros, ainda que fossem livres ou libertos, eram proibidos de frequentar as escolas públicas (VEIGA, 2008).

O fim da escravização de modo oficial ocorreu no Brasil em 1888, mas sem nenhuma política pública voltada para a população negra com a finalidade de um reparo histórico. Pelo contrário, dois anos mais tarde, em 1890, no novo Código Penal, manifestações afro-brasileiras de cunho cultural e religioso foram consideradas pelo governo brasileiro como crimes, a exemplo da capoeira e das religiões de matriz africana (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016).

Essas informações, vistas em uma perspectiva histórica, podem não dar a ler os efeitos das lutas e resistências de negros e negras para a inversão desse processo, uma vez que as formas de resistir ao processo escravagista, bem como as desigualdades impostas pelo racismo, foram muitas e de diferentes maneiras. O que desejo salientar é que, passados mais de 120 anos do fim da escravização, o Brasil ainda não tem um conjunto de políticas públicas com foco em estudantes negros da educação básica que possibilitem, ao menos, uma amenização das desigualdades raciais.

No entanto, tivemos avanços significativos no campo da legislação educacional, como a Lei Federal nº 10.639, de 2003, que alterou a Lei Federal nº 9.394/1996 – que estabelecia as diretrizes para a educação no Brasil – e passou a determinar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis escolares. A partir da criação dessa lei, em 2004 tivemos a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E, no ano de 2012, houve a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que regulamentam o ensino em escolas localizadas em comunidades quilombolas.

Em 2008, tivemos a promulgação da Lei Federal nº 11.645, que também alterou a Lei Federal nº 9.394/1996 e instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas em todos os níveis escolares. No ano de 2012, houve a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que regulamentam o ensino em escolas localizadas em terras indígenas. Em 2015, tivemos a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Apesar de essas legislações garantirem que currículos, práticas pedagógicas e formações inicial e continuada de profissionais da educação contemplem a história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, o que identificamos é que ainda existem desafios para sua efetivação no cotidiano escolar.

A partir dessas considerações e do levantamento da pesquisa bibliográfica sobre os temas implementação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como das diretrizes para a educação escolar quilombola e indígena no ensino fundamental, apresentarei uma análise dessas produções de acordo com os eixos temáticos.

Eixo temático – escola enquanto espaço de luta, resistência, memórias e fortalecimento identitário

No eixo temático **Escola enquanto Espaço de Luta, Resistência, Memórias e Fortalecimento Identitário**, foram mapeadas cinco produções, sendo duas dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Essas publicações tratam de diferentes temas, pelos quais colocam a escola como um espaço de referência para a construção de uma identidade negra positivada, tendo a educação na comunidade quilombola como algo central, uma conquista da comunidade – em outras palavras, cada escola construída em uma comunidade quilombola é resultado de luta e resistência (MOREIRA, 2019; SILVA, C.V., 2019). A pesquisadora Nilvaci Leite de Magalhães Moreira (2019) aponta que a interação das famílias com a escola é uma estratégia para tentar garantir o acesso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental e médio das crianças, adolescentes e jovens das comunidades, uma vez que a educação é vista como uma melhoria da condição social deles enquanto sujeito individual e coletivo.

Nas pesquisas classificadas nesse eixo, é possível apreender que a escola ocupa um lugar privilegiado, no sentido de ser um espaço de luta, resistência e garantia de direitos. Por exemplo: a movimentação que

muitas comunidades fazem para garantir que os professores de suas escolas sejam professores das próprias comunidades ou de comunidades quilombolas próximas, para garantir, assim, que o currículo, o plano de ensino e o dia a dia da escola sejam concebido por uma pessoa de dentro da comunidade (SILVA, C.V., 2019).

A partir da leitura das pesquisas, foi possível identificar que a escola também representa um espaço simbólico de união e preservação da comunidade; a escola, enquanto espaço físico e simbólico, é um dos pilares para a existência da comunidade. Em sua tese de doutorado, Moreira transcreve a fala de uma moradora de uma comunidade quilombola que afirma que a “a escola da comunidade representa o espelho da comunidade. Algumas comunidades como Aranha e Jejum não têm mais escola, aqui no Laranjal sem essa escola eu acho que acabava a comunidade” (MOREIRA, 2019).

As pesquisas também trazem a escola enquanto espaço de difusão das memórias para o fortalecimento identitário, no individual e no coletivo, garantindo espaço para que os mais velhos da comunidade contem suas memórias, relatem suas vivências e contribuam com a construção da filosofia da escola. Essa ação é concebida como um ato de aproximação e interação entre comunidade e escola (GONÇALVES, 2019).

Eixo temático – formação de docentes e gestores

No eixo temático **Formação de Docentes e Gestores**, foram inseridas 16 pesquisas, sendo três artigos, dez dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Os trabalhos acadêmicos reunidos nesse eixo têm como foco central a discussão em torno da formação de professores e gestores escolares para a prática em escolas indígenas e quilombolas, bem como para a implementação das leis federais 10.639/03 e 11.645/08.

A dissertação de mestrado intitulada “Formação docente no ensino fundamental: tessituras do ensino de história e cultura afro-brasileira”, da autora Hayana Crislayne Benevides da Silva, mostra que há uma lacuna nas formações iniciais de professores/as – ou seja, as licenciaturas – no que se refere ao debate sobre a prática docente acerca da temática étnico racial (SILVA, H.C.B., 2018). A autora ainda menciona a importância do

debate da prática docente sobre a questão racial no viés do povo negro, pois é ela [prática] que vai subsidiar esse profissional em seu futuro exercício, mesmo que o livro didático ou outros suportes pedagógicos não tragam o aprofundamento sobre determinado tema.

(SILVA, H.C.B., 2018)

Quando falamos em formação de professores e gestores para uma educação antirracista, temos também de levar em consideração a importância da representatividade, de haver professores/as e gestores/as escolares negros e negras que tenham essa preocupação – visto que “corpos negros em sala de aula podem gerar novas possibilidades de ressignificações sociais, conflitando e rompendo com imaginários acerca das hierarquias e autoridades consolidadas”. (MEINERZ, SANTOS e PEREIRA, 2021).

É importante salientar, porém, que isso não isenta professores/as gestores/as brancos/as do compromisso de uma educação antirracista, bem como da implementação do conteúdo de história e cultura africana e dos povos indígenas. Esse conteúdo possibilita uma valorização identitária de estudantes negros/as e indígenas e contribui para a desmistificação de que existem raças superiores e inferiores (FERNANDES, 2018; TEIXEIRA, 2019).

As formações continuadas, em muitos casos, surgem de demandas, de faltas formativas dos/as docentes e gestores/as. De acordo com as pesquisas catalogadas, a temática da educação para as relações étnico-raciais, que é base para uma educação antirracista, é uma lacuna ainda vigente na educação básica do Brasil (SILVA, H.C.B., 2018; FERNANDES, 2018; OLIVEIRA JÚNIOR, 2018; TEIXEIRA, 2019; OLIVEIRA, I.V. 2020). E essas omissões, em muitos casos, são pautas de reivindicações de grupos – por exemplo, quilombolas e indígenas, que querem uma educação que dialogue com o dia a dia de suas comunidades, ou movimentos sociais que entendem a importância de uma educação diversa, múltipla e plural.

Uma estratégia são as parcerias que podem existir para que se façam acontecer as formações continuadas a partir de demandas da própria comunidade. Iris Verena Oliveira (2020) aponta que, em uma escola de uma cidade do estado da Bahia, que atende a vários estudantes de comunidades quilombolas, a comunidade, junto com o movimento social local, apresentou uma demanda sobre lacunas e ausências nas práticas curriculares de escolas quilombolas. Assim, solicitou ao poder público uma formação continuada para os professores/as e gestores/as escolares, com o intuito de criar um ambiente em que os/as estudantes quilombolas se sentissem pertencentes à escola, à comunidade, à sua cultura.

E, quando falamos em educação escolar quilombola ou educação escolar indígena, refletindo sobre a importância das formações continuadas, não podemos perder de vista que ambas têm sua legislação própria, bem como suas especificidades, que devem ser levadas em consideração. Como aponta o pesquisador Alan Augusto Moraes Ribeiro,

o ensino ministrado nas escolas quilombolas deve ser informado pela memória coletiva da comunidade, pelos marcos civilizatórios e práticas culturais, pelas tecnologias (...) pela territorialidade como referencialidade identitária.

(RIBEIRO, 2021)

No processo de formação continuada, docentes e gestores/as escolares que tiveram pouco ou nenhum contato com a temática étnicorracial têm a chance de se repensar enquanto profissional da educação, bem como de rever suas condutas dentro e fora do espaço escolar. O/a profissional da educação, seja docente, gestor/a ou orientador/a pedagógico/a, também deve “problematizar os seus discursos pedagógicos, pois, esses discursos podem, de maneira consciente ou inconsciente, reproduzir preconceitos e estereótipos ou abrir caminhos para a superação do racismo” (FERNANDES, 2018).

A dissertação de mestrado “O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios”, da autora Juliana Patrícia de Lima Teixeira, traz reflexões importantes sobre o papel do/a coordenador/a pedagógico/a em prol de uma educação antirracista, pois ele/a é “sujeito-chave” na organização da estrutura pedagógica escolar, pensando o currículo, o projeto político pedagógico e a formação continuada dos/as docentes, entre outras ações. (TEIXEIRA, 2019).

Teixeira (2019) argumenta ainda que os desafios enfrentados pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as para colocar em pauta temas relacionados à educação antirracista são muitos, tais como “a descontinuidade política, a resistência de alguns docentes em discutir a temática e lacunas em sua própria formação” – o que, em muitos casos, pode ocasionar uma perpetuação de práticas racistas no cotidiano das escolas.

Eixo temático – materiais didáticos

No eixo temático **Materiais Didáticos**, foram mapeadas 12 produções, sendo seis artigos e seis dissertações de mestrado. Assim como nos outros eixos, neste as produções abordam mais de um tema relacionado à educação para as relações étnico-raciais. Elas privilegiam, contudo, o debate sobre como a temática da história e cultura africana e afro-brasileira está (ou não está) sendo abordada pelos materiais didáticos utilizados na educação básica, em especial no ensino fundamental.

A utilização de materiais didáticos no cotidiano da sala de aula ainda é um tema muito debatido em trabalho acadêmicos, visto que o uso do livro didático em aulas das diversas disciplinas da educação básica ainda é algo constante. Pesquisas relacionadas às formas como as populações negra e indígena estão/são representadas nesses materiais (ANTUNES e NOGUEIRA, 2018; MONTEIRO, 2018) também são recorrentes nas universidades. Na dissertação de mestrado intitulada “África e população negra nos livros de História no Brasil: um estudo de obras didáticas para ensino fundamental II”, o autor Pedro Sérgio Pereira realiza um debate sobre presença e ausências de história africana e corpos negros das representações contidas em livros didáticos utilizados no ensino fundamental II e como isso tem impacto no ato de ensinar História, bem como na forma da recepção desse conteúdo pelos estudantes (PEREIRA, 2019).

As autoras Joelma Cristina de Lima Antunes e Claudete de Sousa Nogueira (2018), em pesquisa sobre representações de negros e indígenas em livros didáticos do ensino fundamental, constataram que os conteúdos continuam “sendo predominantemente ocupados pelos feitos europeus e história das elites políticas e econômicas [...] e o espaço destinado à temática indígena ainda é bastante restrito”. E, quando são analisados de modo mais analítico a forma e o conteúdo dos textos relacionados à população negra e indígena, bem como à história africana, Antunes e Nogueira (2018) e o pesquisador José Luiz Xavier Filho (2018) argumentam que o modo com que essas populações são nomeadas, em poucos casos, se dá pelo nome próprio; ou seja, elas continuam sendo apontadas como “inomináveis”, sendo identificadas pelo atributo da cor, da raça, da etnia, predominando o termo “escravo”.

A pesquisadora Monteiro, ao analisar livros didáticos de História do ensino fundamental, constatou que os/as alunos/as em processo de tomada de consciência do conteúdo sobre história e cultura africana e afro-brasileira apreendem apenas informações sobre “aspectos que a sociedade historicamente demarcou como negativos dessa história e dessa cultura, então a proposta metodológica acaba utilizando a História e Cultura do negro para desvalorizar esse sujeito” (MONTEIRO, 2018). Isso reforça a tese de que os materiais didáticos, em geral, ainda reproduzem uma visão do negro apenas enquanto escravizado, sujeito passível e não protagonista de sua própria história mas, pelo contrário, dependente de um outro sujeito; em outras palavras, um indivíduo tutelado.

Em diálogo com essa constatação, Antunes e Nogueira (2018) apontam que nos materiais didáticos existe uma “carência da reflexão sobre a forma como estruturar esses conteúdos, sem que estejam postos como suplemento de cronologia factual europeia”. Ou seja, há uma lacuna na presença de conteúdo que se relacione com a história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas que não seja tutelada ou um apêndice dos europeus e/ou de seus descendentes.

No artigo “Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino”, Elivaldo Custódio e Eugénia Foster, em pesquisa sobre a existência de materiais didáticos que abordem a educação escolar quilombola, constataram que na Região Norte do Brasil não havia materiais publicados sobre educação escolar quilombola até o ano de 2018. Mas os autores apontam que, no estado do Acre, foram catalogados vários livros, que estão disponíveis de modo on-line, sobre educação escolar indígena (CUSTÓDIO e FOSTER, 2019). Em relação à Região Nordeste, foram encontrados materiais sobre educação escolar quilombola apenas no estado do Maranhão, sobre os temas gestão escolar, avaliação da aprendizagem e organização curricular, e práticas de ensino (CUSTÓDIO e FOSTER, 2019).

No que se refere ao Centro-Oeste, foram localizados materiais no estado de Mato Grosso e no Distrito Federal. A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso publicou um documento intitulado “Orientações curriculares: diversidades educacionais”, e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem o documento “Orientações pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na rede pública de ensino do Distrito Federal” (CUSTÓDIO e FOSTER, 2019). Os pesquisadores não identificaram nenhuma publicação sobre educação escolar quilombola na Região Sudeste.

Na Região Sul, há o “Caderno temático da diversidade”, elaborado pela secretaria estadual de educação do Paraná. Esse material, elaborado em 2009, reúne um conjunto de ações que compõem a política educacional para comunidades quilombolas. No estado de Santa Catarina, foi identificada uma cartilha cujo objetivo é subsidiar as práticas pedagógicas dos professores da rede pública, com sugestões para trabalhar a temática da diversidade e temas transversais em todas as disciplinas escolares.

É importante assinalar que em todos os estados do Brasil há comunidades quilombolas. As pesquisas aqui mencionadas nos mostram a imensa lacuna em relação à produção de materiais didáticos sobre educação escolar quilombola.

Eixo temático – políticas públicas

O eixo temático **Políticas Públicas** agrupou 34 produções, sendo dez artigos, 17 dissertações de mestrado e sete teses de doutorado. Os trabalhos acadêmicos desse eixo trazem, em sua maioria, discussões que giram em torno de políticas públicas escolares, como o currículo e, conseqüentemente, as formas com que o currículo se faz presente no cotidiano da escola – por exemplo, no projeto político pedagógico e nos planos de aula/ensino.

Um dado interessante, comum a muitos trabalhos acadêmicos, é a participação das comunidades quilombola e indígena, bem como de alguns movimentos sociais, no pensar um currículo que dialogue com as demandas e a realidade local dos territórios em que as escolas estão inseridas (ALMEIDA, R.P.C, 2018; VIEIRA, 2018; SILVA, J.A.C., 2019; OLIVEIRA, 2019; SILVA, J.M., 2020; SANTANA, 2020).

Em pesquisa sobre a educação escolar indígena na região da Amazônia, Josiani Mendes Silva (2020) argumenta que as comunidades indígenas, em conjunto com os movimentos sociais, têm influenciado na construção de uma gestão autônoma de suas escolas, bem como na realização de um currículo que atenda aos interesses relacionados à valorização e ao fortalecimento de conhecimentos e línguas indígenas.

Uma das reivindicações mais frequentes por parte das comunidades indígenas e quilombolas é o cumprimento das legislações vigentes. Estas são as diretrizes para educação escolar indígena e quilombola, uma vez que essas normas foram construídas a partir das demandas dessas comunidades, com sua participação (SILVA, J.A.C., 2019).

E mais: a implementação dessas diretrizes curriculares é a garantia de um currículo diferenciado, que dialogue com o cotidiano de vida dessas comunidades. Em outras palavras, é preciso modificar a lógica pela qual o currículo é concebido, bem como a escolha de seus conteúdos e práticas (VIEIRA, 2018).

Nos debates sobre currículo e como ele se faz presente no cotidiano escolar, precisamos ter no horizonte que o “currículo não deve ser tomado apenas como documento orientador e norteador, mas como algo que envolve conhecimentos, experiências, negociações em sala de aula” (KONDO, 2020). E, quando falamos em um currículo que dialogue com as demandas da população negra e indígena, é necessário levar em consideração o protagonismo desses sujeitos no momento de conceber e praticar esse currículo.

A pesquisadora Rosana Hass Kondo argumenta que um caminho possível para a valorização dos conhecimentos indígenas, bem como para a valorização de suas identidades, é o currículo intercultural (KONDO, 2020). Acredito que esse caminho também seja uma possibilidade para que se pense na questão da educação escolar quilombola, bem como da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, em que o currículo intercultural é construído colocando-se os conhecimentos indígenas em condições de igualdade aos não indígenas (KONDO, 2020).

Falar em um currículo intercultural não significa substituir um currículo pelo outro, mas sim que um complemente o outro, ao mesmo tempo em que incite reflexões sobre questões que já estão cristalizadas na sociedade brasileira. E a elaboração de um currículo intercultural exige compromisso, no sentido de trabalhar tanto a educação indígena quanto a educação escolar chamada de convencional, para que o/a aluno/a, caso precise ou escolha sair de seu território tradicional, encontre-se preparado/a para se autoafirmar como indígena perante a sociedade não indígena e, ao mesmo tempo, esteja apto e tenha autonomia para relacionar os conhecimentos indígenas com os não indígenas (KONDO, 2020). E essa mesma lógica pode ser aplicada para a questão das comunidades quilombolas.

O currículo intercultural também é uma alternativa ao currículo homogêneo e fixo, resistente a mudanças, uma vez que cultura escolar no Brasil está enraizada em um conteúdo que exige que os/as alunos/as se adequem ao que já está estabelecido, muitas vezes sem permitir que os múltiplos saberes desses/as estudantes também componham o currículo e, conseqüentemente, façam parte dos planos de aula/ensino. E mais: o currículo pautado na cultura escolar brasileira baseia-se na organização seriada, provocando a retenção caso os alunos não obtenham o resultado esperado no período (GAYA, 2019) – o que faz com que aumentem os índices de distorção idade-série e evasão escolar.

Eixo temático – práticas pedagógicas

Foram inseridas 127 produções no eixo temático **Práticas Pedagógicas**, sendo 30 artigos, 77 dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado. Esse eixo é o que mais tem produções acadêmicas que tratam de práticas pedagógicas na educação básica, em particular no ensino fundamental. Os enfoques desses artigos, dissertações e teses são inúmeros e diversos; assim, apontarei abaixo algumas temáticas que são centrais nas pesquisas mapeadas.

A busca pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes tradicionais é um tema muito refletido nas pesquisas (SANTOS, A.P., 2018; ARAÚJO, 2019; SILVA e SILVA-CASTRO, 2019; MONZILAR, 2019; SILVA e OLIVEIRA, 2020; ROSA, A.R., 2021). Os/as pesquisadores/as argumentam sobre a necessidade de se criarem pontes que possibilitem que os diferentes e diversos saberes tradicionais também ocupem as salas de aulas.

A partir do momento em que a escola sensibiliza e envolve as crianças nas dinâmicas das tradições e valores culturais da comunidade (SILVA e OLIVEIRA, 2020) ou da história de seus ancestrais, há um trabalho de valorização identitária e de fortalecimento de vínculo comunitário.

No artigo “Conhecimento quilombola e plantas medicinais: recursos didáticos para o ensino de ciências”, Wagner de Jesus Silva e Milene Maria da Silva-Castro argumentam que trabalhar com os conhecimentos dos/as estudantes em sala de aula sobre as plantas medicinais, que fazem parte de seu dia a dia, contempla a proposta das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Pois isso garante aos/às estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos de suas comunidades tradicionais, promovendo, assim, uma valorização e fortalecimento de suas identidades (SILVA e SILVA-CASTRO, 2019) e vínculo com o território.

A pesquisadora Andréia Rocha da Rosa (2021) também ressalta a importância do diálogo entre os saberes tradicionais e os escolares. Mas ela salienta as dificuldades de fazer esses diálogos acontecer, uma vez que, em muitos casos, a proposta de um trabalho intercambiável sofre resistência de alguns/algumas professores/as e gestores/as no que se refere a priorizar os conteúdos que estão nas diretrizes curriculares convencionais – para só depois, caso dê tempo, trabalhar em sala de aula os saberes da comunidade (ROSA, A.R., 2021).

Uma prática muito presente nas pesquisas é a etnomatemática (SILVA, V.N., 2018; DINIZ, 2019; SANTOS, D.A.T., 2021), que dialoga com a educação quilombola indígena e com as diretrizes para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. A etnomatemática é uma prática ainda vista como alternativa, mas que merece já ser considerada como cotidiana para o ensino de matemática (DOS SANTOS, 2021), sendo que essa técnica traz para o dia a dia das aulas dessa disciplina saberes matemáticos plurais (SANTOS, D.A.T., 2021).

As artes, em suas diversas formas, também são uma das práticas pedagógicas presentes no ensino fundamental, e foram motivo de reflexão em pesquisas acadêmicas (MARTINS e RIBEIRO, 2018; SIQUEIRA JÚNIOR, 2018; NOVAIS, 2019; ROSA, F.J.P., 2021). Dentro do campo das artes como prática pedagógica, destaco aqui o trabalho da utilização do cinema negro enquanto uma possibilidade para discutir questões do passado e do presente e perspectivas futuras relacionadas à população negra (ROSA, F.J.P., 2021).

Também temos o funk carioca e o hip-hop com possibilidades de atividades educativas que foram pesquisadas em escolas do ensino fundamental. Essa prática dialoga com o cotidiano de muitos adolescentes e jovens, e em muitos casos também sofre resistência, de diferentes níveis, por parte de docentes e gestores escolares (MARTINS e RIBEIRO 2018; SIQUEIRA JÚNIOR, 2018).

Foram várias as práticas pedagógicas encontradas que dialogam com a temática étnico-racial e o ensino fundamental. Mas também foram apontados desafios que são enfrentados no dia a dia da educação para que o tema das relações étnico-raciais esteja presente de modo ativo e dinâmico, e não apenas algo pontual. Ana Paula Santos (2018) argumenta que, pelo fato de as escolas quilombolas serem consideradas escolas rurais, em muitos casos os programas de educação voltados para o campo não trabalham de modo específico as particularidades que elas possuem.

Nesse sentido, as formações continuadas de profissionais da educação, em especial os/as professores/as e gestores/as escolares, ainda continua sendo uma urgência para que ocorra de fato uma educação antirracista no dia a dia das escolas. E, quando falamos em educação antirracista, temos de levar em consideração uma “proposta de africanização do currículo” (SANTOS, 2018), o que possibilitará uma prática pedagógica mais enegrecida.

Considerações finais – pesquisa bibliográfica

A classificação em eixos poderia ter sido outra. Optei por esta por acreditar que ela nos possibilita ter um panorama sobre o que as pesquisas acadêmicas que dialogam com o ensino fundamental estão discutindo, bem como quais são os caminhos possíveis e as dificuldades encontradas no processo de fazer acontecer uma educação antirracista no dia a dia da sala de aula.

No decorrer da revisão bibliográfica, foram identificadas algumas lacunas relacionadas à implementação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como das diretrizes para a educação escolar quilombola e indígena no ensino fundamental – das quais destaco a existência de poucos estudos sobre o papel do/a gestor/a, seja secretário/a municipal de educação, seja diretor/a escolar. Outra lacuna foi uma análise da Base Nacional Comum Curricular a partir da perspectiva das relações étnicorraciais, sendo essa reflexão muito importante, uma vez que essa base está pautando as elaborações de currículos estaduais e municipais.

Foi possível constatar, a partir dessa revisão bibliográfica, que as formações continuadas de professores/as da educação básica para discutir as diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais, educação escolar quilombola e indígena são de suma importância e urgentes. Pois serão essas formações que darão base para que os/as professores/as que estão no dia a dia das salas de aula tenham práticas educativas antirracistas, bem como a possibilidade de escolher materiais didáticos que dialoguem com outras perspectivas pedagógicas. Ao mesmo tempo, permite a eles/as que sejam protagonistas na elaboração e prática de um currículo em consonância com uma educação diversa, múltipla, plural, ou seja, uma educação antirracista.

ANÁLISES – DADOS DE APRENDIZAGEM

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia de covid-19, que afetou o Brasil de modo desigual. Entre as várias áreas impactadas pela pandemia, o sistema escolar do país foi um dos mais prejudicados, pois, a partir de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas para todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica, na grande maioria das escolas públicas do Brasil.

Uma alternativa encontrada pelas redes de ensino para tentar amenizar os impactos da pandemia foram as aulas remotas, somadas com as adaptações de calendários escolares, na forma de análise da frequência e do desempenho escolar dos/as estudantes. Contudo, tanto o ensino remoto quanto essas adaptações agravaram as desigualdades educacionais no Brasil, acarretando o aumento das já imensas vulnerabilidades dos/as estudantes.

Essas adaptações variaram entre estados e municípios ao longo de 2020 e 2021, o que representa uma série de desafios para a análise dos dados de rendimento escolar desses dois anos, uma vez que a pandemia impactou esses indicadores, que apresentam números muito atípicos – e que, portanto, devem ser analisados com cautela.

Diante desse cenário, a Unicef ressalta que

os resultados de fluxo escolar de 2020 são consequência de medidas adotadas para responder à pandemia, como o ‘continuum’ curricular e a flexibilização regulatória para a adoção de medidas que minimizassem a evasão e a reprovação escolar. São, portanto, retrato de um momento de exceção, e não devem ser comparados com os índices de anos anteriores; não se trata de indicadores idênticos ou que medem o mesmo fenômeno⁴.

A seguir, apresentarei dados relacionados ao número de matrículas no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e no ensino médio das redes municipais e estaduais, em nível nacional e estadual (considerando os estados da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais e de São Paulo), no período de 2018 a 2020. Os dados de 2021 não farão parte desta análise, tendo em vista que eles ainda não estavam disponíveis.

A seguir, apresentarei dados relacionados ao número de matrículas no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e no ensino médio das redes municipais e estaduais, em nível nacional e estadual (considerando os estados da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais e de São Paulo), no período de 2018 a 2020. Os dados de 2021 não farão parte desta análise, tendo em vista que eles ainda não estavam disponíveis.

Matrículas

Nesta seção, serão apresentados os dados referentes aos/às estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e médio das redes municipal e estadual do Brasil.

Cenário nacional

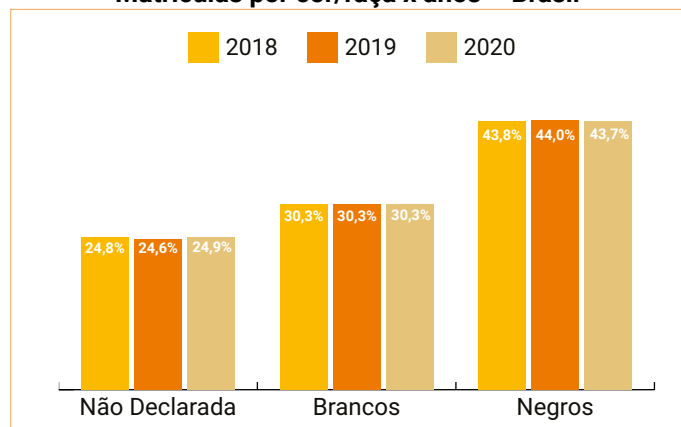
Os dados de matrículas de 2020 devem ser analisados com cautela, visto que a pandemia impactou os indicadores, que apresentam números muito atípicos.

A Tabela 7 e o Gráfico 4 trazem dados referentes ao número de estudantes, com recorte de cor/raça, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

4 CENEPC. Nota sobre os dados de rendimento escolar com base no Censo Escolar 2020. [s.l.]: CENEPC/Unicef, nov. 2021. Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/wp-content/uploads/2021/11/nota_sobre_o_ano_de_2020_e_o_rendimento-escolar-v2.pdf.

Estudantes matriculados, por cor / raça – Brasil

Ano	Não declarada	Brancos	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas	Total
2018	7.217.505	8.798.871	1.064.552	11.654.261	85.012	237.851	29.058.052
2019	7.009.695	8.633.867	1.046.394	11.477.987	79.745	243.219	28.490.907
2020	7.074.606	8.606.148	1.019.568	11.414.860	80.050	242.893	28.438.125

Matrículas por cor/raça x anos – Brasil⁵

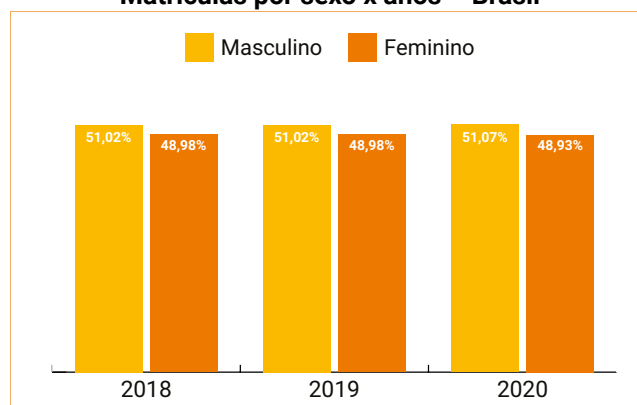
Observa-se que quase metade dos/as estudantes matriculados/as nos anos de 2018, 2019 e 2020 é negra (pretos/as e pardos/as). É importante salientar que um dos motivos de haver um percentual significativo de estudantes que não declaram sua cor/raça é o racismo estrutural. Este age de diferentes formas, de maneira que a autodeclaração seja considerada algo de menor importância – além do fato de que a construção identitária negra no Brasil, enquanto autodeclaração, é um processo por vezes demorado.

A seguir estão a Tabela 8 e o Gráfico 5, que apresentam dados referentes ao número de estudantes, com recorte de sexo, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Estudantes matriculados, por sexo – Brasil

Ano	Masculino	Feminino	Total
2018	14.824.415	14.233.637	29.058.052
2019	14.536.054	13.954.853	28.490.907
2020	14.522.982	13.915.143	28.438.125

Matrículas por sexo x anos – Brasil

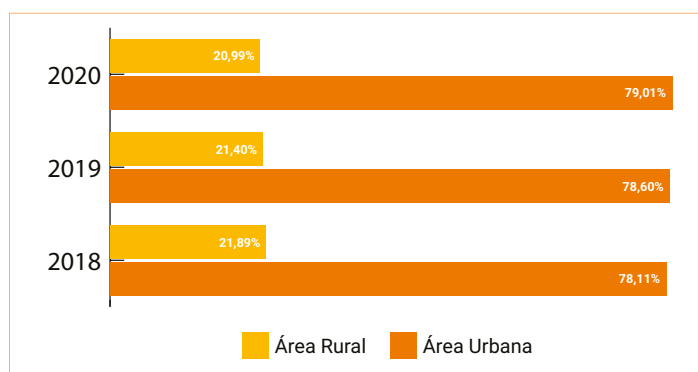


5 Percentuais de matrículas - Indígenas: 2018 (0,82%) 2019 (0,85%) 2020 (0,85%) | Percentuais de matrículas - Amarelos: 2018 (0,29%) 2019 (0,28%) 2020 (0,28%)

No período de 2018 a 2020, o número de matrículas de meninos é superior ao de meninas. Em seguida, a Tabela 9 e o Gráfico 6 apresentam dados referentes ao número de estudantes matriculados/as em área urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Estudantes matriculados, por área – Brasil			
Ano	Área urbana	Área rural	Total
2018	22.696.736	6.361.316	29.058.052
2019	22.392.598	6.098.302	28.490.900
2020	22.468.749	5.968.461	28.437.210

Matrículas por área – Brasil



A Tabela 10 evidencia os dados referentes ao número de estudantes matriculados/as, em áreas de assentamento, indígena e quilombola, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, nos anos de 2019 e 2020.

Estudantes matriculados, por território - Brasil				
Ano	Área quilombola	Área indígena	Área de assentamento	Total
2018 ⁶	-	-	-	-
2019	173.414	90.172	75.434	248.848
2020	202.883	103.844	93.735	296.618

Diante dos dados apresentados, é possível identificar um aumento no número de matrículas em áreas de assentamento, indígenas e quilombolas de 2019 para 2020.

Cenários – estados da bahia, do maranhão, de minas gerais e de são paulo

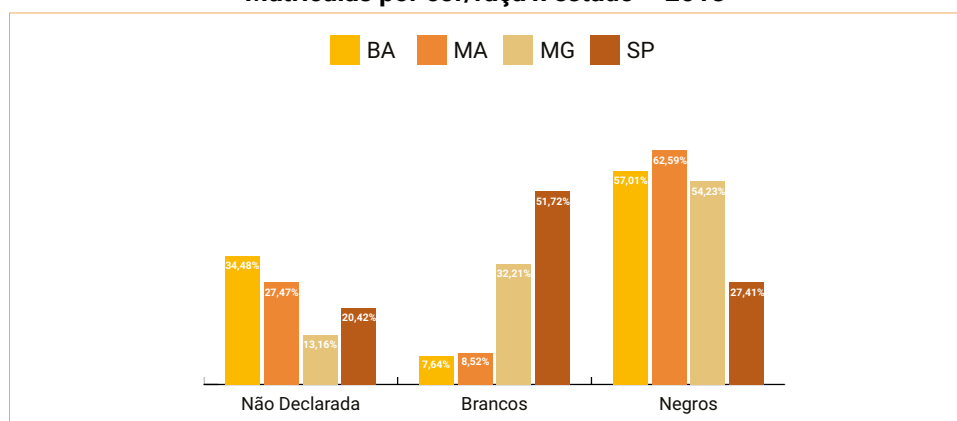
Ano de 2018

A Tabela 11 e o Gráfico 7 apresentam dados referentes ao número de estudantes, com recorte de cor/raça, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

6 O número de matrículas do ano de 2018 em áreas quilombolas, indígenas e de assentamento não está disponível.

Estudantes matriculados, por cor / raça

Estado	Não declarada	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas	Total
BA	756.854	167.645	184.075	1.067.211	8.702	10.347	2.194.834
MA	368.187	114.201	27.898	811.067	3.893	15.241	1.340.487
MG	383.853	939.888	170.218	1.412.208	6.562	5.147	2.917.876
SP	1.153.786	2.922.047	177.884	1.370.747	16.847	8.246	5.649.557

Matrículas por cor/raça x estado – 2018⁷

Em 2018, com exceção do estado de São Paulo, o número de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) é maior nos estados do Maranhão, da Bahia e de Minas Gerais. E o estado de Minas Gerais é o que tem o menor índice de estudantes que não declararam sua cor/raça.

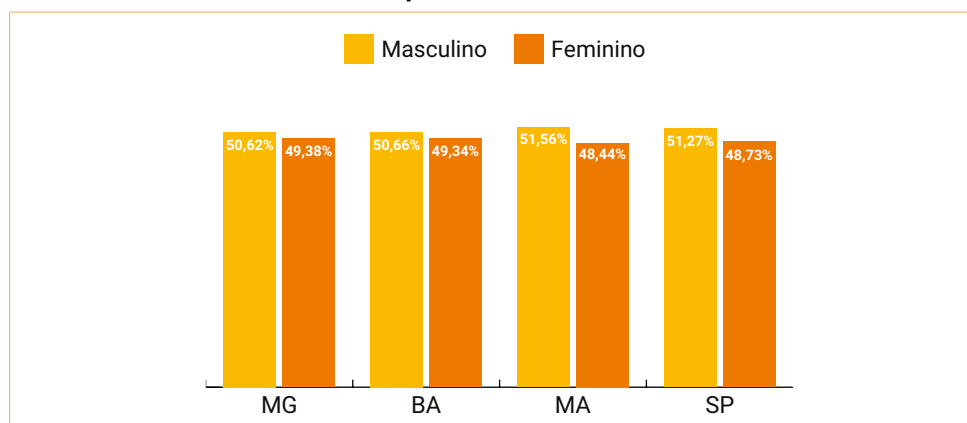
Em seguida, a Tabela 12 e o Gráfico 8 apresentam dados referentes ao número de estudantes, com recorte de sexo, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

Estudantes matriculados, por sexo

Estado	Masculino	Feminino	Total
BA	1.111.999	1.082.835	2.194.834
MA	691.213	649.274	1.340.487
MG	1.477.154	1.440.722	2.917.876
SP	2.896.381	2.753.176	5.649.557

7 Percentuais de matrículas - Amarelos: BA (0,4%) MA (0,3%) MG (0,2%) SP (0,3%) | Percentuais de matrículas - Indígenas: BA (0,5%) MA (1,1%) MG (0,2%) SP (0,1%)

Matrículas por Sexo x Estados - 2018

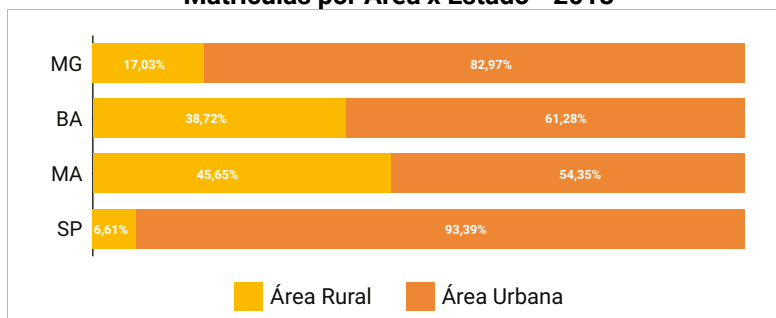


A seguir, a Tabela 13 e o Gráfico 9 trazem os dados referentes ao número de estudantes matriculados/as em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

Estudantes matriculados, por área

Estado	Área urbana	Área rural	Total
BA	1.345.072	849.762	2.194.834
MA	728.510	611.977	1.340.487
MG	2.421.103	496.773	2.917.876
SP	5.275.890	373.667	5.649.557

Matrículas por Área x Estado - 2018

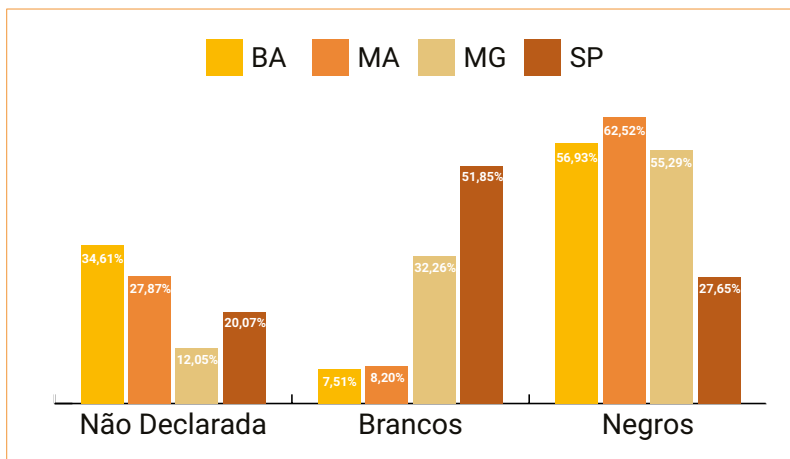


Ano de 2019

A Tabela 14 e o Gráfico 10 apresentam dados referentes ao número de estudantes, com recorte de cor/raça, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Estudantes matriculados, por cor / raça

Estado	Não Declarada	Brancos	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas	Total
BA	735.014	159.462	176.081	1.032.915	9.314	10.688	2.123.474
MA	359.670	105.800	26.382	780.508	3.206	15.138	1.290.704
MG	336.432	900.330	168.464	1.374.538	6.109	4.948	2.790.821
SP	1.118.962	2.891.006	177.297	1.364.303	15.827	7.885	5.575.280

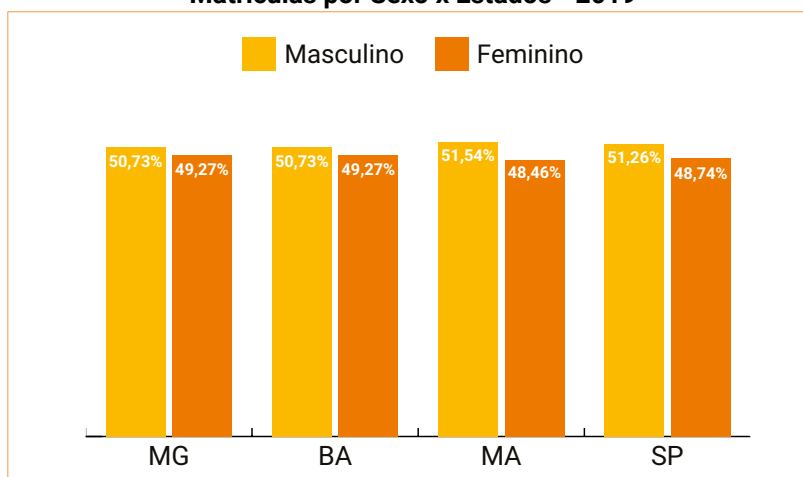
Matrículas por Cor/Raça x Estado - 2019⁸

Em 2019, entre os estados analisados, Maranhão é o que tem o maior número de matrículas de estudantes negros/as. Em seguida, a Tabela 15 e o Gráfico 11 apresentam dados referentes ao número de estudantes, com recorte de sexo, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Estudantes matriculados, por sexo – Brasil

Estado	Masculino	Feminino	Total
BA	1.077.251	1.046.223	2.123.474
MA	665.250	625.454	1.290.704
MG	1.415.704	1.375.117	2.790.821
SP	2.857.695	2.717.585	5.575.280

Matrículas por Sexo x Estados - 2019



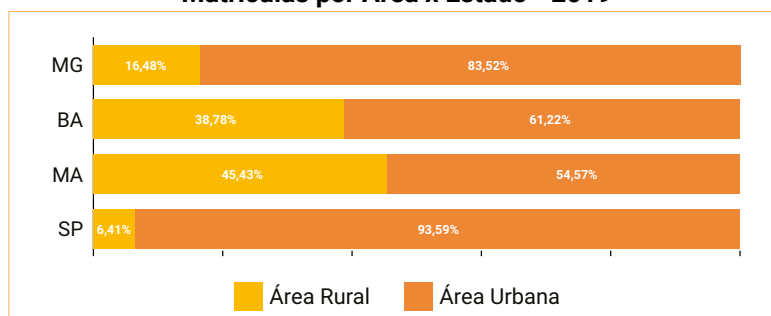
Abaixo, temos a Tabela 16 e o Gráfico 12, que apresentam dados referentes ao número de estudantes matriculados/as, em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

8 Percentuais de matrículas - Amarelos: BA (0,4%) MA (0,2%) MG (0,2%) SP (0,3%) | Percentuais de matrículas - Índigenas: BA (0,5%) MA (1,1%) MG (0,2%) SP (0,1%)

Estudantes matriculados, por área

Estado	Área urbana	Área rural	Total
BA	1.299.951	823.522	2.123.473
MA	704.311	586.392	1.290.703
MG	2.330.895	459.926	2.790.821
SP	5.218.113	357.166	5.575.279

Matrículas por Área x Estado - 2019



Destaca-se que São Paulo é o estado com o maior índice de matrículas em área urbana, mais de 93%. A Tabela 17 apresenta dados referentes ao número de estudantes matriculados/as em áreas quilombola, indígena e de assentamento, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Estudantes matriculados, por território

Estado	Área quilombola	Área indígena	Área de assentamento	Total
BA	6.022	2.193	12.686	18.708
MA	31.544	12.993	23.545	55.089
MG	5.273	1.429	5.804	11.077
SP	2.010	58	153	2.163

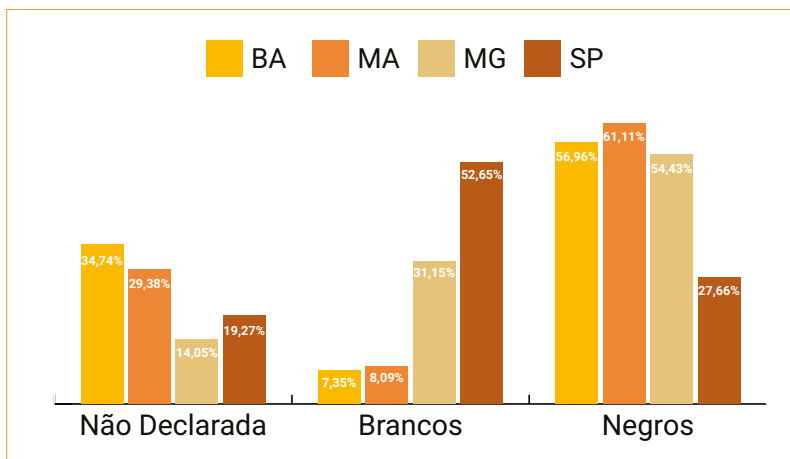
Por meio dos dados, é possível verificar que o Maranhão é o estado com o maior número estudantes matriculados em áreas quilombolas, indígenas e de assentamento.

Ano de 2020

A Tabela 18 e o Gráfico 13 apresentam dados referentes ao número de estudantes, com recorte de cor/raça, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Estudantes matriculados, por cor / raça

Estado	Não Declarada	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas	Total
BA	729.889	154.484	178.324	1.018.282	9.120	10.787	2.100.886
MA	369.119	101.630	25.170	742.656	4.604	13.222	1.256.401
MG	391.163	867.424	162.643	1.352.817	5.750	4.687	2.784.484
SP	1.071.398	2.926.534	149.534	1.387.921	15.502	7.815	5.558.704

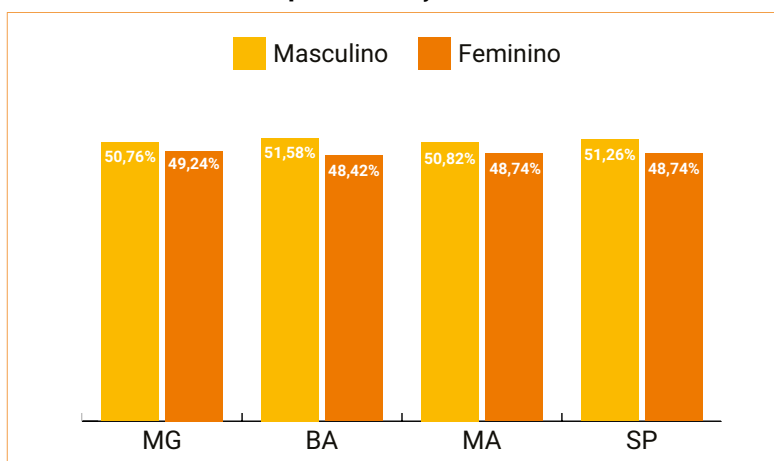
Matrículas por cor/raça x estado – 2020⁹

Em 2020, entre os estados analisados, a Bahia é o que tem o maior índice de estudantes que não declararam sua cor/raça, 34,74%. Os dados referentes ao número de estudantes, com recorte de sexo, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020, estão dispostos na Tabela 19 e no Gráfico 14.

Estudantes matriculados, por sexo – Brasil

Estado	Masculino	Feminino	Total
BA	1.066.415	1.034.471	2.100.886
MA	648.003	608.398	1.256.401
MG	1.415.163	1.369.321	2.784.484
SP	2.849.323	2.709.381	5.558.704

Matrículas por Cor/Raça x Estado - 2020

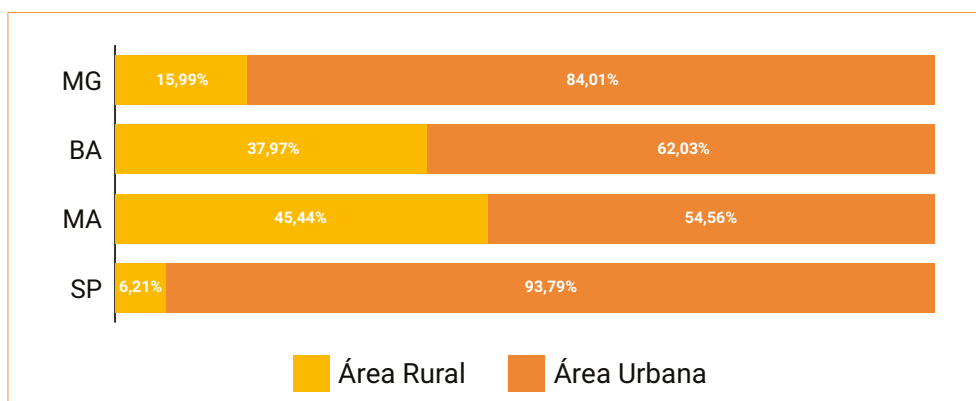


A Tabela 20 e o Gráfico 15 apresentam dados referentes ao número de estudantes matriculados/as em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

9 Percentuais de matrículas - Amarelos: BA (0,4%) MA (0,4%) MG (0,2%) SP (0,3%) | Percentuais de matrículas - Índigenas: BA (0,5%) MA (1,1%) MG (0,2%) SP (0,1%)

Estudantes matriculados, por área			
Estado	Área urbana	Área rural	Total
BA	1.303.195	797.691	2.100.886
MA	685.491	570.910	1.256.401
MG	2.339.364	445.120	2.784.484
SP	5.213.722	344.982	5.558.704

Matrículas por Área x Estado - 2020



A Tabela 21 apresenta dados referentes ao número de estudantes matriculados/as em áreas quilombola, indígena e de assentamento, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Estudantes matriculados, por território				
Estado	Área quilombola	Área indígena	Área de assentamento	Total
BA	8.916	3.323	16.561	25.477
MA	38.186	10.921	27.094	65.280
MG	8.740	1.552	9.300	18.040
SP	4.043	366	281	4.324

Distorção idade-série

Dados de distorção idade-série de estudantes do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e médio das redes municipal e estadual do Brasil.

Cenário nacional

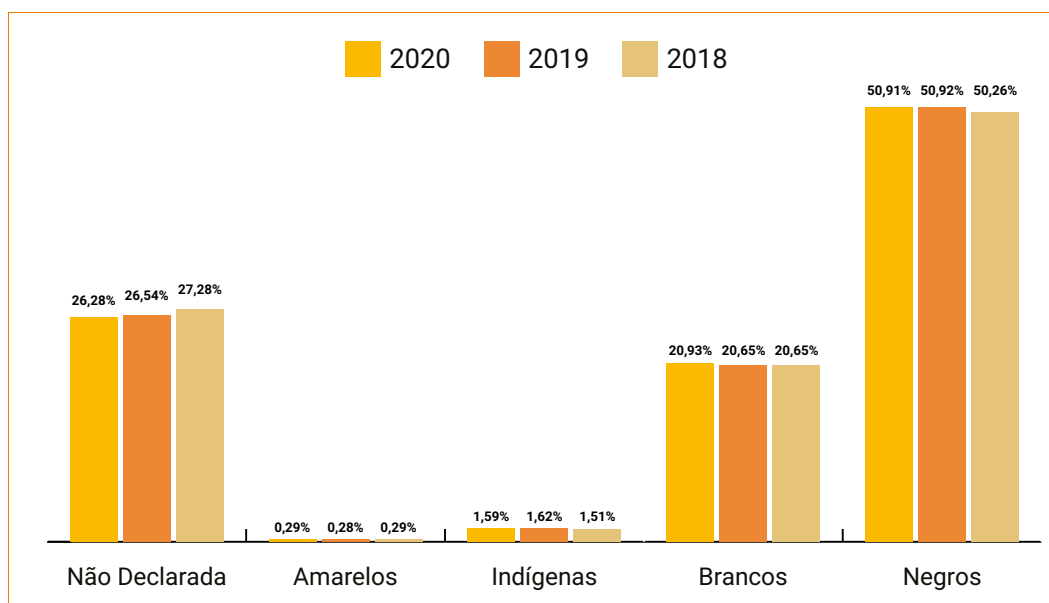
Os dados de distorção idade-série de 2020 devem ser analisados com cautela, visto que a pandemia impactou os indicadores, que apresentam números muito atípicos. A Tabela 22 e o Gráfico 16 trazem dados referentes à distorção idade-série (atraso escolar)¹⁰, com recorte de cor/raça, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

10 A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar em relação à série/ano adequado.

Distorção idade-série por cor / raça – Brasil

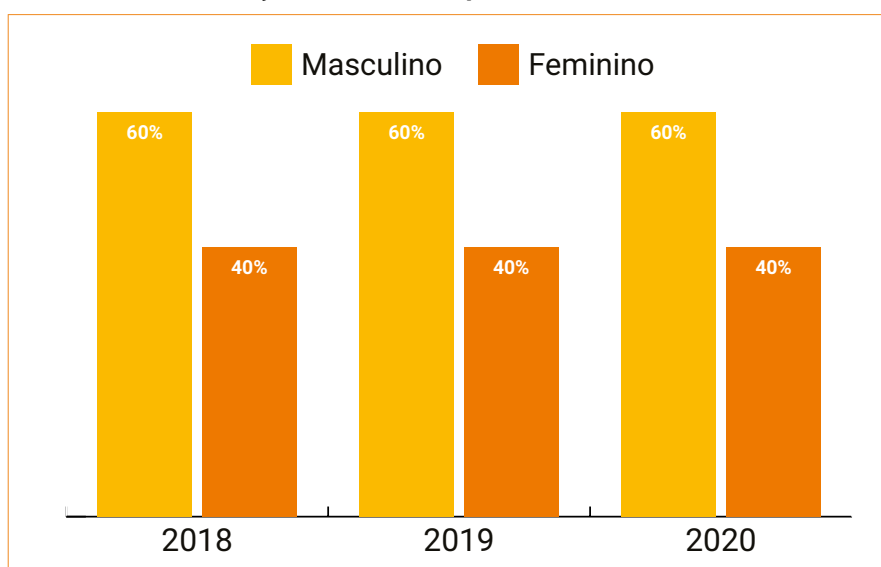
Ano	Não Declarada	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas	Total
2018	1.766.370	1.336.991	331.547	2.922.881	19.074	97.778	6.474.641
2019	1.592.869	1.239.429	309.508	2.746.666	16.868	97.044	6.002.384
2020	1.526.132	1.215.734	300.144	2.656.332	16.591	92.441	5.807.374

Distorção Idade - Série por Cor/Raça x Ano Brasil

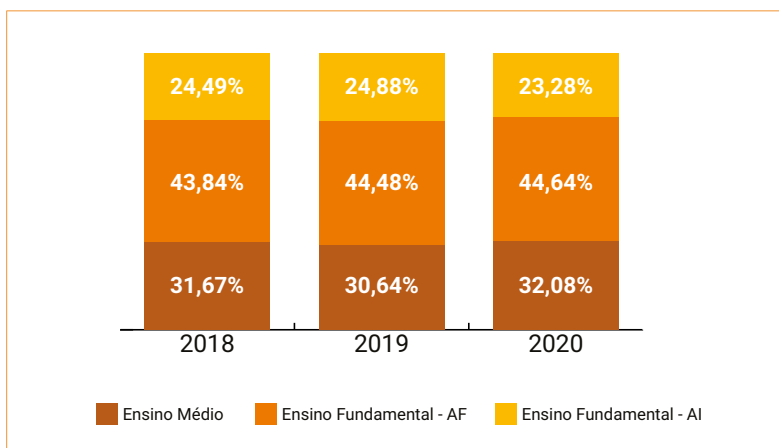


No período de 2018 a 2020, o índice de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) em situação de distorção idade-série é 2,5 vezes maior quando comparado com o de estudantes brancos/as. Abaixo, o Gráfico 17 apresenta dados referentes à distorção idade-série, com recorte de sexo, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

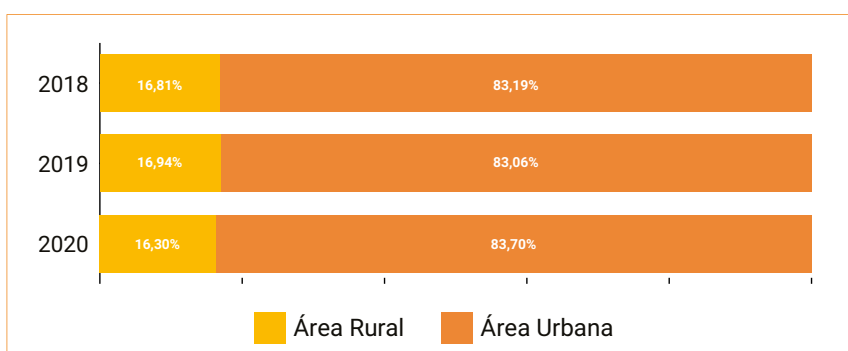
Distorção Idade - Série por Sexo x Ano Brasil



Nos anos de 2018, 2019 e 2020, do total de estudantes em situação de distorção idade-série, **60% são do sexo masculino**. Abaixo, o Gráfico 18 expõe dados referentes à distorção idade-série por níveis de ensino, contemplando o ensino médio, o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino fundamental AI (anos iniciais) de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Distorção Idade - Série por Nível de Ensino x Ano Brasil

No período analisado, 2018 a 2020, do total de estudantes em situação de distorção idade-série, o maior índice foi no ensino fundamental – anos finais, com quase 45%. Em seguida, o Gráfico 19 indica dados referentes à distorção idade-série de estudantes em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Distorção Idade - Série por Área x Ano Brasil

A Tabela 23 apresenta dados referentes à distorção idade-série de estudantes em áreas indígena, quilombola e de assentamento, que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

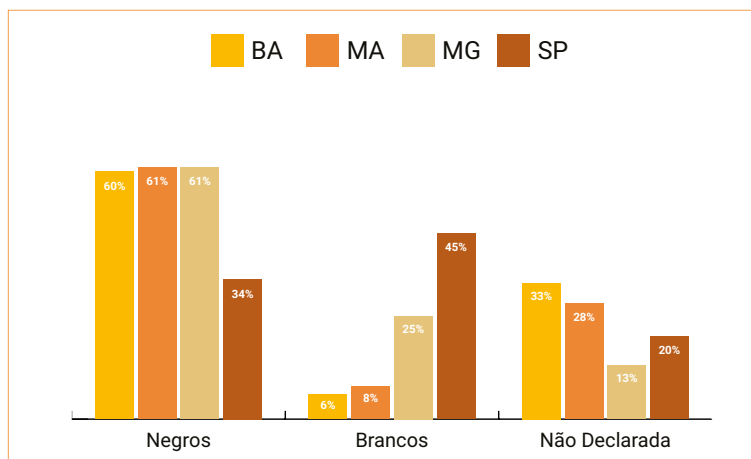
Distorção idade-série por território – Brasil				
Ano	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
2018	84.939	53.270	83.097	221.306
2019	83.434	50.112	76.643	210.189
2020	77.897	46.712	70.186	194.795

Cenários – Estados da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais e de São Paulo**Ano de 2018**

A Tabela 24 e o Gráfico 20 apresentam dados referentes à distorção idade-série, com recorte de cor/raça, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

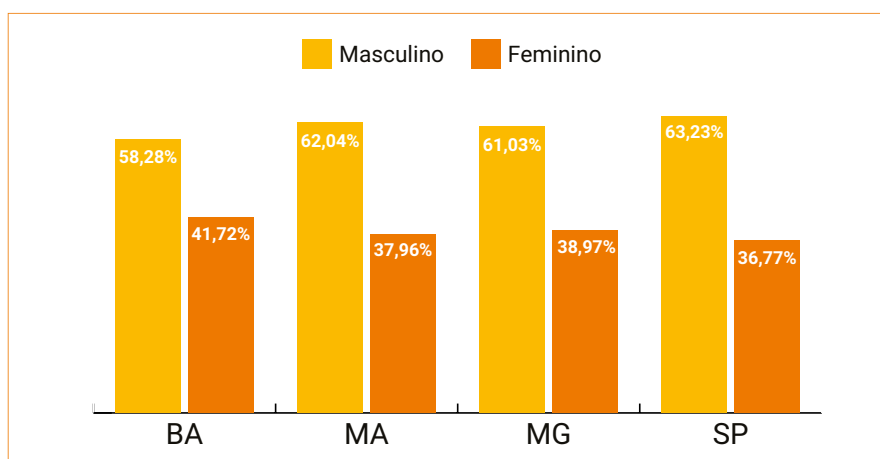
Distorção idade-série por cor / raça

Estado	Pretos	Pardos	Branços	Indígenas	Amarelos	Não Declarada	Total
BA	83.087	389.629	48.208	3.945	3.413	258.926	787.208
MA	8.780	208.912	26.925	10.445	1.003	99.981	356.046
MG	38.815	245.601	116.508	1.910	1.024	62.569	466.427
SP	25.303	169.352	253.486	1.448	1.617	115.309	566.515

Distorção Idade - Série por Cor/Raça x Estado 2018¹¹

Em 2018, a Bahia foi o estado com o maior número de estudantes em situação de distorção idade-série, um total de 787.208 mil, sendo que, desse total, 60% são negros/as (pretos/as e pardos/as). Nos estados do Maranhão e de Minas Gerais, 61% dos/as estudantes em situação de distorção idade-série são negros/as (pretos/as e pardos/as). Abaixo, o Gráfico 21 apresenta dados referentes à distorção idade-série, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

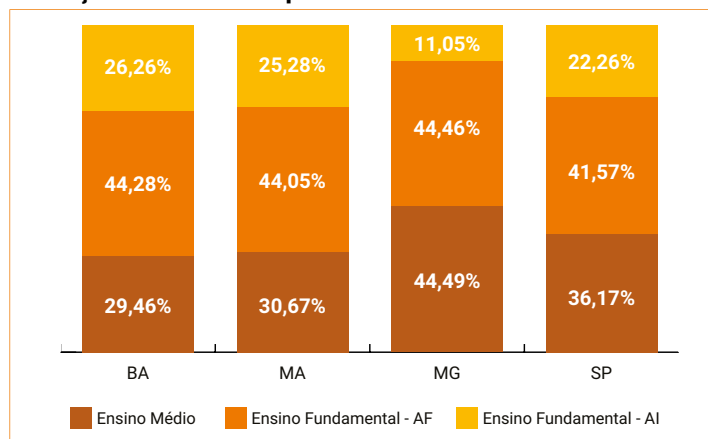
Distorção Idade - Série por Sexo x Estado 2018



Em 2018, do total de estudantes em situação de distorção idade-série, mais de 60% são do sexo masculino, com exceção do estado da Bahia, que tem 58,28%. Na sequência, o Gráfico 22 apresenta dados referentes à distorção idade-série por níveis de ensino, contemplando o ensino médio, o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino fundamental AI (anos iniciais) de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

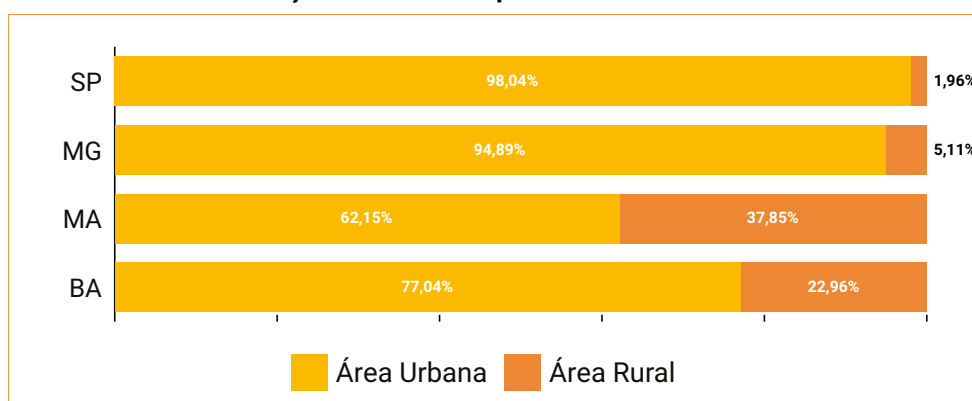
11 Percentuais de distorção idade-série - Amarelos: BA (0,4%) MA (0,3%) MG (0,2%) SP (0,3%) | Percentuais de distorção idade-série - Indígenas: BA (1%) MA (3%) MG (0,4%) SP (0,3%)

Distorção Idade - Série por Nível de Ensino x Estados 2018¹²



Assim como em nível nacional, do total de estudantes em situação de distorção idade-série, o maior índice foi no ensino fundamental – anos finais, com mais de 40% no ano de 2018 nos estados analisados. O Gráfico 23 traz dados referentes à distorção idade-série de estudantes em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

Distorção Idade - Série por Área x Estado 2018



Abaixo, a Tabela 24 mostra dados referentes à distorção idade-série de estudantes em áreas indígena, quilombola e de assentamento que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

Distorção idade-série por território				
Estado	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
BA	2.652	18.935	5.488	27.075
MA	10.076	10.556	17.417	38.049
MG	1.631	1.656	540	3.827
SP	179	137	309	625

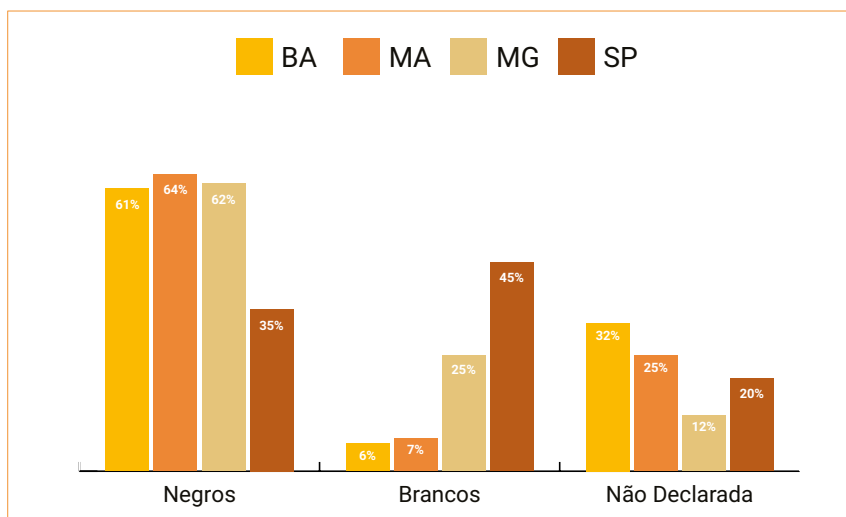
Ano de 2019

A Tabela 25 e o Gráfico 24 apresentam dados referentes à distorção idade-série, com recorte de cor/raça, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

12 Ens. Fund. – AI: Ensino Fundamental – Anos Iniciais | Ens. Fund. – AF: Ensino Fundamental – Anos Finais | Ens. Médio: Ensino Médio

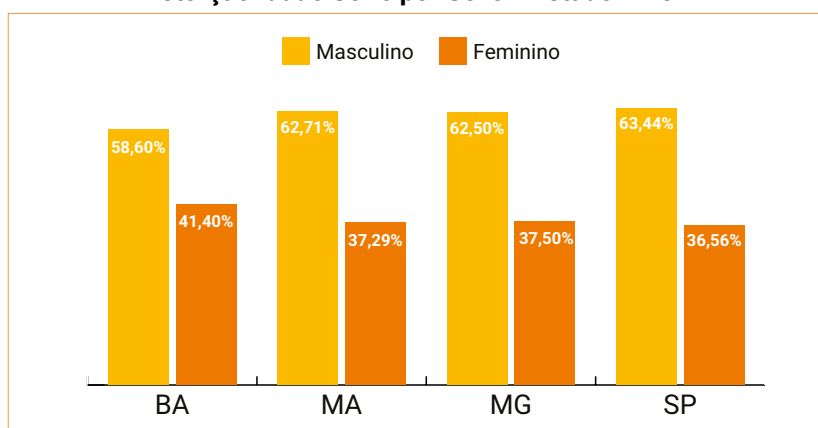
Distorção idade-série por cor / raça

Estado	Pretos	Pardos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
BA	76.786	370.088	44.400	4.109	3.320	239.196	737.899
MA	7.872	197.685	24.195	10.016	850	82.224	322.842
MG	34.078	212.360	99.284	1.734	798	47.724	395.978
SP	23.821	158.584	237.061	1.243	1.422	103.383	525.514

Distorção idade- série por cor/raça x estado – 2019¹³

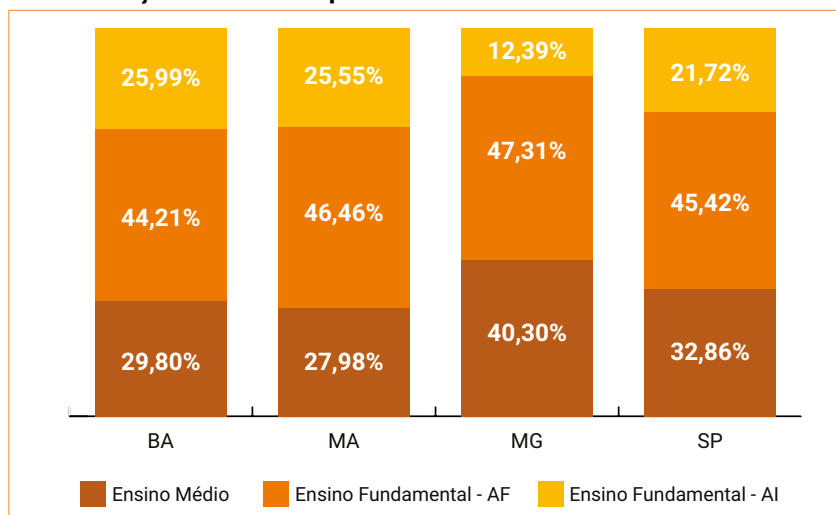
Em 2019, o Maranhão foi o estado com o maior índice de estudantes negros/as (64%) em situação de distorção idade-série. Abaixo, o Gráfico 25 apresenta dados referentes à distorção idade-série, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Distorção Idade Série por Sexo x Estado – 2019

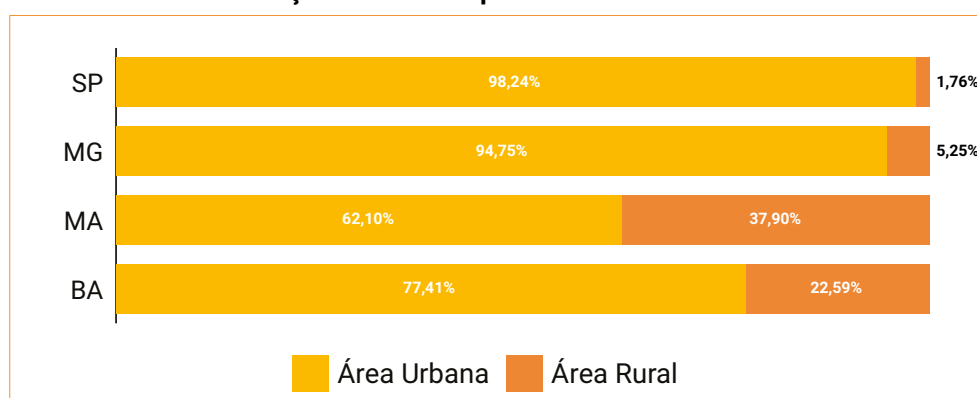


Nos quatro estados analisados, o índice de estudantes em situação de distorção idade-série é maior entre os do sexo masculino. Na sequência, o Gráfico 26 apresenta dados referentes à distorção idade-série por níveis de ensino, contemplando o ensino médio, o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino fundamental AI (anos iniciais) de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

13 Percentuais de distorção idade-série - Amarelos: BA (0,4%) MA (0,3%) MG (0,2%) SP (0,3%) | Percentuais de distorção idade-série - Indígenas: BA (0,6%) MA (3,1%) MG (0,4%) SP (0,2%)

Distorção idade-série por nível de ensino x estados – 2019

Assim como em nível nacional, do total de estudantes em situação de distorção idade-série, o maior índice foi no ensino fundamental – anos finais, com mais de 40% no ano de 2019 nos estados analisados. O Gráfico 27 apresenta dados referentes à distorção idade-série de estudantes em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Distorção idade-série por área x estado – 2019

Abaixo, a Tabela 26 mostra dados referentes à distorção idade-série de estudantes em áreas indígena, quilombola e de assentamento que estão matriculados no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Distorção idade-série por território				
Estado	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
BA	2.678	18.092	4.900	25.670
MA	9.410	9.659	15.613	34.682
MG	1.493	1.476	485	3.454
SP	134	124	229	487

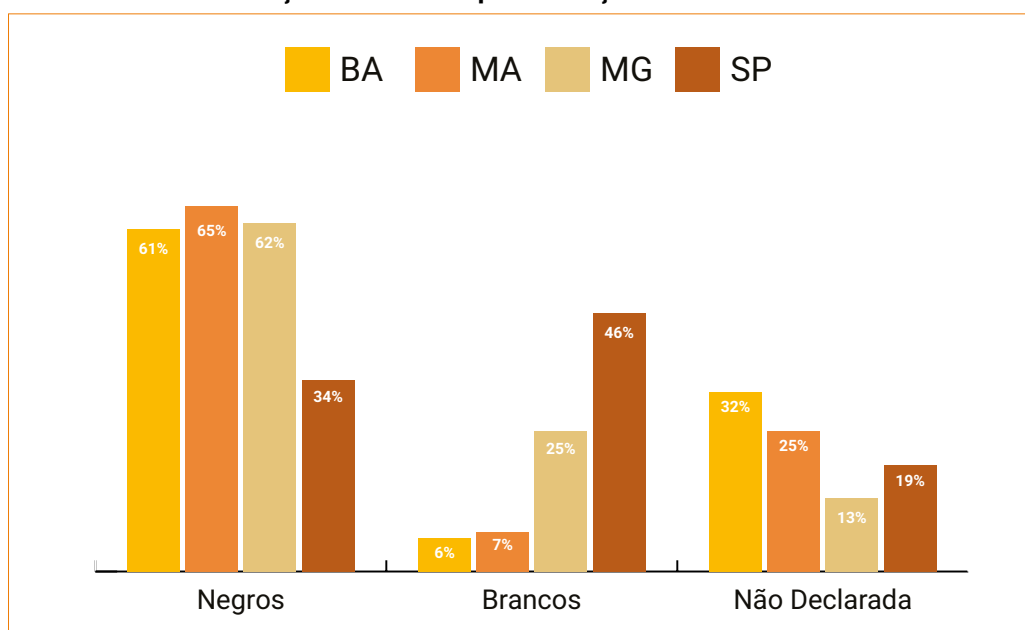
Ano de 2020

Os dados de distorção idade-série de 2020 devem ser analisados com cautela, visto que a pandemia impactou os indicadores, que apresentaram números muito atípicos.

A Tabela 27 e o Gráfico 28 apresentam dados referentes à distorção idade-série, com recorte de cor/raça, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

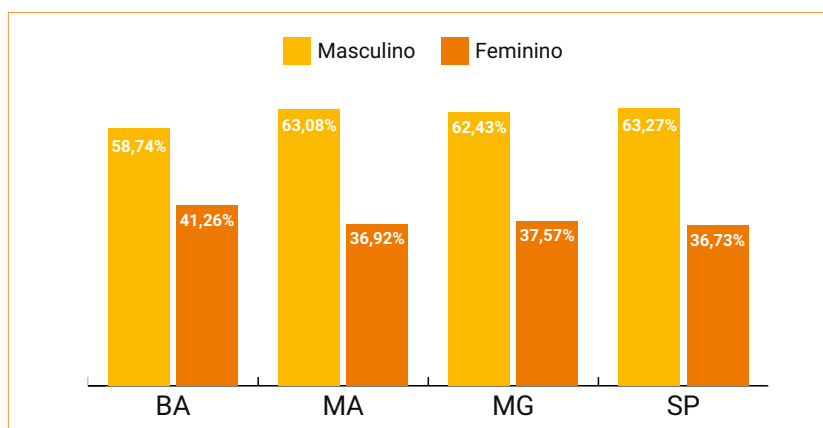
Distorção idade-série por cor / raça							
Estado	Pretos	Pardos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
BA	74.611	356.453	41.203	4.047	3.082	226.843	706.239
MA	7.051	183.515	21.978	8.392	1.265	72.200	294.401
MG	34.173	219.155	100.927	1.484	808	54.738	411.285
SP	20.062	156.934	238.098	1.226	1.346	96.361	514.027

Distorção idade- série por cor/raça x estado – 2020¹⁴

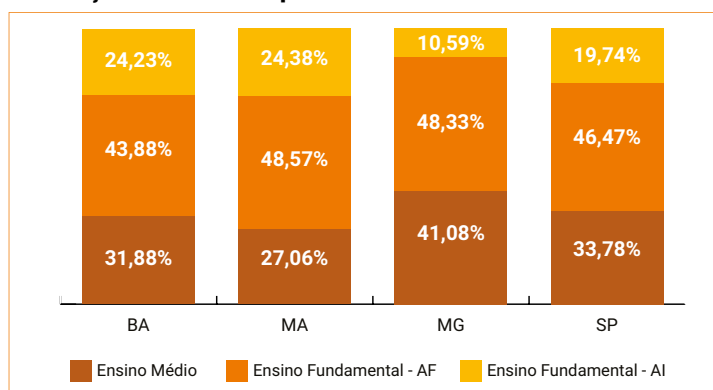


Do número de estudantes em situação de distorção idade-série, com exceção de São Paulo, em todos os estados analisados o índice é maior entre estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as). Abaixo, o Gráfico 29 traz dados referentes à distorção idade-série, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

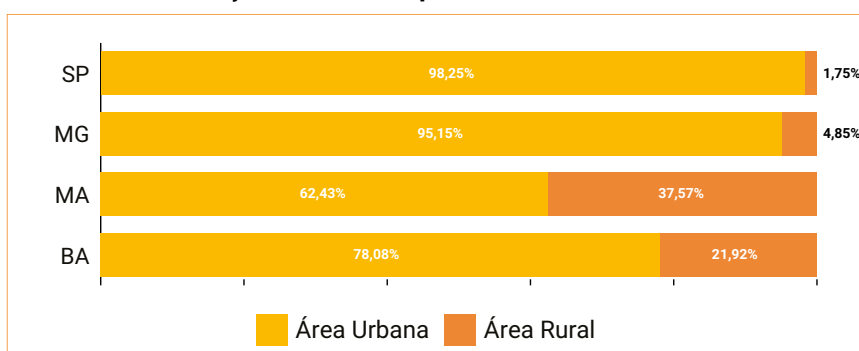
14 Percentuais de distorção idade-série 2020 - Amarelos: BA (0,4%) MA (0,4%) MG (0,2%) SP (0,3%) | Percentuais de distorção idade-série 2020- Indígenas: BA (0,6%) MA (2,9%) MG (0,4%) SP (0,2%)

Distorção idade-série por sexo x estados – 2020

Assim como em 2018 e 2019, do total de estudantes em situação de distorção idade-série, mais de 58% são do sexo masculino. Na sequência, o Gráfico 30 traz dados referentes à distorção idade-série por níveis de ensino, contemplando o ensino médio, o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino fundamental AI (anos iniciais) de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Distorção idade-série por nível de ensino x estados – 2020

Assim como em nível nacional e nos anos de 2018 e 2019, do total de estudantes em situação de distorção idade-série nos estados analisados em 2020, o maior índice foi no ensino fundamental – anos finais, com mais de 40%. O Gráfico 31 apresenta dados referentes à distorção idade-série de estudantes em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Distorção idade-série por área x estado – 2020

Abaixo, a Tabela 27 traz os dados referentes à distorção idade-série de estudantes em áreas indígena, quilombola e de assentamento que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio de escolas municipais e estaduais da região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Distorção idade-série por território

Estado	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
BA	2.592	16.890	4.193	23.675
MA	7.572	8.712	14.373	30.657
MG	1.238	1.370	394	3.002
SP	176	133	228	537

Taxa de abandono¹⁵

Dados de reprovação de estudantes do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e médio das redes municipal e estadual do Brasil.

Cenário nacional

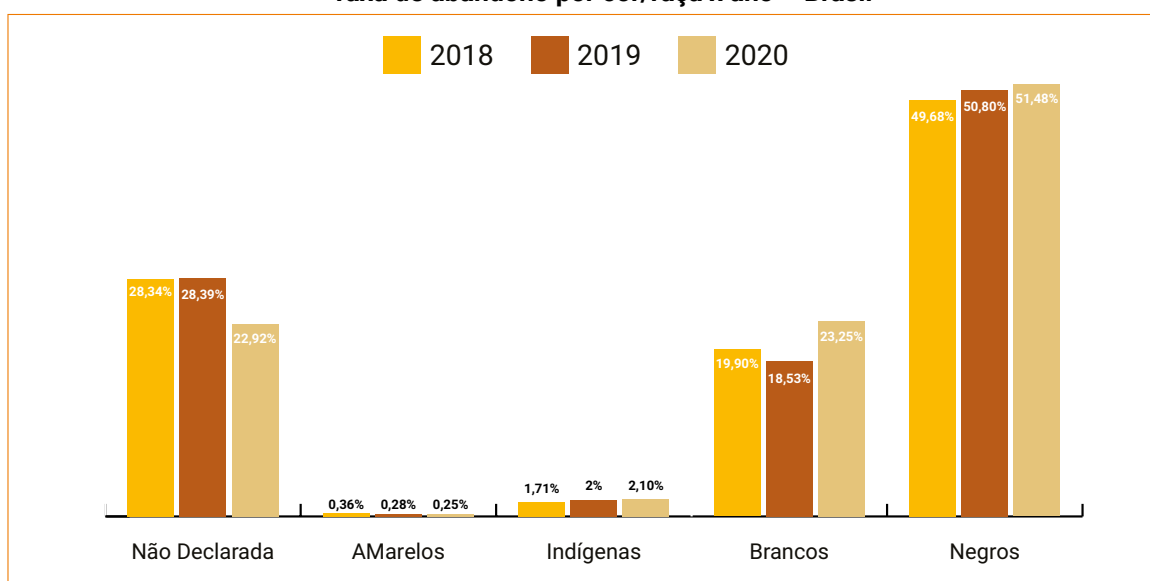
Os dados de abandono escolar de 2020 devem ser analisados com cautela, visto que a pandemia impactou os indicadores, que apresentam números muito atípicos.

A Tabela 28 e o Gráfico 32 exibem dados referentes ao abandono escolar (evasão escolar)¹⁶, com recorte de cor/raça, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Taxa de reprovação por cor / raça

Ano	Pretos	Pardos	Branços	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	48.576	404.754	181.615	15.619	3.322	258.639	912.525
2019	29.920	286.664	115.450	12.474	1.755	176.924	623.187
2020	17.241	159.248	79.696	7.195	866	78.560	342.806

Taxa de abandono por cor/raça x ano – Brasil

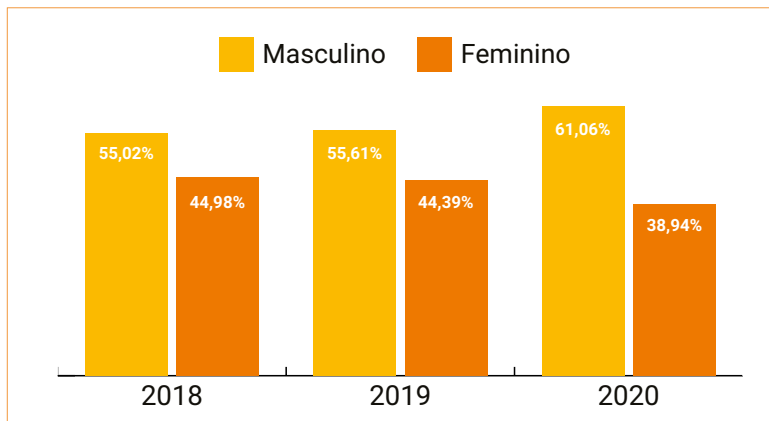


15 Fonte: Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e sistematizados pela Unicef Brasil por meio do site <https://trajetoriaescolar.org.br/>.

16 O índice de abandono/evasão escolar representa a quantidade de alunos/as que deixaram de frequentar a escola ou foram reprovados/as em determinado ano letivo e, que, no ano seguinte, não efetuaram a matrícula para dar continuidade aos estudos.

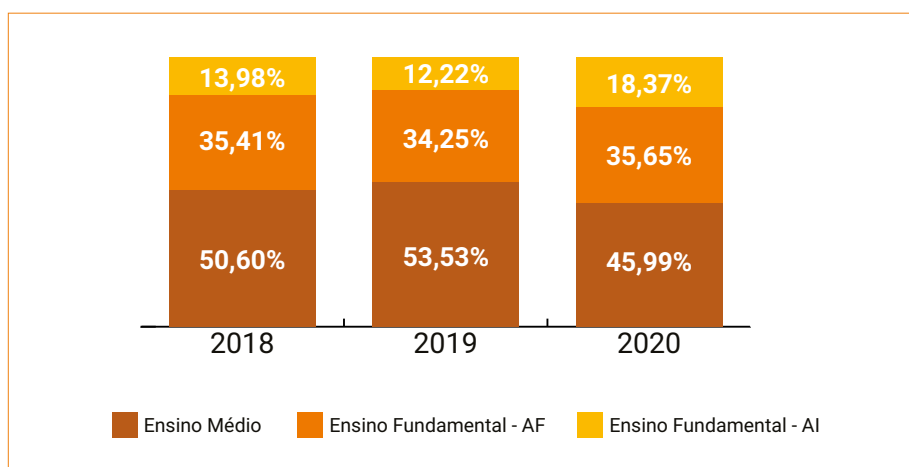
No período de 2018 a 2020, o índice de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) em situação de abandono escolar **é quase 2,5 vezes maior** quando comparado com o de estudantes brancos/as. Abaixo, o Gráfico 33 mostra dados referentes ao abandono escolar, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Taxa de Abandono por Cor/Raça x Ano – Brasil



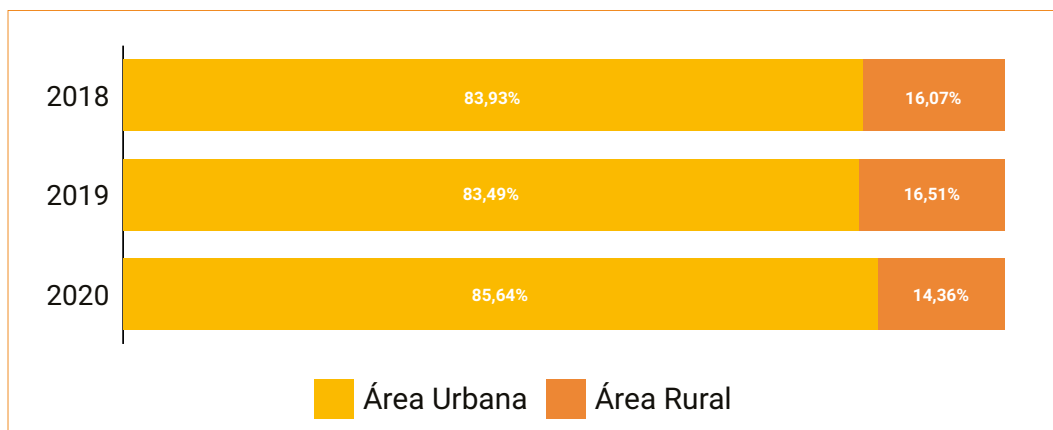
Nos anos de 2018, 2019 e 2020, do total de estudantes em situação de abandono escolar, **mais de 55% são do sexo masculino**. O Gráfico 34 expõe os dados referentes ao abandono escolar por níveis de ensino, contemplando o ensino fundamental AI (anos iniciais), o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino médio, de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Taxa de abandono por nível de ensino x ano – Brasil



Observa-se que, em 2019, um ano antes da pandemia de covid-19, os índices de abandono escolar estão semelhantes nos três níveis de ensino analisados. Em seguida, o Gráfico 35 apresenta dados referentes ao abandono escolar de estudantes em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Taxa de abandono por área x ano – Brasil



A Tabela 29 mostra os dados referentes ao abandono escolar de estudantes em áreas indígena, quilombola e de assentamento que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

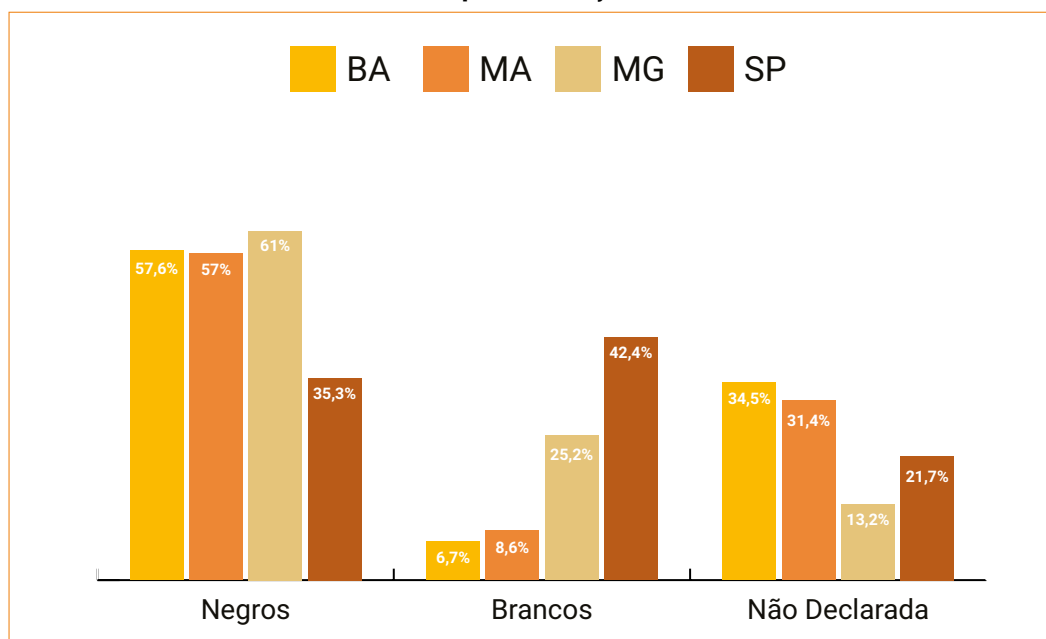
Taxa de abandono por território – Brasil				
Ano	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
2018	13.239	6.927	12.257	32.423
2019	10.858	4.540	8.520	23.918
2020	6.573	1.521	3.770	11.864

Cenários – estados da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais e de São Paulo

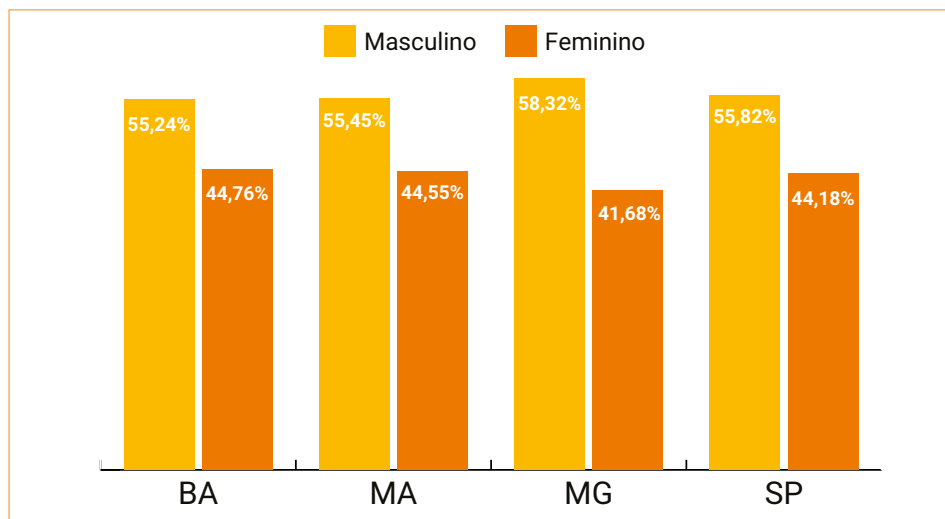
Ano de 2018

A Tabela 30 e o Gráfico 36 apresentam dados referentes ao abandono escolar (evasão escolar), com recorte de cor/raça, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

Taxa de abandono por cor / raça							
Estado	Pretos	Pardos	Brancos	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
BA	12.869	57.903	8.253	747	699	42.346	122.817
MA	1.547	27.976	4.426	1.387	168	16.256	51.760
MG	8.114	49.509	23.854	311	236	12.463	94.487
SP	4.661	27.740	38.870	253	316	19.873	91.713

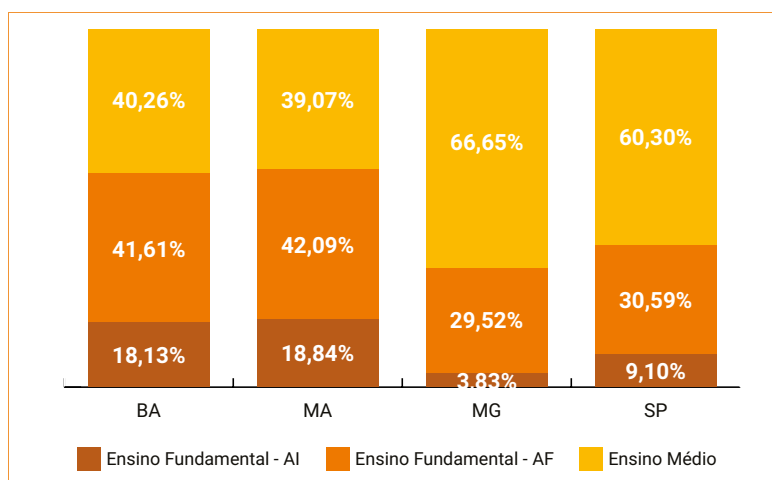
Taxa De Abandono por Cor/Raça x Estado – 2018¹⁷

Em 2018, a Bahia foi o estado com maior número de estudantes em situação de abandono escolar, um total de 122.817, sendo que, desse total, 57,6% são negros/as (pretos/as e pardos/as). Abaixo, o Gráfico 37 apresenta dados referentes ao abandono escolar, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

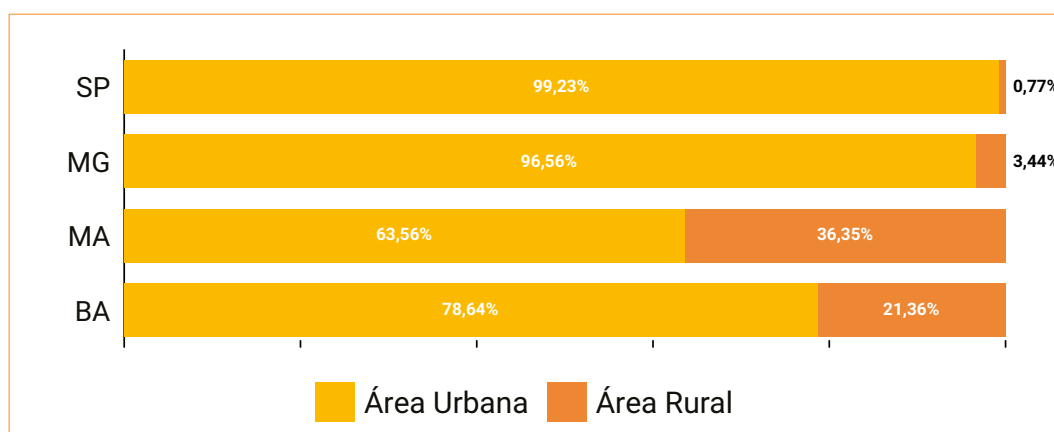
Taxa de Abandono por Sexo x Estado – 2018

O Gráfico 38 mostra dados referentes ao abandono escolar por níveis de ensino, contemplando o ensino médio, o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino fundamental AI (anos iniciais) de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

17 Percentuais de taxa de abandono 2018 - Amarelos: BA (0,6%) MA (0,3%) MG (0,2%) SP (0,3%) | Percentuais de taxa de abandono 2018-Indígenas: BA (0,6%) MA (2,7%) MG (0,3%) SP (0,3%)

Taxa de abandono por nível de ensino x estado – 2018

Observa-se que, em 2018, nos estados da Bahia e do Maranhão, o índice de abandono é maior no ensino fundamental (anos finais), enquanto em Minas Gerais e São Paulo o índice é maior no ensino médio. Mediante análise do Gráfico 40, verificam-se os dados referentes ao abandono escolar de estudantes em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

Taxa de abandono por área x estado – 2018

Abaixo, a Tabela 31 apresenta dados referentes ao abandono escolar de estudantes em áreas indígena, quilombola e de assentamento que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

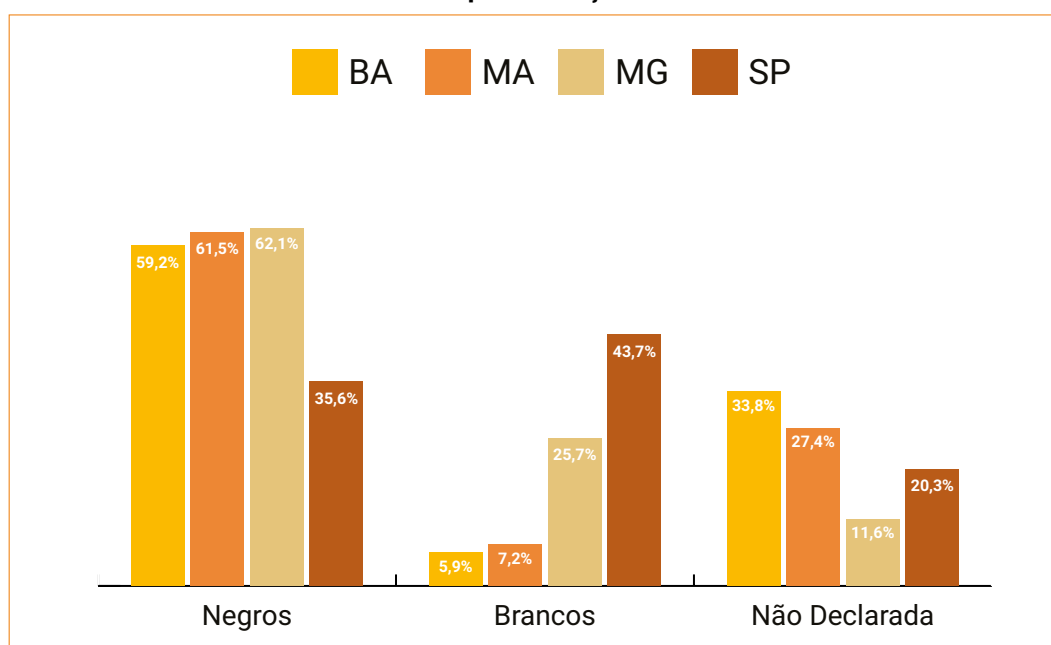
Taxa de abandono por território				
Estado	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
BA	471	2.686	918	4.075
MA	1.175	1.480	2.680	5.335
MG	238	268	73	579
SP	16	1	12	29

Ano de 2019

A Tabela 32 e o Gráfico 41 expõem dados referentes ao abandono escolar (evasão escolar), com recorte de cor/raça, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

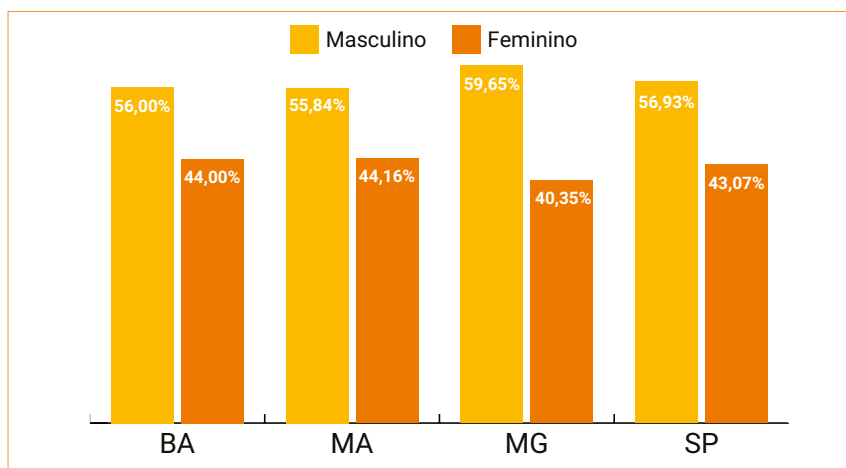
Taxa de abandono por cor / raça							
Estado	Pretos	Pardos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
BA	8.516	43.054	5.182	533	394	29.438	87.117
MA	819	19.029	2.328	1.180	69	8.825	32.250
MG	3.804	27.118	12.822	199	101	5.757	49.801
SP	2.210	15.775	22.060	106	109	10.246	50.506

Taxa de abandono por cor/raça x estado – 2019¹⁸

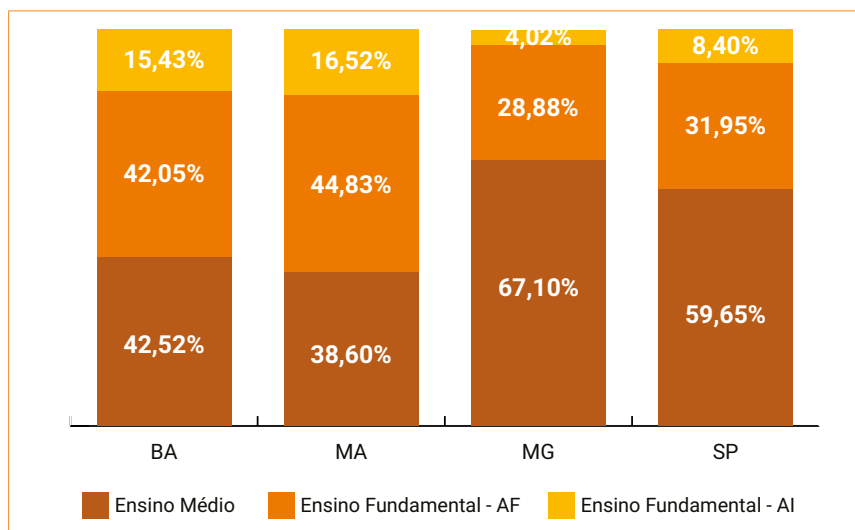


O Gráfico 42 apresenta dados referentes ao abandono escolar, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

18 Percentuais de taxa de abandono 2019 - Amarelos: BA (0,5%) MA (0,2%) MG (0,2%) SP (0,2%) | Percentuais de taxa de abandono 2019- Indígenas: BA (0,6%) MA (3,7%) MG (0,4%) SP (0,2%)

Taxa de Abandono por Sexo x Estado – 2019

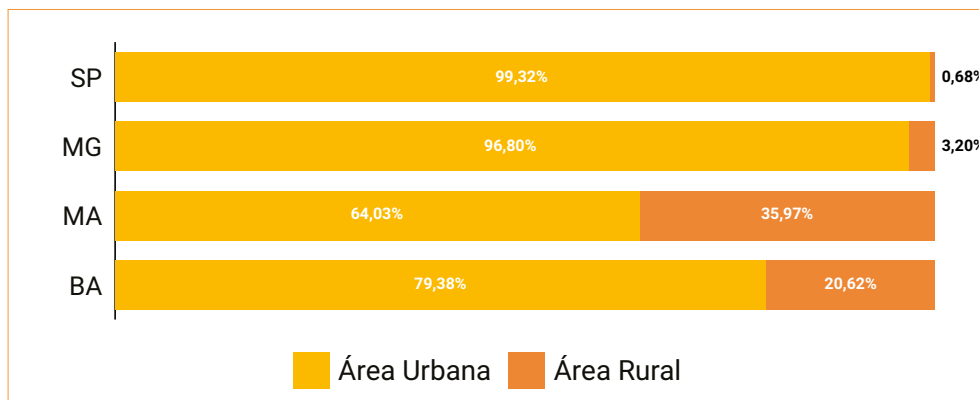
Assim como em 2018, em 2019 o maior índice de abandono escolar é entre os estudantes do sexo masculino – em todos os estados analisados, o índice é maior que 55%. Na sequência, o Gráfico 43 exibe dados referentes ao abandono escolar por níveis de ensino, contemplando o ensino médio, o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino fundamental AI (anos iniciais) de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Taxa de abandono por nível de ensino x estado – 2019

Observa-se que, em 2019, nos estados de Minas Gerais e São Paulo, o índice de abandono escolar é maior no ensino médio, enquanto, na Bahia, o índice é semelhante para o ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio. E no estado do Maranhão, o índice é maior no ensino fundamental (anos finais).

O Gráfico 44 apresenta dados referentes ao abandono escolar de estudantes em áreas urbana e rural matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Taxa de abandono por área x estado – 2019



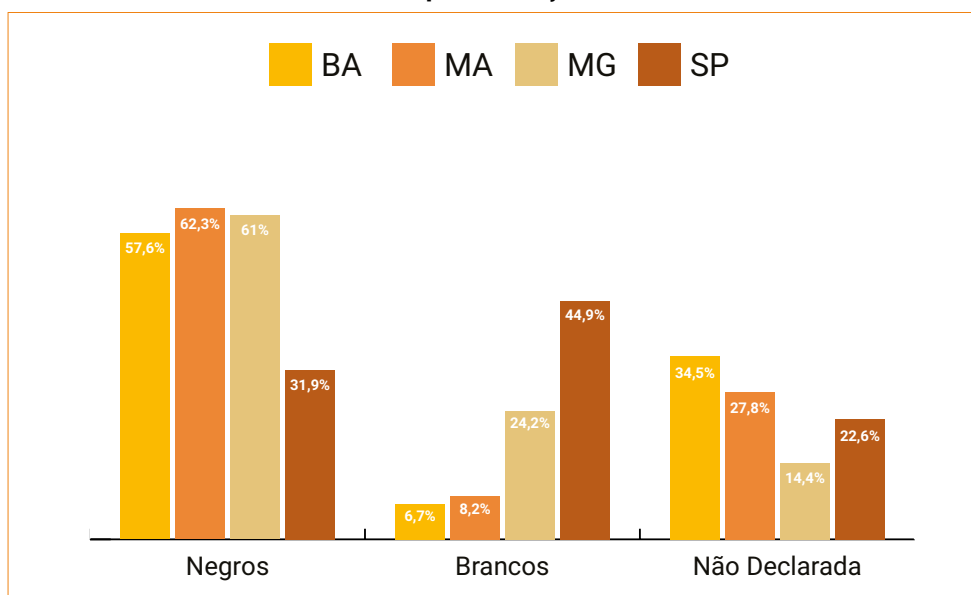
Abaixo, a Tabela 33 apresenta dados referentes ao abandono escolar de estudantes em áreas indígena, quilombola e de assentamento que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Taxa de abandono por território – Brasil				
Estado	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
BA	389	1.908	568	2.865
MA	903	861	1.664	3.428
MG	169	188	40	397
SP	2	0	9	11

Ano de 2020

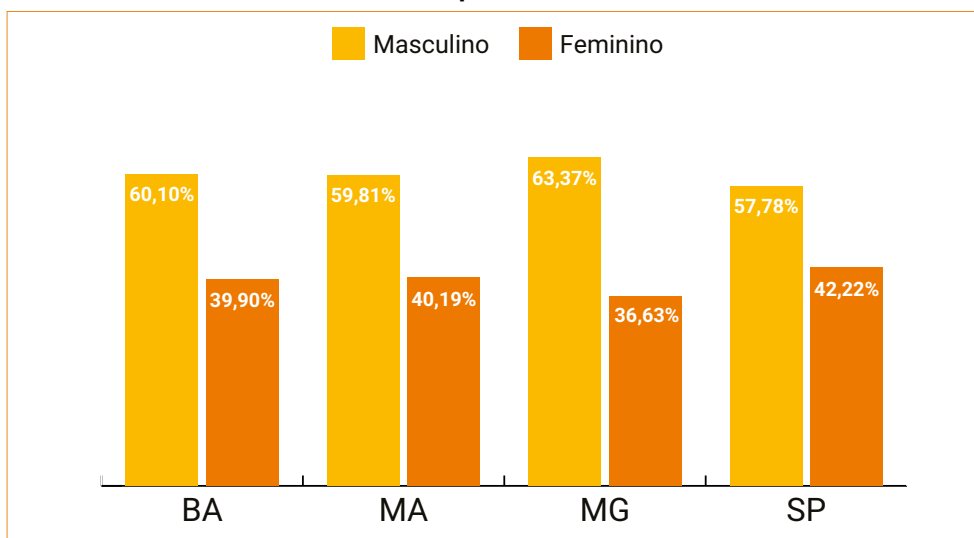
A Tabela 34 e o Gráfico 45 expõem dados referentes ao abandono escolar (evasão escolar), com recorte de cor/raça, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Taxa de abandono por cor / raça							
Estado	Pretos	Pardos	Brancos	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
BA	1.746	10.736	1.372	119	47	7.961	21.981
MA	859	21.944	3.007	473	146	10.183	36.612
MG	7.670	52.404	23.873	150	166	14.223	98.486
SP	467	3.919	6.179	22	54	3.107	13.748

Taxa de abandono por cor/raça x estado – 2020¹⁹

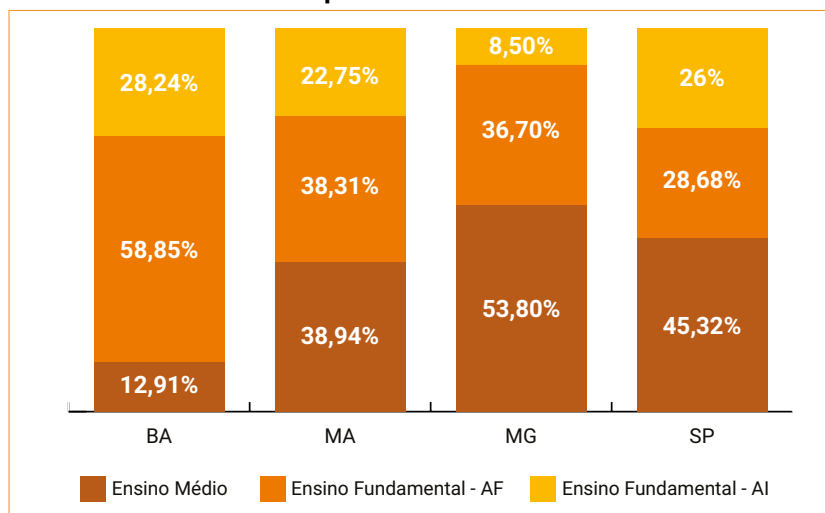
A seguir, o Gráfico 46 apresenta dados referentes ao abandono escolar, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais de alguns estados da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Taxa de abandono por sexo x estado – 2020

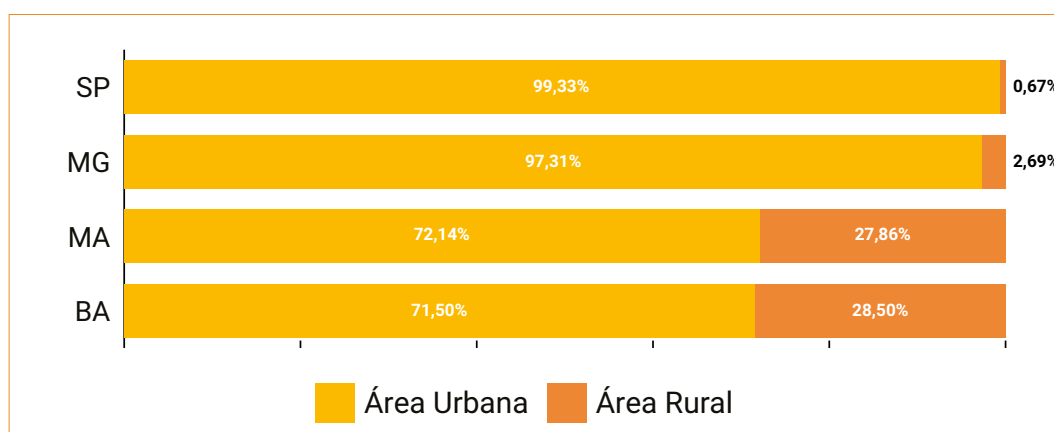


Na sequência, o Gráfico 47 mostra dados referentes ao abandono escolar por níveis de ensino, contemplando o ensino médio, o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino fundamental AI (anos iniciais) de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

19 Percentuais de taxa de abandono 2020 - Amarelos: BA (0,6%) MA (0,4%) MG (0,2%) SP (0,4%) | Percentuais de taxa de abandono 2020- Indígenas: BA (0,6%) MA (1,3%) MG (0,2%) SP (0,2%)

Taxa de abandono por nível de ensino x estado – 2020

Observa-se que, em 2020, no estado da Bahia o índice de abandono escolar ultrapassou os 50% no ensino fundamental (anos finais), enquanto esse número foi superado no ensino médio pelo estado de Minas Gerais. O Gráfico 48 apresenta dados referentes ao abandono escolar de estudantes em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Taxa de abandono por área x estado – 2020

Abaixo, a Tabela 35 exibe dados referentes ao abandono escolar de estudantes em áreas indígena, quilombola e de assentamento que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Taxa de abandono por território				
Estado	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
BA	70	340	139	549
MA	417	703	1.286	2.406
MG	91	103	34	228
SP	0	1	1	2

Taxa de reprovação²⁰

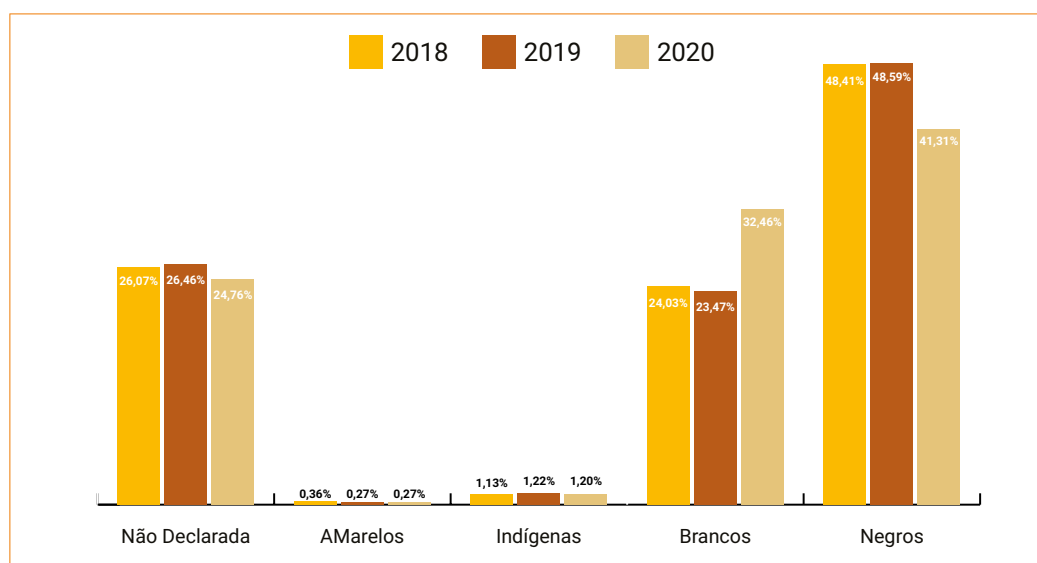
Dados de reprovação de estudantes do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e médio das redes municipal e estadual do Brasil.

Cenário nacional

Os dados reprovação escolar de 2020 devem ser analisados com cautela, visto que a pandemia impactou os indicadores, que apresentam números muito atípicos. A Tabela 36 e o Gráfico 49 trazem dados referentes à reprovação escolar²¹, com recorte de cor/raça, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Taxa de reprovação por cor / raça							
Ano	Pretos	Pardos	Branços	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	152.709	1.115.770	629.777	29.571	9.493	683.017	2.620.337
2019	110.042	918.075	496.515	25.738	5.709	559.793	2.115.872
2020	15.575	129.034	113.628	4.197	948	86.661	350.043

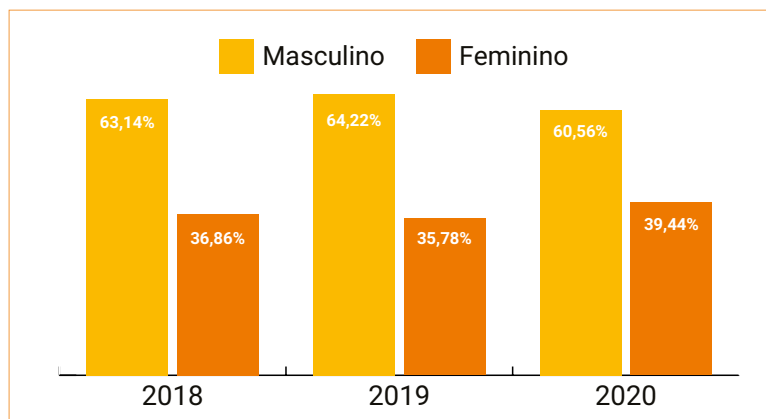
Taxa de reprovação por cor/raça x ano – Brasil



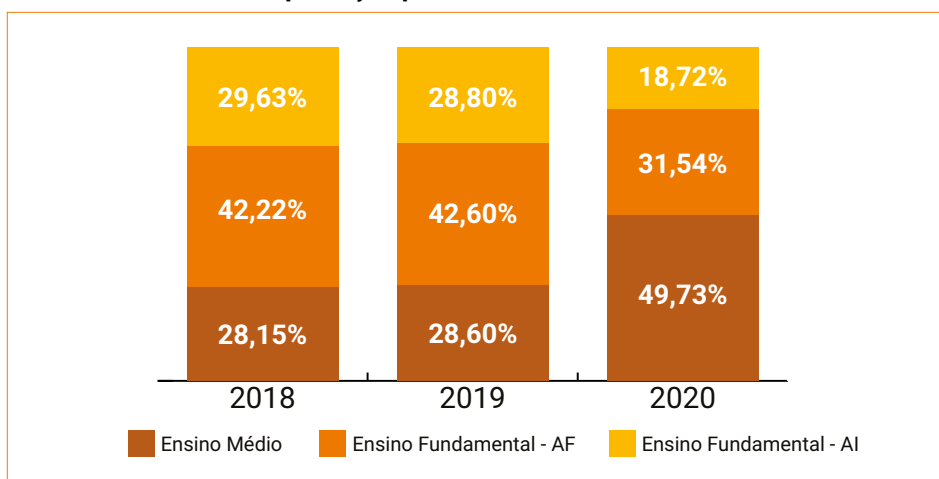
No período de 2018 a 2020, o índice de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) em situação de reprovação escolar é maior comparado ao de estudantes de outra cor/raça. Abaixo, o Gráfico 50 apresenta dados referentes à reprovação escolar, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

20 Fonte: Censo Escolar, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e sistematizados pela Unicef Brasil por meio do site <https://trajetoriaescolar.org.br/>.

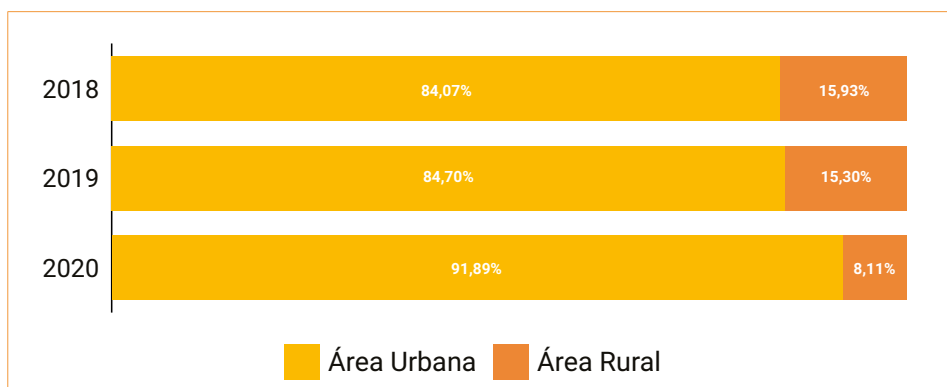
21 A taxa de reprovação indica a quantidade de alunos que, ao fim do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino.

Taxa de Reprovação por Sexo x Ano – Brasil

Em seguida, o Gráfico 51 mostra os dados referentes à reprovação escolar por níveis de ensino, contemplando o ensino fundamental AI (anos iniciais), o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Taxa de reprovação por nível de ensino x ano – Brasil

O Gráfico 52 indica dados referentes à reprovação escolar de estudantes, em áreas urbana e rural, matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Taxa de reprovação por área x ano – Brasil

A Tabela 37 traz dados referentes à reprovação escolar de estudantes, em áreas indígena, quilombola e de assentamento, que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Taxa de reprovação por território

Ano	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
2018	22.262	21.764	31.052	75.078
2019	20.477	17.586	24.022	62.085
2020	2.845	793	2.694	6.332

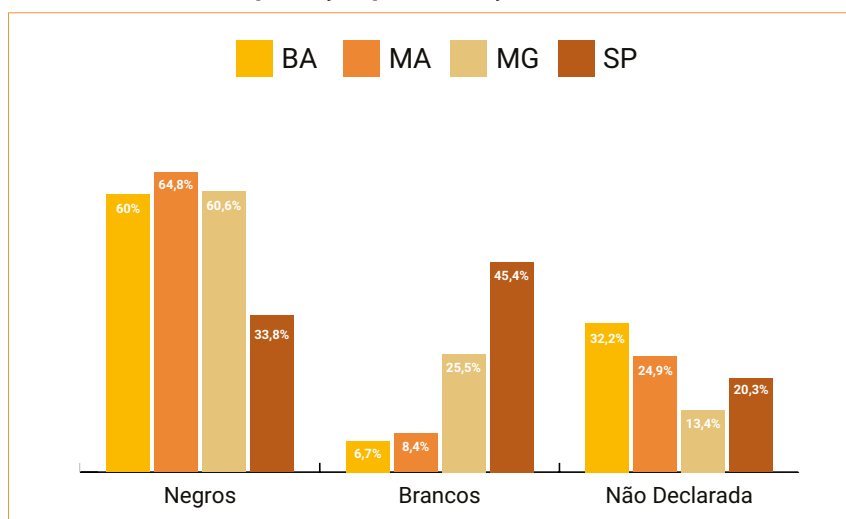
Cenários – Estados da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais e de São Paulo

Ano de 2018

A Tabela 38 e o Gráfico 53 demonstram os dados referentes à reprovação escolar, com recorte de cor/raça, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

Taxa de reprovação por cor / raça

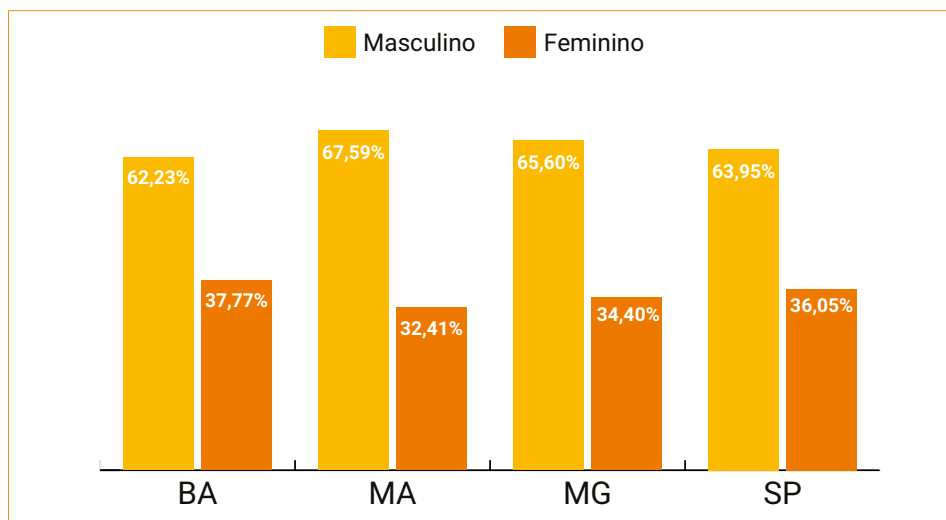
Estado	Pretos	Pardos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
BA	36.009	163.093	22.119	1.965	1.725	106.709	331.620
MA	3.539	74.012	10.031	1.858	426	29.739	119.605
MG	20.527	120.371	59.327	344	701	31.219	232.489
SP	12.514	75.003	117.463	639	880	52.508	259.007

Taxa de reprovação por cor/raça x estado – 2018²²

O Gráfico 54 apresenta dados referentes à reprovação escolar, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

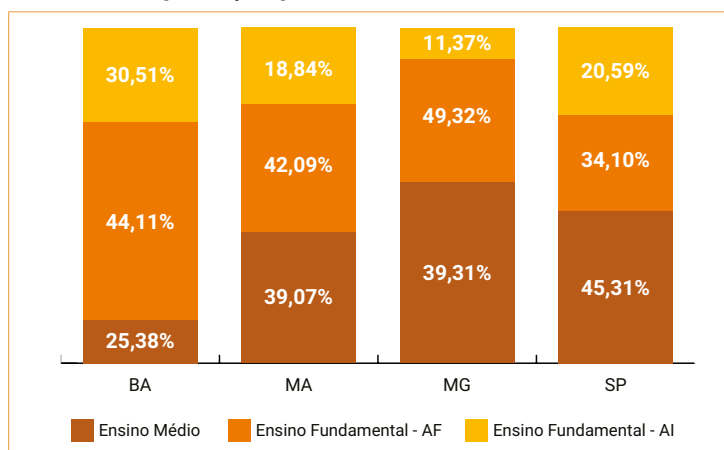
22 Percentuais de taxa de reprovação 2018 - Amarelos: BA (0,5%) MA (0,4%) MG (0,3%) SP (0,3%) | Percentuais de matrículas - taxa de reprovação 2018: BA (0,6%) MA (1,6%) MG (0,1%) SP (0,2%)

Taxa de Reprovação por Sexo x Estado – 2018



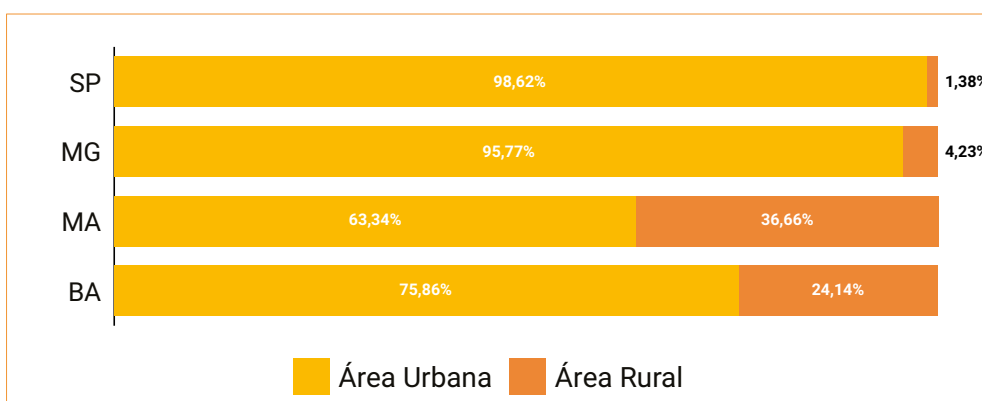
Na sequência, o Gráfico 55 traz dados referentes à reprovação escolar por níveis de ensino, contemplando o ensino médio, o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino fundamental AI (anos iniciais) de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

Taxa de reprovação por nível de ensino x estado – 2018



Em 2018, com exceção de São Paulo, cujo índice de reprovação escolar é maior no ensino médio, nos outros estados analisados o índice é maior no ensino fundamental (anos finais). Os dados referentes à reprovação escolar de estudantes em áreas urbana e rural, no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018 podem ser verificados no Gráfico 56.

Taxa de reprovação por área x estado – 2018



Por meio da Tabela 39, é possível verificar os dados referentes à reprovação escolar de estudantes em áreas indígenas, quilombola e de assentamento que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2018.

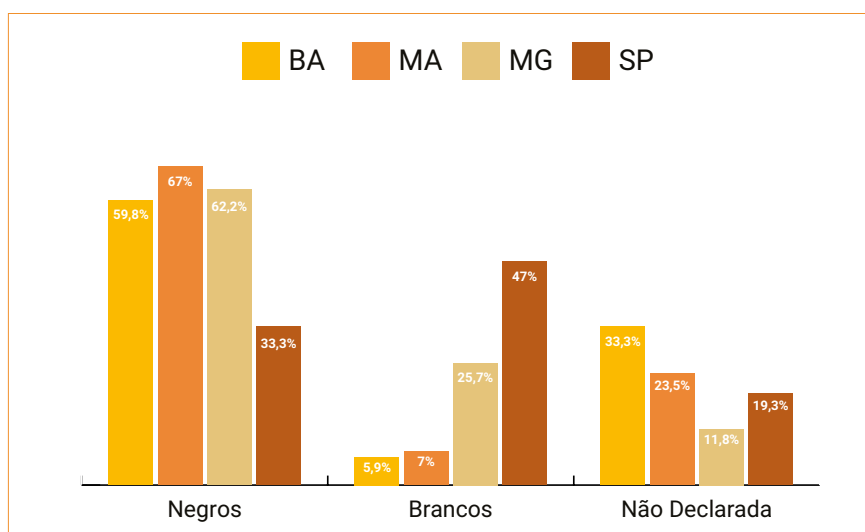
Estado	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
BA	1.199	8.497	2.218	11.914
MA	1.690	3.463	5.755	10.908
MG	146	636	169	951
SP	35	56	66	157

Ano de 2019

A Tabela 40 e o Gráfico 57 apresentam dados referentes à reprovação escolar, com recorte de cor/raça, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

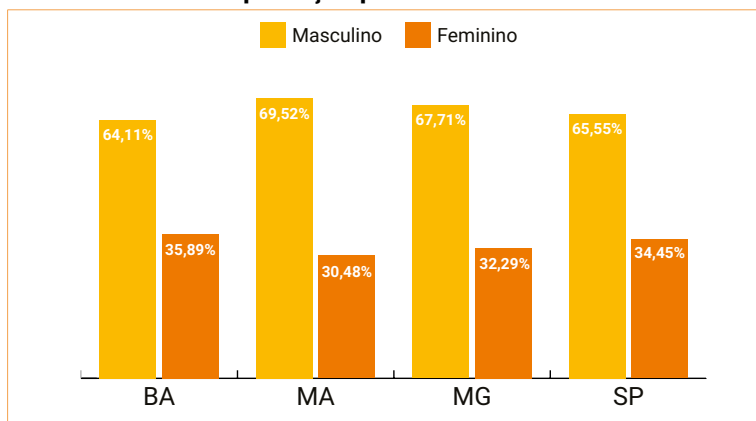
Taxa de reprovação por cor / raça							
Estado	Pretos	Pardos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
BA	27.174	132.204	15.651	1.390	1.258	88.878	266.555
MA	1.988	53.444	5.801	1.854	202	19.438	82.727
MG	16.761	106.956	51.113	276	459	23.477	199.042
SP	7.479	53.232	85.668	351	426	35.238	182.394

Taxa de reprovação por cor/raça x estado – 2019²³

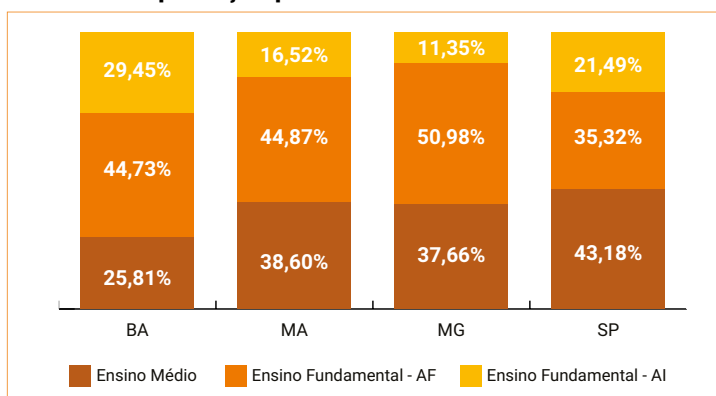


O Gráfico 58 apresenta dados referentes à reprovação escolar, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

23 Percentuais de taxa de reprovação 2019 - Amarelos: BA (0,5%) MA (0,2%) MG (0,2%) SP (0,2%) | Percentuais de matrículas - taxa de reprovação 2019: BA (0,5%) MA (2,2%) MG (0,1%) SP (0,2%)

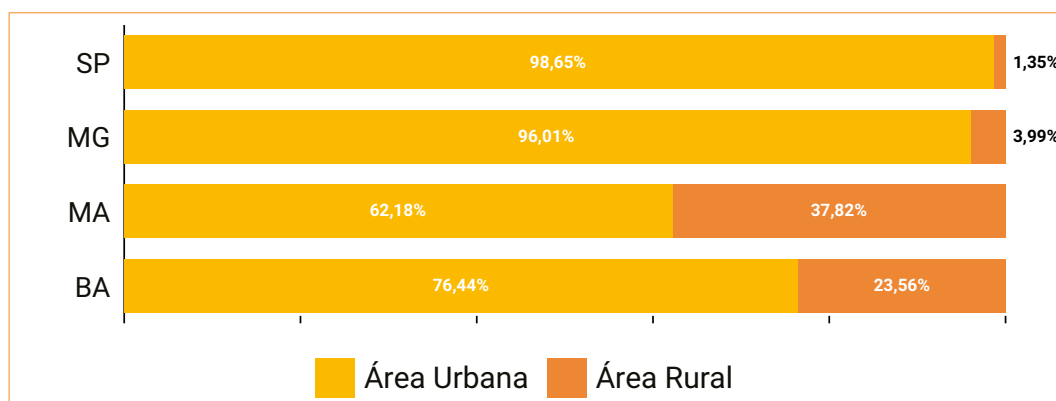
Taxa de Reprovação por Sexo x Estado – 2019

Assim como em 2018, no ano de 2019 o índice de reprovação escolar é maior entre os estudantes do sexo masculino, com mais de 62%. A seguir, o Gráfico 59 indica os dados referentes à reprovação escolar por níveis de ensino, contemplando o ensino médio, o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino fundamental AI (anos iniciais) de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Taxa de reprovação por nível de ensino x estado – 2019

Assim como em 2018, no ano de 2019 – com exceção de São Paulo, cujo índice de reprovação escolar é maior no ensino médio –, nos estados analisados o índice é maior no ensino fundamental (anos finais), com um olhar mais atencioso para o estado de Minas Gerais, cujo índice ultrapassou os 50%.

O Gráfico 60 traz dados referentes à reprovação escolar de estudantes em áreas urbana e rural matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

Taxa de reprovação por área x estado – 2019

Abaixo, a Tabela 41 apresenta dados referentes à reprovação escolar de estudantes em áreas indígenas, quilombola e de assentamento que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2019.

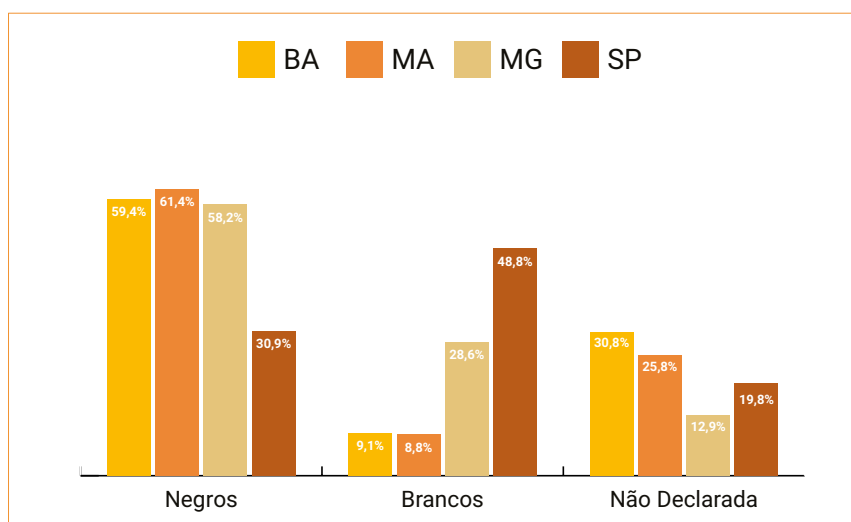
Taxa de reprovação por território				
Estado	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
BA	827	6.665	1.549	9.041
MA	1.802	2.790	4.367	8.959
MG	161	586	111	858
SP	61	28	35	124

Ano de 2020

A Tabela 42 e o Gráfico 61 apresentam dados referentes à reprovação escolar, com recorte de cor/raça, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Taxa de reprovação por cor / raça							
Estado	Pretos	Pardos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
BA	633	5.549	943	44	31	3.210	10.410
MA	340	8.343	1.249	473	79	3.653	14.137
MG	1.580	10.561	5.958	18	46	2.687	20.850
SP	1.600	13.911	24.498	75	141	9.930	50.155

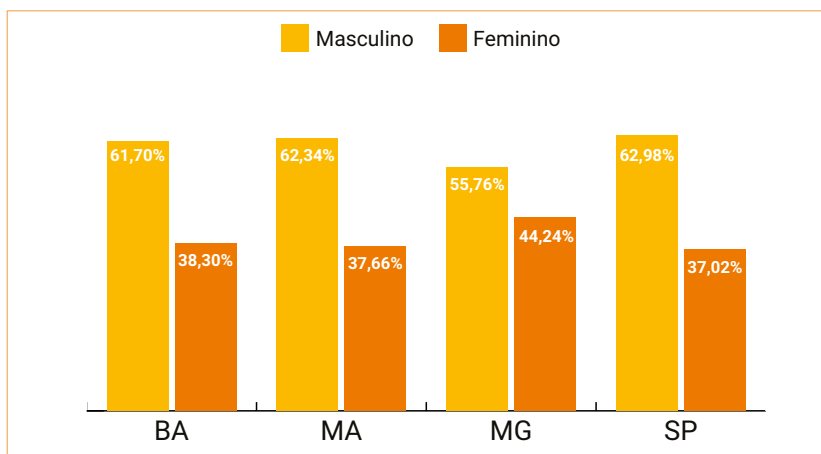
Taxa de Reprovação por Cor/Raça x Estado – 2020²⁴



A seguir, o Gráfico 62 aponta dados referentes à reprovação escolar, com recorte de sexo, de estudantes matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

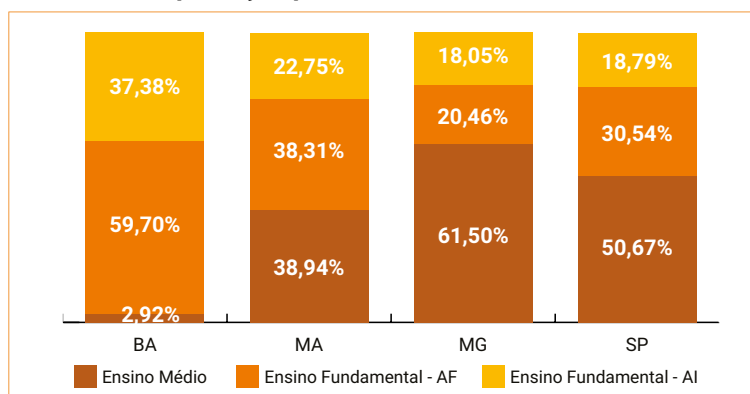
24 Percentuais de taxa de reprovação 2020 - Amarelos: BA (0,3%) MA (0,6%) MG (0,2%) SP (0,3%) | Percentuais de matrículas - taxa de reprovação 2020: BA (0,4%) MA (3,3%) MG (0,1%) SP (0,1%)

Taxa de Reprovação por Sexo x Estado – 2020



Por meio do Gráfico 63, é possível analisar os dados referentes à reprovação escolar por níveis de ensino, contemplando o ensino médio, o ensino fundamental AF (anos finais) e o ensino fundamental AI (anos iniciais) de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

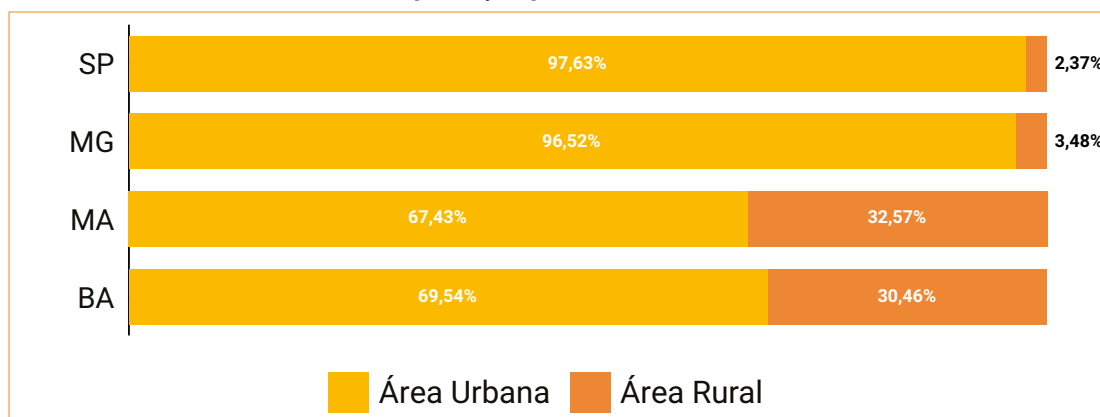
Taxa de reprovação por nível de ensino x estado – 2020



Em 2020, os estados de Minas Gerais e São Paulo registraram os maiores índices de reprovação escolar no ensino médio, enquanto a Bahia os registrou no ensino fundamental (anos finais). No estado do Maranhão, o índice ficou semelhante entre o ensino médio e o ensino fundamental (anos finais).

O Gráfico 64 apresenta dados referentes à reprovação escolar de estudantes em áreas urbana e rural matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Taxa de reprovação por área x estado – 2020



Abaixo, a Tabela 43 indica dados referentes à reprovação escolar de estudantes em áreas indígena, quilombola e de assentamento que estão matriculados/as no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais da Região Nordeste (Bahia e Maranhão) e da Região Sudeste (Minas Gerais e São Paulo), no ano de 2020.

Taxa de reprovação por território – Brasil				
Estado	Área indígena	Área quilombola	Área de assentamento	Total
BA	7	72	118	197
MA	471	177	890	1.538
MG	7	42	1	50
SP	1	0	3	4

Análises por matrícula

Distorção idade-série x matrícula

Os dados de matrículas e distorção idade-série de 2020 devem ser analisados com cautela, visto que a pandemia de covid-19 impactou os indicadores, que apresentam números muito atípicos.

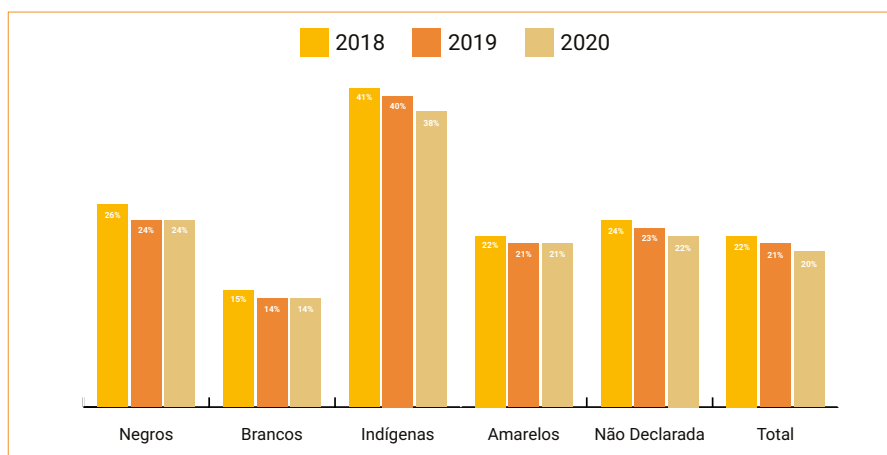
A Tabela 44 e o Gráfico 65 evidenciam dados, com recorte de cor/raça, referente às matrículas e ao número de estudantes em situação de distorção idade-série (atraso escolar)²⁵ no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Matrículas por cor / raça – Brasil						
Ano	Pretos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	12.718.813	8.798.871	237.851	85.012	7.217.505	29.058.052
2019	12.524.381	8.633.867	243.219	79.745	7.009.695	28.490.907
2020	12.434.428	8.606.148	242.893	80.050	7.074.606	28.438.125

Distorção idade-série por cor / raça – Brasil						
Ano	Pretos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	3.254.428	1.336.991	97.778	19.074	1.766.370	6.474.641
2019	3.056.174	1.239.429	97.044	16.868	1.592.869	6.002.384
2020	2.956.476	1.215.734	92.441	16.591	1.526.132	5.807.374

Análise distorção/matrícula por cor / raça – Brasil						
Ano	Pretos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	25,59%	15,20%	41,11%	22,44%	24,47%	22,28%
2019	24,40%	14,36%	39,90%	21,15%	22,72%	21,07%
2020	23,78%	14,13%	38,06%	20,73%	21,57%	20,42%

25 A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar em relação à série/ano adequado.

Análise distorção/batrícula por cor/raça – Brasil

Observa-se que, no período de 2018 a 2020, o número de estudantes negros/as e indígenas em situação de distorção idade-série é maior que o índice total, assim como também é maior que o de estudantes brancos/as. Salienta-se que, no caso dos/as estudantes indígenas, o índice de distorção idade-série é quase duas vezes maior que o índice total e quase três vezes maior que o de estudantes brancos/as.

Taxa de abandono x matrícula

Os dados de matrículas e taxa de abandono de 2020 devem ser analisados com cautela, visto que a pandemia de covid-19 impactou os indicadores, que apresentam números muito atípicos.

A Tabela 45 e o Gráfico 66 apresentam dados, com recorte de cor/raça, referente às matrículas e ao número de estudantes em situação de abandono escolar (evasão escolar)²⁶ no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

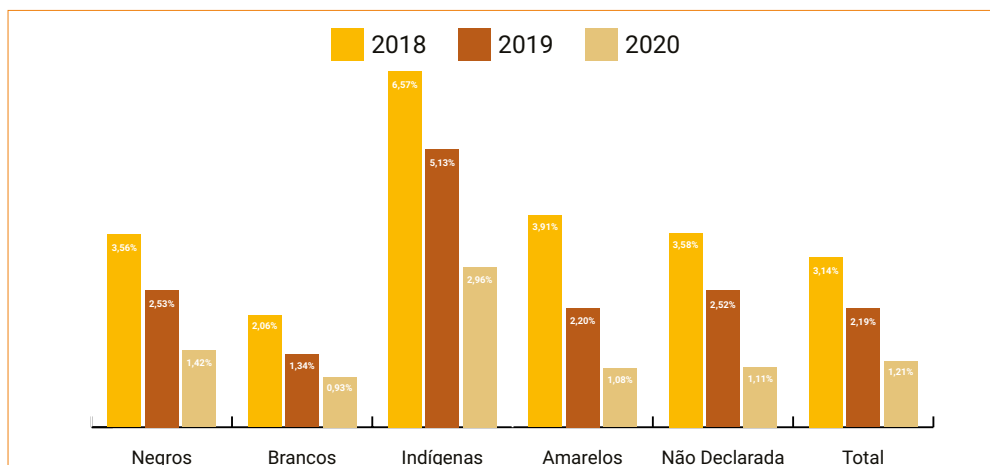
Matrículas por cor / raça – Brasil						
Ano	Pretos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	12.718.813	8.798.871	237.851	85.012	7.217.505	29.058.052
2019	12.524.381	8.633.867	243.219	79.745	7.009.695	28.490.907
2020	12.434.428	8.606.148	242.893	80.050	7.074.606	28.438.125

Taxa de abandono por cor / raça – Brasil						
Ano	Pretos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	453.330	181.615	15.619	3.322	258.639	912.525
2019	316.584	115.450	12.474	1.755	176.924	623.187
2020	176.489	79.696	7.195	866	78.560	342.806

Análise Taxa de Abandono/Matrícula por cor / raça – Brasil						
Ano	Pretos	Branco	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	3,56%	2,06%	6,57%	3,91%	3,58%	3,14%
2019	2,53%	1,34%	5,13%	2,20%	2,52%	2,19%
2020	1,42%	0,93%	2,96%	1,08%	1,11%	1,21%

26 O índice de abandono/evasão escolar representa a quantidade de alunos/as que deixaram de frequentar a escola ou foram reprovados/as em determinado ano letivo e, que, no ano seguinte, não efetuaram a matrícula para dar continuidade aos estudos.

Análise Taxa de Abandono/Matrícula por Cor/Raça – Brasil



Nota-se que, no período de 2018 a 2020, o número de estudantes negros/as e indígenas em situação de abandono escolar é maior que o índice total, assim como também é maior que o de estudantes brancos/as. Destaca-se que, no caso dos/as estudantes indígenas, o índice de abandono escolar é quase duas vezes maior que o índice total e quase três vezes maior que o de estudantes brancos/as.

Taxa de reprovação x matrícula

Os dados de matrículas e de taxa de reprovação de 2020 devem ser analisados com cautela, visto que a pandemia de covid-19 impactou os indicadores, que apresentam números muito atípicos.

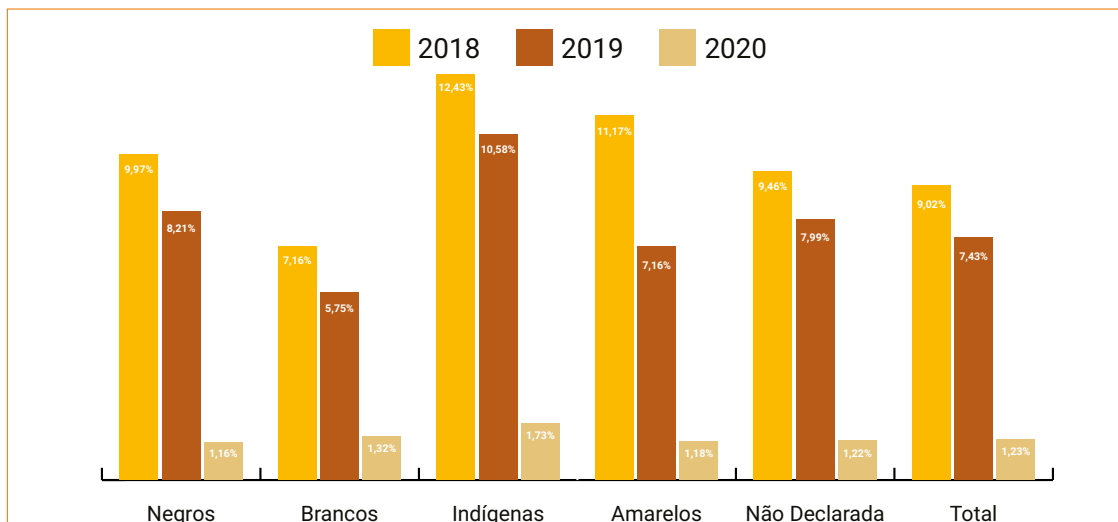
A Tabela 46 e o Gráfico 67 apresentam dados, com recorte de cor/raça, referente às matrículas e ao número de estudantes em situação de reprovação escolar²⁷ no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e no ensino médio de escolas municipais e estaduais do Brasil, no período de 2018 a 2020.

Matrículas por cor / raça – Brasil						
Ano	Pretos	Brancos	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	12.718.813	8.798.871	237.851	85.012	7.217.505	29.058.052
2019	12.524.381	8.633.867	243.219	79.745	7.009.695	28.490.907
2020	12.434.428	8.606.148	242.893	80.050	7.074.606	28.438.125

Taxa de reprovação por cor / raça – Brasil						
Ano	Pretos	Brancos	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	1.268.479	629.777	29.571	9.493	683.017	2.620.337
2019	1.028.117	496.515	25.738	5.709	559.793	2.115.872
2020	144.609	113.628	4.197	948	86.661	350.043

Análise taxa de reprovação/matrícula cor / raça – Brasil						
Ano	Pretos	Brancos	Indígenas	Amarelos	Não declarada	Total
2018	9,97%	7,16%	12,43%	11,17%	9,46%	9,02%
2019	8,21%	5,75%	10,58%	7,16%	7,99%	7,43%
2020	1,16%	1,32%	1,73%	1,18%	1,22%	1,23%

27 A taxa de reprovação indica a quantidade de alunos/as que, ao fim do ano letivo, não alcançaram os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino.

Análise taxa de reprovação/matrícula por cor/raça – Brasil

Constata-se que, no período de 2018 a 2020, o número de estudantes negros/as e indígenas em situação de reprovação escolar é maior que o índice total, assim como também é maior que o de estudantes brancos/as.

Considerações finais – dados de aprendizagem

Buscou-se, nestas páginas, realizar uma apresentação, seguida de uma análise sucinta dos dados de aprendizagem, com a finalidade de evidenciar as desigualdades que atingem estudantes negros/as e indígenas em âmbito nacional e nos estados da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais e de São Paulo. Os dados apresentados neste relatório são apenas uma parte do que é produzido nas escolas a partir das profundas desigualdades que continuam a prevalecer.

Diante disso, torna-se necessário e urgente um olhar atencioso por parte de gestores/as educacionais, em todas as instâncias da educação pública, para cada um dos desafios que esses dados expõem à sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.A.B.; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-46, 2016.

ALMEIDA, R.P.C. **Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses**: contextualizando as altas habilidades/superdotação. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento. 2018.

ANTUNES, J.C.L.; NOGUEIRA, C.S. Representações de negros e indígenas nos livros didáticos no contexto das leis 10.639 e 11.645: mudanças e permanências. **Revista da ABPN**, v. 10, ed. esp., p. 749-69, jun. 2018.

ARAÚJO, L.G. **A prática educativa da mandiocada nas comunidades quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé – Alagoas**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2019.

CUSTÓDIO, E.; FOSTER, E. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019.

DINIZ, A.M.R. **Os foregrounds de estudantes quilombolas e suas intenções em aprender matemática**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Matemática e Tecnológica – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

FERNANDES, S.M. **Formação continuada de professores/as a partir da lei nº 10.639/2003**: as relações étnico-raciais e o ensino de artes visuais. 2018. 229 f. Dissertação (Mestrado em Artes/Educação em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

GAYA, T.F.M. **As trajetórias escolares do ensino fundamental sob o olhar das políticas educacionais**: um estudo longitudinal no município de Pinhais de 2009 a 2018. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GONÇALVES, M.H.V. **O processo de construção da educação escolar quilombola em uma comunidade no município do Serro**: diálogos com professores, comunidade e outros sujeitos sociais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

KONDO, R.H. **Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola guarani**. 2020. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MARTINS, C.H.S.; RIBEIRO, C. Cultura juvenil e escola: o funk como ferramenta pedagógica e de identidade da juventude negra carioca. **Revista da ABPN**, v. 10, ed. esp., p. 91-108, jun. 2018.

MEINERZ, C.; SANTOS, P.; PEREIRA, P. Branquitude, racismo e sexismo em docências realizadas por mulheres negras no ensino de história. **ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 6, n. 1, p. 109-37, jan./jun. 2021.

MONTEIRO, J.R.M. **O livro didático de história para os anos iniciais do ensino fundamental**: uma análise das propostas metodológicas a partir da teoria da atividade. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas-MG, 2018.

- MONZILAR, E.B. **Aprender o conhecimento a partir da convivência**: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo balatiponé-umutina. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- MOREIRA, N.L.M. “[...] nós aqui é o espaço dos sem vez” – **quilombolas e educação em Poconé/MT**. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- NOVAIS, K.B. **Educação étnico-racial no ensino de artes visuais**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- OLIVEIRA, F.P. **Tensões nas aulas de matemática e contribuições para um currículo para a educação das relações étnico-raciais**. 2019. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- OLIVEIRA, I.V. Educação escolar quilombola: relatos de experiência docente. **ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n. 9, 2020.
- OLIVEIRA JÚNIOR, W. **A educação das relações étnico-raciais: uma experiência formativa com professores de ciências do ensino fundamental**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação e Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- PEREIRA, P.S. **África e população negra nos livros de história no Brasil**: um estudo de obras didáticas para o ensino fundamental II. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PESQUISAS estatísticas e indicadores educacionais. Página institucional – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- QEDU DADOS EDUCACIONAIS. Página institucional. Idealização: Meritt e Fundação Lemann. Disponibiliza dados referentes à educação no Brasil. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- RIBEIRO, A.A.M. Ensinar no quilombo, ensinar o quilombo: escolarização e identidade racial docente. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 38, p. 267-86, 2021..
- ROSA, A.R. **Letramentos no ensino fundamental em escola de contexto quilombola**: olhares docentes e diálogos possíveis com os saberes da comunidade. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo-RS, 2021.
- ROSA, F.J.P. Cinema negro feminino, estética e política na formação de professoras: uma experiência com o filme Kbelá. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.
- SANTANA, I.L. Educação escolar indígena: um olhar a partir de Freire, LDB e Estatuto dos Povos Indígenas. **ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n. 9, jan./jun. 2020.
- SANTOS, A.P. **Educação escolar quilombola no Cariri Cearense**: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- SANTOS, D.A.T. **A pedagogia crítica, a etnomatemática e as práticas de alfabetização matemática e numeramento no Quilombo São Félix/MG**. 2021. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

- SANTOS, O.O. **O ensino de matemática com os índios suruí**. 2018. 72 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo-RS, 2018.
- SIQUEIRA JÚNIOR, K.G. **A pedagogia hip hop e o ensino culturalmente relevante em história: novas estratégias didáticas para o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo**. 2018. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- TEIXEIRA, J.P.L. **O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- SILVA, C.V. **A escola foi tomada: educação e resistência em conceição das Crioulas/PE**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- SILVA, H.C.B. **Formação docente no ensino fundamental: tessituras do ensino de história e cultura afro-brasileira**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2018.
- SILVA, J.A.C. Políticas de educação escolar indígena no Acre. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 321-38, set./out. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.67998.
- SILVA, J.A.N.; OLIVEIRA, J.M. A árvore é da vida, o saber é ancestral, a tradição é oral: narrativas das crianças e negras quilombolas de muquém, AL. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 33, p. 273-300, jun./ago. 2020.
- SILVA, J.M. Educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira/AM: um pouco de história. **ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2020.
- SILVA, L.H.R. **Os sentidos atribuídos às identidades de mulheres quilombolas na escola de educação quilombolas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.
- SILVA, V.N. **Projetos extraescolares do curso de Educação Intercultural e a educação escolar indígena: um olhar etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- SILVA, W.J.; SILVA-CASTRO, M.M. Conhecimento quilombola e plantas medicinais: recursos didáticos para o ensino de ciências. **ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. DOI: 10.22481/odeere.v4i8.5769.
- TRAJETÓRIAS de Sucesso Escolar. Página institucional. Iniciativa: Unicef, Instituto Claro, Itaú Social, Comunidade Educativa CEDAC, Instituto Avisa Lá e Cidade Escola Aprendiz. Disponibiliza indicadores de fluxo escolar nacionais, estaduais, municipais e por escola, retirados do Censo Escolar. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- VEIGA, C.G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.
- VIEIRA, F.S. **Política educacional no Brasil: um olhar sobre a educação indígena no Brasil**. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo-RS, 2018.
- XAVIER FILHO, J.L. Precisamos falar sobre história e cultura afro-brasileira: um olhar crítico sobre o livro didático. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 38, p. 287-302, nov. 2021.



Realização:



act:onaid



UNeatro

Financiamento:

