

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/338093010>

Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação

Article in *Estudos em Avaliação Educacional* · December 2019

DOI: 10.18222/ea.v0ix.6298

CITATIONS

8

READS

282

2 authors:



Maria-Teresa Gonzaga Alves

Federal University of Minas Gerais

47 PUBLICATIONS 603 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Maria Eugénia Ferrão

Universidade da Beira Interior

69 PUBLICATIONS 824 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



3EM Eficácia Escolar no Ensino de Matemática [View project](#)



CHILD AND ADOLESCENT WELL-BEING INDEX [View project](#)

UMA DÉCADA DA PROVA BRASIL: EVOLUÇÃO DO DESEMPENHO E DA APROVAÇÃO¹

MARIA TERESA GONZAGA ALVES^I

MARIA EUGÉNIA FERRÃO^{II}

RESUMO

O artigo analisa os dados originados pela aplicação da Prova Brasil, a fim de responder duas perguntas: no período de dez anos, houve avanços na qualidade da educação em termos de aprendizado e aprovação no ensino fundamental 1 e 2? Quem são os alunos que melhoraram (ou não), segundo recortes territoriais e características sociais? São apresentadas estatísticas descritivas dos níveis de proficiência e da autodeclaração sobre a reprovação dos alunos do 5º e 9º anos de 2007 a 2017. Os resultados mostram uma melhora contínua dos dois indicadores de qualidade em todas as regiões e grupos sociais. Porém, pelos critérios adotados, as diferenças entre os grupos sociais e regiões do país são importantes para entender os entraves no avanço global do aprendizado e na redução da reprovação.

PALAVRAS-CHAVE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • PROVA BRASIL • APRENDIZAGEM • RENDIMENTO DO ALUNO.

¹ Este artigo foi desenvolvido no âmbito de um projeto de pós-doutorado da primeira autora na Universidade da Beira Interior, em Portugal, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (processo PVE88881.169888/2018-01), vinculado ao projeto interinstitucional "Estratificação da educação básica brasileira: uma abordagem multidimensional", apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (processo 440172/2017-9). A segunda autora foi parcialmente apoiada pelo Centro de Matemática Aplicada à Previsão e Decisão Económica (CEMAPRE) (projeto ID/MULTI/00491/2019), através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) de Portugal, por meio de fundos nacionais.

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-5820-4311>; mtga@ufmg.br

^{II} Universidade da Beira Interior (UBI), Covilhã, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-1317-0629>; meferrao@ubi.pt

UNA DÉCADA DE ‘PROVA BRASIL’: EVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO Y APROBACIÓN

RESUMEN

El artículo analiza los datos producidos por la ‘Prova Brasil’ a fin de responder a dos preguntas: en el periodo de diez años ¿hubo avances en la calidad de la educación en lo que se refiere a aprendizaje y aprobación en la educación básica 1 y 2? ¿Quiénes son los alumnos que mejoraron (o no), según recortes territoriales y características sociales? Se presentan análisis descriptivos de los niveles de competencia y de autodeclaración sobre la reprobación de los alumnos del 5º y 9º años, del 2007 al 2017. Los resultados muestran una mejora continua de los dos indicadores de calidad en todas las regiones y grupos sociales. Sin embargo, por los criterios adoptados, las diferencias entre los grupos sociales y regiones del país son importantes para entender los obstáculos en el avance global del aprendizaje y en la reducción de la reprobación.

PALABRAS CLAVE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN • PROVA BRASIL • APRENDIZAJE • RENDIMIENTO DEL ALUMNO.

ONE DECADE OF PROVA BRASIL: EVOLUTION OF STUDENT PERFORMANCE AND GRADE PROMOTION

ABSTRACT

This paper analyzes data from Prova Brasil in order to answer two questions: in the ten-year period, have there been advances in the quality of education in terms of learning and student grade progression in primary and lower secondary education (1st to 9th grades)? Who are the students who have (or have not) improved, considering geographic and social characteristics? We present descriptive statistics on proficiency levels and on student self-declaration regarding grade repetition for students in the 5th and 9th grades from 2007 to 2017. Results show a continuous improvement for both quality indicators for all regions and social groups. However, according to the criteria we used, the differences between social groups and between the country’s regions are important to understand the obstacles to overall advancement in learning and to a decrease in grade repetition.

KEYWORDS EDUCATION QUALITY • PROVA BRASIL • LEARNING • STUDENT PERFORMANCE.

INTRODUÇÃO

A cada ano, muitos alunos brasileiros não prosseguem os estudos para a série seguinte porque não atingiram o desempenho esperado ou a frequência suficiente e são reprovados. O Brasil tem uma das mais altas taxas de repetência do mundo, mesmo com a redução alcançada na última década (IKEDA; GARCÍA, 2014). Segundo o Censo da Educação Básica, em 2017, 9% dos alunos do ensino fundamental foram reprovados, índice que atingia 17% em 2007 (BRASIL, 2009, 2018a). Mas o atual percentual representa ainda quase três milhões de alunos que terão uma trajetória educacional irregular e menos chance de concluir a educação básica. As literaturas nacional e internacional mostram o efeito da reprovação precoce nos anos iniciais da escolaridade (FERRÃO, 2015; FERRÃO; COSTA; MATOS, 2017), no curto e médio prazos em termos da reprovação tardia (FERRÃO, 2015; FERRÃO; COSTA; MATOS, 2017) e no longo prazo no que se refere ao desempenho do aluno no ensino superior (FERRÃO; ALMEIDA, 2018, 2019) e à transição do jovem adulto para o mercado de trabalho (EIDE; SHOWALTER, 2001).

Para enfrentar esse problema, em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) com metas de melhoria da educação

básica até 2021, que, posteriormente, foram incluídas no Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2007, 2014). O Ideb é calculado, para cada etapa da educação básica, pela média do aprendizado, aferida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e a média da taxa de aprovação calculada com dados do Censo da Educação Básica. No Ideb há uma “taxa de troca”, pois o aumento da reprovação reduz a pontuação do desempenho (FERNANDES, 2007).

Para atingir as metas do Ideb, os sistemas de ensino precisam melhorar muito o desempenho e regularizar o fluxo escolar eliminando a reprovação. Desde o seu lançamento, as metas do Ideb têm sido alcançadas no ensino fundamental 1, mas não nas etapas subsequentes. Com o passar dos anos, esperava-se que o padrão de crescimento do Ideb da primeira etapa do ensino fundamental avançasse para as seguintes pela “teoria da onda”, mas isso não vem ocorrendo (FERNANDES, 2016).

Matos e Rodrigues (2016) identificaram um comportamento diferencial quanto às probabilidades de as metas do Ideb serem atingidas em cada etapa do ensino fundamental. As variáveis com mais impacto no fundamental 1 segundo os autores – a infraestrutura e o nível socioeconômico da escola – na etapa seguinte reduzem o efeito ou mesmo, no caso do nível socioeconômico, passam a ter um efeito inverso. Esse resultado parece um paradoxo, porque os valores do Ideb são correlacionados com essas variáveis (SOARES; ALVES, 2013).

Talvez a resposta para isso esteja no aumento da desigualdade educacional ao passar de um nível para outro. Na tentativa de melhorar o Ideb, as escolas podem privilegiar os melhores alunos para elevar a média de desempenho e, ao mesmo tempo, compensar as taxas de reprovação, estratégia que pode ter como efeito perverso o aumento das desigualdades (SOARES; XAVIER, 2013). As diferenças entre os estudantes brasileiros no final do ensino fundamental são enormes, sobretudo em relação aos alunos mais pobres (SOARES; DELGADO, 2016). Se a aposta for o aumento da taxa de não reprovação e consequente melhora no fluxo escolar, os estudantes que avançam podem não ter oportunidade de recuperar defasagens acumuladas, como foi observado na década anterior em relação ao ensino fundamental 1 (ALVES, 2007; FERNANDES; NATENZON, 2003).

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise da evolução dos dados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, para discutir os avanços da qualidade e equidade da educação brasileira. As questões que pretendemos responder são: no período de dez anos, houve avanços na qualidade da educação em termos de aprendizado e

aprovação no ensino fundamental 1 e 2? Quem são os alunos que melhoraram (ou não), segundo recortes territoriais e características sociais?

Para responder à primeira questão, serão analisados os padrões de distribuição dos resultados nas edições da Prova Brasil no ensino fundamental 1 e os entraves na etapa seguinte. Já a resposta à segunda questão permitirá refletir sobre o problema da desigualdade educacional e investigar se as barreiras sociais e territoriais, fenômeno muito conhecido na educação, têm se mantido constante ou não ao longo do tempo.

Em relação a estudos prévios que analisaram a evolução da qualidade da educação com base em dados públicos educacionais (ALVES *et al.*, 2017; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; KLEIN, 2006; CARNOY *et al.*, 2015; RODRIGUES; RIOS-NETO; PINTO, 2011; SOARES; DELGADO, 2016), propomos uma abordagem alternativa. Primeiro, porque descreveremos, para cada edição da Prova Brasil, os níveis de proficiência alcançados pelos estudantes, em vez das médias, para uma interpretação substantiva dos resultados (SOARES, 2009). Segundo, porque utilizaremos a autodeclaração do aluno sobre a reprovação. Esta é uma forma indireta de recuperar a trajetória escolar dos alunos, distinguindo aqueles que atingiram o final de cada etapa do ensino fundamental no tempo esperado e aqueles que demoraram mais tempo.

ABORDAGEM CONCEITUAL

Conceituação e mensuração são tarefas fundamentais na atividade científica. Na pesquisa educacional isso é particularmente importante porque esse é um campo em que há muitas controvérsias a respeito do significado dos conceitos e/ou da sua operacionalização ou mensuração. Um exemplo é a qualidade da educação. Trata-se de um termo polissêmico, que em cada época reflete as principais demandas da população em matéria da educação escolar e mantém, na atualidade, diferentes perspectivas (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). Apesar disso, a educação é uma das áreas que mais dispõem de dados para mensuração de seus fenômenos, o que nos coloca o desafio de interpretação. Nessa seção, são esclarecidos alguns conceitos e estratégias de mensuração de fenômenos descritos no artigo.

Aprendizado

Desde os anos 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) implantou o Saeb para analisar o aprendizado dos alunos por meio da aplicação de testes de proficiência a estudantes de uma amostra de

escolas públicas e privadas. A partir de 2005, o Saeb ampliou o seu escopo e passou a ser constituído por uma parte amostral, com escolas públicas e privadas – a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – e uma parte quase-censitária somente com escolas públicas de ensino fundamental, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.²

Nas avaliações do Saeb, o aprendizado é definido como as habilidades que os alunos demonstram ter dominado relacionadas às competências de língua portuguesa (ênfase em leitura) e matemática (resolução de problemas), no final de cada etapa do ensino fundamental e do ensino médio. Evidentemente, no âmbito escolar, o aprendizado não se restringe a essas áreas e muitas competências desenvolvidas na escola não são passíveis de avaliação externa (VIANNA, 2003). Mas, para uma análise em larga escala, os resultados dos testes aplicados – chamados de proficiência – são assumidos como evidência desse aprendizado nas escolas, uma vez que o foco não é a avaliação individualizada dos alunos (FONTANIVE, 2013).

Existe uma vasta literatura que explica a concepção e os aspectos técnicos do Saeb (FONTANIVE; KLEIN, 2000; KLEIN, 2003). Ainda não há uma interpretação oficial da escala Saeb, o que, de acordo com o PNE, já deveria ter sido feito. Uma das estratégias do plano prevê que, até metade do decênio, pelo menos 70% dos alunos tenham alcançado nível “suficiente” de aprendizado e 50%, pelo menos, o nível “desejável” em cada uma das etapas da educação básica (BRASIL, 2014).

Na ausência de um preceito oficial, no presente trabalho utilizaremos a interpretação proposta por Soares (2009), que divide a escala Saeb em quatro níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. O autor utilizou uma técnica de compatibilização de distribuições de proficiência para criar uma distribuição de referência para a escala Saeb.³ Por essa proposta, em uma situação ideal, seria aceitável que apenas 5% dos alunos estivessem no primeiro nível (abaixo do básico) e que o nível mais alto (avançado) deveria conter pelo menos 25% dos alunos. Os outros dois níveis foram definidos levando em conta que o percentil 70 da distribuição de referência separa os alunos que

2 Atualmente, o Saeb incluiu também a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), introduzida em 2013, para avaliar as habilidades de letramento e numeramento das crianças ao final do ciclo de alfabetização, no terceiro ano do ensino fundamental. Informações sobre o Saeb disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 10 dez. 2018.

3 Soares (2009) compatibilizou a distribuição das proficiências dos alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: *Programme for International Student Assessment - Pisa*), no qual o Brasil participa, com a distribuição dos alunos no 9º ano da Prova Brasil, e calculou o hiato entre as duas distribuições. Esse hiato corresponde à diferença que os alunos devem avançar na Prova Brasil para atingirem a distribuição de referência.

atingiram as expectativas de aprendizado daqueles que não atingiram. Com esses pressupostos, os pontos de corte foram definidos e nomeados conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 - Níveis de aprendizado na escala Saeb em leitura e matemática e expectativas de aprendizado

| NÍVEL DE APRENDIZADO | 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | | EXPECTATIVA DE % DE ALUNOS NO NÍVEL |
|----------------------|------------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------|-------------------------------------|
| | LEITURA | MATEMÁTICA | LEITURA | MATEMÁTICA | |
| Abaixo do básico | Até 150 | Até 175 | Até 200 | Até 225 | 5% |
| Básico | Mais de 150 a 200 | Mais de 175 a 200 | Mais de 200 a 275 | Mais de 225 a 300 | 25% |
| Adequado | Mais de 200 a 250 | Mais de 200 a 225 | Mais de 275 a 325 | Mais de 300 a 350 | 45% |
| Avançado | Mais de 250 | Mais de 225 | Mais de 325 | Mais de 350 | 25% |

Fonte: Soares (2009).

Aprovação

Um estudante é considerado aprovado se seu aprendizado e frequência no ano letivo forem considerados suficientes, do contrário ele é reprovado. Existem ainda casos em que o aluno deixa de comparecer à escola, caracterizando o abandono (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004). Em um sistema de ensino eficaz, espera-se que a reprovação seja uma medida rara, que o abandono nunca aconteça e que as crianças de uma mesma coorte permaneçam juntas e concluem a educação básica no tempo previsto.

No Brasil, desde a década de 1930, as estatísticas oficiais deram visibilidade aos altos índices de reprovação nas escolas (GIL, 2018). Embora muito utilizada como recurso pedagógico, a reprovação se revelou uma medida pouco eficaz, associada à baixa qualidade da educação e à exclusão dos mais pobres (RIBEIRO, 1991). O aluno que é reprovado não supera os obstáculos refazendo tudo de novo; ao contrário, ele tem mais chance de ser reprovado novamente (CRAHAY, 2006; FERRÃO; COSTA; MATOS, 2017), de ser transferido precocemente para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PEREIRA; OLIVEIRA, 2018) e de se evadir sem ter concluído a educação básica (SIMÕES, 2016). Em todos os estudos com dados de avaliação educacional, verifica-se que os alunos que já foram reprovados têm desempenho inferior ao daqueles que nunca foram reprovados (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002a; KARINO; LAROS, 2017; KLEIN, 2006).

A determinação das taxas de reprovação, assim como as de aprovação, de abandono e de fluxo escolar, é feita com os dados do Censo da Educação

Básica, porém, não é possível, fora do ambiente do Inep, unir os dados do Censo com os da Prova Brasil. Por isso, utilizamos a informação do questionário da Prova Brasil aplicado aos alunos, que informam a idade (alunos do 5º ano) ou ano de nascimento (alunos do 9º ano) e o mês do aniversário, o que permite calcular a adequação idade-série. Há também itens sobre a experiência de reprovação e abandono. Nas pesquisas educacionais encontra-se mais frequentemente a variável defasagem idade-série como variável de controle (ANDRADE; SOARES, 2008; BARBOSA; FERNANDES, 2001; SOARES; ALVES; XAVIER, 2016; KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017; FERRÃO *et al.*, 2001; FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002a, 2002b). Mas, quando o interesse recai sobre o fenômeno da repetência, a experiência prévia em reprovação é mais utilizada (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; FERRÃO; COSTA; MATOS, 2017).

Nas bases de dados da Prova Brasil, verificamos a existência de alunos com idade acima daquela que seria adequada para a série, mas que nunca foram reprovados ou abandonaram a escola. Por isso, neste artigo, optamos por analisar a autodeclaração do aluno sobre a reprovação, assumindo essa resposta como uma inferência sobre a sua trajetória escolar. O fenômeno do abandono não é tão comum no ensino fundamental e, quando ocorre, geralmente acarreta a repetição do ano. Assumimos, portanto, que a variável sobre reprovação capta os dois fenômenos.

Desigualdade educacional

A relação entre resultados escolares e a origem social é um dos fenômenos mais estudados na pesquisa educacional, tema que se confunde com a origem da sociologia da educação (FORQUIN, 1995). A pesquisa em eficácia e melhoria escolar tem mostrado resultados muito promissores na atenuação das desigualdades (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017; MORTIMORE; WHITTY, 1997), concretamente na identificação dos fatores de eficácia escolar e/ou docente que contribuem para a atenuação das desigualdades que obstaculizam o pleno desenvolvimento da criança ou jovem. Assim, o volume de estudos se justifica pela persistência do problema, apesar do emprego de várias políticas visando a atenuar os efeitos da desvantagem social e promover maior equidade no ensino.

Um sistema de ensino ou escola é considerado equitativo se suas políticas e práticas reduzem o impacto negativo da origem social (CASASSUS, 2007). No Brasil, as pesquisas mostram que, quando há melhora do desempenho, as desigualdades tendem a persistir ou mesmo aumentar em relação ao nível

socioeconômico (FRANCO *et al.*, 2007), à raça/cor (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; SOARES; ALVES, 2003), ao gênero (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; XAVIER; ALVES, 2015) e ao local de moradia (ÉRNICA; BATISTA, 2012; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013). Uma vez que a educação básica é um direito, esses padrões persistentes de desigualdades desafiam as políticas educacionais.

O problema de distribuição da qualidade entre grupos pode ser analisado por meio da noção de justiça escolar, em que a equidade passa a ser entendida como a situação em que todos os alunos tenham resultados educacionais acima de um certo patamar, independentemente de sua origem social (RIBEIRO, 2013). Evidentemente, não se espera igualdade absoluta, mas a equivalência dos resultados entre grupos sociais. Essa ideia de justiça encontra fundamento, por exemplo, em Crahay (2000, 2013), para quem os sistemas educativos devem garantir os conhecimentos de base para todos os estudantes, admitindo que diferenças existirão além dessa base. Na mesma direção, Dubet (2004) argumenta que a escola deve promover a justiça social e garantir o mínimo de recursos aos desfavorecidos, estabelecendo, assim, limites para o sistema meritocrático que exclui os mais fracos.

A análise das proficiências das avaliações externas por meio dos níveis é uma forma de operacionalizar essa noção de justiça escolar. Os estudantes que não atingem certo patamar de aprendizado são aqueles atendidos por um sistema educacional que não garante equidade de conhecimentos básicos para todos os grupos sociais (ALVES *et al.*, 2017; KASMIRSKI; GUSMAO; RIBEIRO, 2017; SOARES, 2009; SOARES; DELGADO, 2016; XAVIER; ALVES, 2015).

Quanto à reprovação, a ideia de justiça escolar é quase como um antônimo, pois a não aprovação do estudante está associada ao aumento da desigualdade desde o início da escolarização (CORREA; BONAMINO; SOARES, 2014; LOUZANO, 2013). Um referencial de justiça escolar aplicada à reprovação encontra-se no PNE. A meta para o ensino fundamental estabelece que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, o que daria uma margem “aceitável” de 5% de alunos reprovados durante os nove anos do ensino fundamental. Meta ainda distante, pois, em 2017, 76% dos estudantes concluíram o ensino fundamental com a idade recomendada, mas, entre os alunos mais pobres, esse percentual foi de apenas 63% (BRASIL, 2018b).

O que sabemos sobre a evolução da qualidade da educação?

A qualidade da educação provida à população brasileira tem sido um tema recorrente na literatura desde o início deste século (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002a; SOARES, 2004), coincidindo com a disponibilização aos

pesquisadores de dados de avaliação educacional em larga escala (GATTI, 2004). Em face da elevada porcentagem de alunos com defasagem idade-série na virada do século, Ferrão, Beltrão e Santos (2002a, p. 52-53) referem que,

Qualquer que seja a medida implementada para a correção da defasagem idade-série, ela deve preservar a qualidade da educação provida à população, nomeadamente garantir que a promoção formal do aluno corresponda efetivamente à promoção real e, por conseguinte, que os alunos diplomados pelo EF tenham não só a idade adequada, mas também o domínio de conhecimentos e aptidões necessários ao pleno exercício da cidadania. Caso contrário, será o próprio sistema público de ensino a outorgar a exclusão educacional. Como escreve Muñoz-Repizo (1999),⁴ ser excluído da educação, nos nossos dias, equivale à exclusão laboral, não contar como cidadão nem tampouco como pessoa.

Diversos autores têm pesquisado temas relacionados quer com a qualidade da educação quer com a correção do fluxo escolar. Do nosso conhecimento não há ainda estudos que contemplem as duas dimensões de desempenho do sistema após a entrada em vigor do Ideb, em 2007. Por exemplo, Carnoy *et al.* (2015) analisaram as classificações de alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: *Programme for International Student Assessment – Pisa*), entre 2000 e 2012, bem como no Saeb, entre 1995 e 2013, com o interesse de aferir a “efetividade do ensino básico brasileiro (1^a a 8^a/9^a séries)” (CARNOY *et al.*, 2015, p. 450). Tais fatores também foram mencionados por Soares e Delgado (2016, p. 773), que consideraram a população discente do 5º e 9º anos, na análise cronológica entre 2005 e 2013, concluindo que “ocorreram melhorias tanto em leitura como em matemática”, apesar de a taxa de melhoria ser diferenciada entre grupos definidos por nível socioeconômico, raça/cor e gênero. Essa análise foi complementada por Alves, Soares e Xavier (2016, p. 49), por meio da quantificação das desigualdades de aprendizado entre aqueles grupos, concluindo que “onde houve melhoria na qualidade, não houve redução das desigualdades”.

4 MUÑOZ-REPIZO, M. I. Calidad divino tesoro. *Crítica*, Madri, n. 866, p. 22-25, jun. 1999.

Analisando o desempenho dos alunos de oito anos no Saeb, entre 1995 e 2003, Alves (2007, p. 537) observou “uma pequena queda na qualidade do desempenho” e considerou ser

[...] bem provável que os esforços dos governantes para dar conta das exigências impostas pelas metas tenham efeitos em momentos diferenciados. Provavelmente, nos próximos anos, os primeiros resultados das políticas implementadas para a regularização do fluxo começarão a aparecer. Somente em um segundo momento, com o fluxo escolar quase regularizado (ou estável em patamares baixos), é que os resultados sobre o desempenho escolar serão percebidos. Desta forma, em um futuro próximo, possivelmente teremos novamente uma acentuada queda nas taxas de não-promoção, sem que haja alterações na melhoria do desempenho escolar. (ALVES, 2007, p. 539)

Ora, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2008), em 2008, a taxa de escolarização da população em idade escolar (6 a 14 anos) foi de 97,5% e, na faixa de 15 a 17 anos, correspondeu a 84%. As estatísticas do fluxo escolar também revelavam uma melhoria considerável. A comparação da situação antes e depois da publicação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96, Lei n. 9.394/96) (BRASIL, 1996) permitiu verificar algumas mudanças. Concretamente, a LDB/96 incentivou o desenvolvimento e implementação de propostas de correção do fluxo escolar, tais como as classes de aceleração da aprendizagem, o regime de ciclos, a promoção automática, entre outras. O efeito das medidas decorrentes da LDB/96 é parcialmente visível por meio das estatísticas reportadas por Klein (2006), viabilizando a comparação entre 1992 e 2003. Ou seja, em 1992, a taxa de repetência média correspondeu a 35%, da 1ª à 4ª série do EF, e a 30%, da 5ª à 8ª série do EF; a maior taxa de conclusão atingida por uma coorte de idade foi 77% na 4ª série e 42% na 8ª, enquanto em 2003 a taxa de repetência média passou para 19,8%, da 1ª à 4ª série do EF, e para 18,5%, da 5ª à 8ª série do EF; a maior taxa de conclusão observada para uma coorte foi 89% na 4ª série e 65% na 8ª.

Do que conhecemos até hoje, os estudos sobre a evolução da qualidade da educação brasileira focam a atenção no desempenho dos alunos nos testes

padronizados ou, alternativamente, em aspectos relacionados à correção do fluxo escolar. Nestes termos, no contexto de progressiva redução da taxa de reprovação, este artigo retoma, como objetivo de pesquisa, encontrar evidência ao longo dos últimos anos que demonstre inequivocamente que a reprovação vem diminuindo sem deterioração da qualidade da educação escolar, e concretiza-o por meio das respostas às duas questões de investigação anteriormente explicitadas.

DADOS, VARIÁVEIS E PROCEDIMENTOS

Utilizamos os dados da Prova Brasil, avaliação nacional realizada a cada dois anos, desde 2005, constituída por testes padronizados de língua portuguesa (doravante utilizaremos o termo “leitura”) e matemática. Participam da Prova Brasil os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, em todas as escolas públicas com 20 ou mais alunos nas séries testadas. Além dos testes da Prova Brasil, são aplicados questionários contextuais respondidos pelos alunos, professores e diretores e sobre a escola respondido pelo aplicador. Os dados referem-se a escolas municipais e estaduais. Excluímos as escolas públicas federais que representam uma parcela mínima de matrículas e possuem características muito distintas das outras escolas públicas. Descreveremos os resultados de 2007 a 2017, referentes à proficiência em leitura e matemática e à autodeclaração dos alunos sobre a experiência de reprovação, sintetizados na Tabela 1.

TABELA 1 - Número de alunos por milhão: total com proficiência e que autodeclararam aprovação/reprovação segundo a etapa e o ano

| ETAPA | INFORMAÇÕES | ANO DA PROVA BRASIL | | | | | |
|--------|----------------------|---------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| 5º ano | Total | 2,8 | 3,1 | 2,6 | 2,5 | 2,5 | 2,6 |
| | Proficiências | 2,3 | 2,5 | 2,3 | 2,0 | 2,0 | 2,2 |
| | Sem informação | 0,5 | 0,6 | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,4 |
| | Aprovação/reprovação | 2,1 | 2,4 | 2,2 | 1,9 | 1,9 | 2,0 |
| | Sem informação | 0,8 | 0,7 | 0,5 | 0,6 | 0,5 | 0,6 |
| 9º ano | Total | 2,5 | 2,8 | 2,6 | 2,7 | 2,4 | 2,3 |
| | Proficiências | 1,8 | 2,0 | 2,0 | 2,0 | 1,8 | 1,8 |
| | Sem informação | 0,7 | 0,8 | 0,6 | 0,7 | 0,6 | 0,5 |
| | Aprovação/reprovação | 1,7 | 1,9 | 2,0 | 1,9 | 1,8 | 1,7 |
| | Sem informação | 0,7 | 0,9 | 0,6 | 0,7 | 0,6 | 0,6 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

Destacamos, na tabela, o volume de dados. A cada dois anos, cerca de 5 milhões de alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental são elegíveis para

a Prova Brasil. Portanto, podemos considerar que os dados da Prova Brasil são os mais completos sobre o ensino fundamental.⁵ Porém, há um número muito alto de alunos sem informação nas duas variáveis, principalmente no 9º ano e na variável sobre reprovação. Para este artigo, assumiremos que os dados faltantes têm uma distribuição completamente aleatória e que as informações válidas são robustas para analisarmos a evolução da qualidade do ensino fundamental. Entretanto, em análises que não estão incluídas neste artigo, observamos que o percentual de dados faltantes varia bastante entre as unidades da Federação (UF), o que indica a necessidade de estudos adicionais para investigar se há padrões que possam enviesar os resultados.

Os resultados do aprendizado e da autodeclaração sobre reprovação serão analisados segundo variáveis discriminantes da localização da escola e da origem social do aluno. Na Tabela A1 do Apêndice, apresentamos as estatísticas descritivas dessas variáveis. Ressaltamos que, em 2007, não houve representatividade das escolas rurais (menos de 0,05% de alunos), que passaram a participar efetivamente no ano seguinte. Assim, as comparações no período devem sempre levar isso em conta.

Também no Apêndice, a Tabela A2 mostra a distribuição das variáveis de origem social: gênero, raça/cor e nível socioeconômico (NSE). Na distribuição por gênero, observamos uma inversão na proporção de alunos e alunas na passagem do ensino fundamental 1 (os meninos são a maioria) para o fundamental 2 (elas se tornam maioria). Isso tem relação com o fato de que a superioridade numérica de nascimentos de meninos (um fenômeno demográfico conhecido) encontra na educação o seu primeiro filtro de seletividade, que é a reprovação precoce, muito superior entre os meninos, como veremos a seguir.

Na distribuição por raça/cor, chamamos a atenção para a redução do percentual de alunos que se autodeclararam brancos e o aumento daquele referente aos que se autodeclararam pardos, sobretudo no 9º ano, no qual também cresceu o percentual de autodeclarados pretos. Essa alteração é compatível com pesquisas demográficas que verificam o aumento da população que se assume como preta ou parda no Brasil (SOARES, 2008). A mudança na distribuição da variável devido ao comportamento social pode influenciar nas tendências das estatísticas ao longo do tempo. Porém, extrapola o escopo deste artigo a investigação da consistência dessa variável.

⁵ Evidentemente, o Censo da Educação Básica produz os dados completos sobre as escolas e todos os estudantes matriculados, porém, as avaliações educacionais incluem informações sobre o aprendizado e fatores associados ao desempenho que não são o foco do Censo.

Quanto ao nível socioeconômico (NSE),⁶ que posiciona as famílias dos alunos em uma hierarquia social, verificamos que, na média da variável (escala de 0 a 10 pontos), houve melhora na posição das famílias das escolas públicas, entre 2007 e 2013. Em 2015, o NSE permaneceu igual ao do ano anterior para os alunos do fundamental 1 e diminuiu no fundamental 2. Em 2017, houve redução das médias nas duas etapas.

RESULTADOS

Tendências sobre o aprendizado

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos alunos das escolas estaduais e municipais que fizeram a Prova Brasil entre 2007 e 2017 por quatro níveis de aprendizado. Considerando 2007 ano base, a variação do percentual de alunos que atingiram pelo menos o nível de aprendizado “adequado” reflete aumento consistente (crescimento mínimo de 13% em matemática no 9º ano entre 2007 e 2009; aumento máximo de 104% em leitura no 5º ano entre 2007 e 2015), sendo mais pronunciado em leitura do que em matemática.

TABELA 2 – Distribuição percentual de alunos por nível de proficiência, segundo etapa e ano

| ETAPA | APRENDIZADO | | ANO DA PROVA BRASIL | | | | | |
|--------|-------------|------------------|---------------------|------|------|------|------|------|
| | | | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| 5º ano | Leitura | Abaixo do básico | 30,2 | 26,1 | 22,7 | 22,7 | 13,9 | 12,4 |
| | | Básico | 44,4 | 42,4 | 40,2 | 35,8 | 34,4 | 30,6 |
| | | Adequado | 21,3 | 24,0 | 27,0 | 27,9 | 34,0 | 34,9 |
| | | Avançado | 4,0 | 7,6 | 10,0 | 13,5 | 17,6 | 22,0 |
| | Matemática | Abaixo do básico | 38,7 | 31,0 | 28,3 | 28,4 | 20,1 | 19,1 |
| | | Básico | 39,9 | 38,8 | 38,4 | 35,5 | 39,9 | 36,0 |
| | | Adequado | 17,8 | 23,2 | 24,4 | 25,3 | 28,6 | 32,1 |
| | | Avançado | 3,6 | 6,9 | 8,9 | 10,8 | 11,5 | 12,8 |
| 9º ano | Leitura | Abaixo do básico | 27,4 | 22,1 | 21,3 | 23,3 | 17,9 | 15,7 |
| | | Básico | 57,0 | 55,5 | 55,7 | 52,0 | 52,4 | 49,7 |
| | | Adequado | 14,2 | 19,7 | 20,0 | 21,1 | 25,1 | 28,4 |
| | | Avançado | 1,4 | 2,7 | 3,1 | 3,6 | 4,7 | 6,1 |
| | Matemática | Abaixo do básico | 37,9 | 39,0 | 33,9 | 35,7 | 31,1 | 30,2 |
| | | Básico | 52,8 | 50,5 | 53,8 | 52,5 | 55,1 | 53,8 |
| | | Adequado | 8,4 | 9,4 | 11,0 | 10,6 | 12,2 | 13,9 |
| | | Avançado | 0,9 | 1,1 | 1,3 | 1,3 | 1,7 | 2,1 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

⁶ O nível socioeconômico (NSE) foi estimado por meio de um modelo da Teoria da Resposta ao Item (TRI) que mensura esse traço latente, seguindo a mesma metodologia descrita por Alves, Soares e Xavier (2014).

Note-se que, desde 2015, caiu para menos da metade o percentual de alunos do 5º ano no nível abaixo do básico em relação a 2007. No outro extremo, o percentual de alunos no nível avançado em 2017 quintuplicou na comparação com dez anos antes. Em 2017, a soma dos percentuais dos níveis adequado e avançado (57%) levou o resultado de leitura no 5º ano ao mais próximo da meta de 70% de alunos igual ou acima do nível adequado (ver quadro 1). Em matemática, também se observa melhora no desempenho no 5º ano, mas bem distante do que seria adequado, pois há ainda 55% de alunos que não atingiram a expectativa de aprendizado no final do período.

No 9º ano, em leitura, entre 2007 e 2017, triplicou o percentual de alunos com proficiência adequada e avançada, mas 65,5% não alcançaram o nível adequado em 2017. Em matemática, o percentual de alunos que atingiram pelo menos o nível adequado cresceu pouco mais de 50% no período analisado, mas, em 2017, há ainda 84% de alunos que não chegaram no nível adequado.

A Tabela 3 apresenta os resultados por localização e região do país. Para simplificar a exposição, doravante os resultados serão descritos pela porcentagem de alunos que atingiram pelo menos o nível adequado. Tal como para o total do Brasil, a melhora é nítida em todos os locais e regiões, mas existem diferenças importantes que confirmam os padrões conhecidos das desigualdades regionais (CERQUEIRA; SAWYER; 2007; SOARES *et al.*, 2012; FERRÃO *et al.*, 2001). Nas escolas rurais, no Norte e Nordeste, sistematicamente há menos alunos que alcançaram o nível de proficiência adequado do que nas escolas de áreas urbanas, do Sul e Sudeste. Os resultados do Centro-Oeste aparecem em situação intermediária.

TABELA 3 – Porcentagem de alunos que atingiram pelo menos nível adequado em leitura e matemática, por etapa, localização, região e ano

| ETAPA | LOCAL DA ESCOLA | LEITURA | | | | | | MATEMÁTICA | | | | | |
|--------|-----------------|---------|------|------|------|------|------|------------|------|------|------|------|------|
| | | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| 5º ano | Rural | (*) | 15,4 | 20,4 | 22,6 | 32,0 | 38,3 | (*) | 14,3 | 17,3 | 19,1 | 22,7 | 27,8 |
| | Urbano | (*) | 33,3 | 38,8 | 43,5 | 53,8 | 59,7 | (*) | 31,8 | 35,0 | 38,0 | 41,9 | 47,5 |
| | N | 15,4 | 20,9 | 25,1 | 27,8 | 37,7 | 42,8 | 10,8 | 16,6 | 18,6 | 21,0 | 24,4 | 29,5 |
| | NE | 13,2 | 16,3 | 21,6 | 24,8 | 35,9 | 42,3 | 9,9 | 13,3 | 16,5 | 19,4 | 23,8 | 29,1 |
| | SE | 31,3 | 41,0 | 45,9 | 51,9 | 62,2 | 67,4 | 27,1 | 41,3 | 43,6 | 47,3 | 51,8 | 56,8 |
| | S | 31,7 | 37,9 | 46,4 | 54,2 | 62,3 | 68,0 | 28,2 | 37,8 | 44,0 | 49,6 | 51,8 | 57,2 |
| | CO | 26,5 | 35,2 | 42,6 | 47,1 | 55,2 | 61,2 | 21,4 | 31,5 | 36,6 | 40,0 | 39,7 | 46,5 |
| 9º ano | Rural | (*) | 11,8 | 11,8 | 13,7 | 18,2 | 21,9 | (*) | 5,2 | 6,7 | 6,4 | 8,1 | 9,7 |
| | Urbano | (*) | 23,3 | 24,0 | 25,6 | 30,8 | 36,2 | (*) | 10,9 | 12,8 | 12,3 | 14,4 | 16,8 |
| | N | 10,8 | 17,0 | 16,4 | 18,3 | 22,1 | 26,2 | 4,9 | 6,0 | 7,5 | 6,8 | 7,9 | 9,5 |
| | NE | 8,5 | 13,1 | 13,4 | 15,8 | 21,3 | 26,0 | 4,0 | 4,8 | 6,5 | 6,3 | 8,4 | 10,6 |
| | SE | 18,8 | 27,4 | 28,4 | 29,5 | 34,4 | 39,5 | 11,5 | 13,5 | 15,5 | 15,2 | 17,1 | 19,3 |
| | S | 18,8 | 27,2 | 27,4 | 28,6 | 35,9 | 43,2 | 12,8 | 14,5 | 16,1 | 14,4 | 18,4 | 22,1 |
| | CO | 14,9 | 22,6 | 23,5 | 26,8 | 33,1 | 39,0 | 8,8 | 9,8 | 12,0 | 12,6 | 15,2 | 18,2 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

(*) Em 2007, não houve representatividade de escolas rurais.

Observa-se que, no 5º ano, os melhores resultados em leitura estão exatamente nas regiões Sul e Sudeste, onde, respectivamente, 68% e 67,4% dos alunos atingiram o nível adequado em 2017. No 9º ano, apesar da melhora, todos os percentuais são baixos, principalmente entre os alunos que estudam em escolas rurais, no Nordeste e Norte. Em matemática, poucos alunos alcançaram o nível adequado. Na área rural e no Norte e Nordeste cerca de 90% dos alunos não conseguiram a meta de aprendizado no 9º ano.

As tabelas que exibem porcentagem de estudantes por unidade da federação são as tabelas A3 (leitura) e A4 (matemática) do Apêndice. Chamamos a atenção para algumas exceções nas regiões Norte e Nordeste, onde, como vimos, menos alunos atingiram o nível adequado. No Norte, o Acre apresenta os melhores resultados desde 2009, no 5º ano, e em 2011, no 9º, seguido de perto por Rondônia. No Nordeste, os resultados do Ceará destoam e se destacam nacionalmente.

Na sequência, é analisada a porcentagem de alunos que atingiram o nível de aprendizado adequado, segundo grupos sociais discriminados por gênero, cor/raça e NSE. Observa-se, na Tabela 4, que as alunas têm desempenho melhor em leitura do que os alunos, sendo que o contrário acontece em matemática, um padrão conhecido na literatura educacional (EURYDICE, 2011; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; XAVIER; ALVES, 2015; MARTÍNEZ; SERNA, 2018). No período analisado, a porcentagem de alunas que atingiram o nível adequado, no 5º ano, cresceu 34%. Os alunos avançaram um pouco menos (31%). Em matemática, também houve crescimento, porém mais modesto, em torno de 24 pontos percentuais nos dois grupos, de forma que a diferença inicial praticamente se manteve em 2017. Neste ano, a diferença entre alunos e alunas no nível adequado em matemática é de apenas 1,3%, enquanto em leitura há 11% a mais de alunas nesse nível.

No 9º ano, os padrões de desigualdade se mantiveram como na primeira etapa do ensino fundamental. Porém, a vantagem dos meninos, em matemática, aumentou ligeiramente no período, sendo maior do que no 5º ano (7 pontos percentuais a mais para os alunos no nível adequado em 2017). A tendência de equidade observada na etapa anterior não se manteve; ao contrário, a desvantagem das alunas em matemática aumentou.

Na variável raça/cor, os padrões referentes ao aprendizado no 5º e 9º anos, em leitura e matemática, são semelhantes. Observamos que a porcentagem de alunos que atingiram o nível adequado cresceu em todos os grupos, mas as diferenças iniciais se mantiveram. Entre os de cor branca, o crescimento foi maior, exceto em leitura no 5º ano, em que os alunos de cor parda

tiveram o mesmo padrão de incremento. Entre os alunos de cor preta, embora a porcentagem dos que atingiram o nível adequado também tenha aumentado, o incremento foi menor e a diferença deles em relação aos de cor branca aumentou em 2017. Os alunos que se autodeclararam de cor amarela mostraram desempenho melhor do que os de cor parda, enquanto os alunos indígenas apresentaram resultados semelhantes aos de cor preta.

TABELA 4 – Porcentagem de alunos que atingiram o nível adequado por etapa, gênero, raça/cor e nível socioeconômico

| ETAPA | VARIÁVEIS | LEITURA | | | | | | MATEMÁTICA | | | | | |
|----------|-----------|-----------|------|------|------|------|------|------------|------|------|------|------|------|
| | | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| 5º ano | Masculino | 22,1 | 28,4 | 32,6 | 38,1 | 48,0 | 53,1 | 23,0 | 32,1 | 35,8 | 38,9 | 42,4 | 47,0 |
| | Feminino | 30,3 | 37,2 | 44,1 | 48,8 | 58,3 | 64,3 | 20,9 | 30,2 | 32,7 | 36,7 | 39,9 | 45,7 |
| | Branca | 30,7 | 37,4 | 44,9 | 50,5 | 58,7 | 64,7 | 26,5 | 36,5 | 41,7 | 45,3 | 47,7 | 53,7 |
| | Preta | 15,5 | 21,2 | 26,8 | 31,4 | 40,5 | 39,9 | 12,2 | 19,5 | 22,9 | 26,0 | 28,8 | 28,7 |
| | Parda | 25,7 | 32,4 | 37,4 | 44,0 | 54,1 | 59,9 | 21,3 | 30,7 | 33,2 | 38,3 | 41,7 | 46,7 |
| | Amarela | 20,8 | 27,4 | 35,9 | 40,2 | 51,9 | 49,4 | 18,2 | 26,3 | 32,6 | 35,2 | 40,6 | 38,8 |
| | Indígena | 26,7 | 31,3 | 40,1 | 46,0 | 57,8 | 58,0 | 20,3 | 27,5 | 32,9 | 37,2 | 42,3 | 43,4 |
| | NSE-- | 15,8 | 17,7 | 23,0 | 24,6 | 33,8 | 39,2 | 12,8 | 15,9 | 18,5 | 19,6 | 22,4 | 26,9 |
| | NSE- | 21,4 | 26,2 | 31,2 | 35,4 | 46,4 | 52,4 | 17,3 | 24,3 | 26,6 | 29,4 | 33,2 | 38,7 |
| | NSE+- | 25,1 | 31,8 | 37,9 | 44,0 | 54,7 | 60,0 | 20,8 | 30,4 | 33,7 | 37,8 | 41,8 | 46,8 |
| | NSE+ | 29,6 | 38,2 | 44,4 | 51,3 | 61,2 | 66,3 | 25,3 | 37,1 | 40,8 | 45,8 | 49,5 | 54,6 |
| | NSE++ | 35,6 | 44,5 | 49,8 | 54,9 | 63,9 | 69,0 | 31,5 | 43,9 | 47,9 | 50,8 | 54,6 | 59,7 |
| | 9º ano | Masculino | 12,7 | 18,5 | 18,8 | 19,9 | 25,5 | 31,0 | 11,7 | 13,0 | 14,6 | 13,6 | 16,8 |
| Feminino | | 18,5 | 26,0 | 27,2 | 29,7 | 34,4 | 39,1 | 7,4 | 8,4 | 10,6 | 10,6 | 11,5 | 12,9 |
| Branca | | 20,8 | 28,9 | 30,5 | 32,2 | 38,3 | 44,0 | 13,5 | 15,2 | 17,5 | 16,9 | 19,8 | 22,7 |
| Preta | | 10,9 | 16,3 | 17,2 | 18,3 | 23,2 | 26,6 | 5,5 | 6,7 | 8,3 | 7,7 | 9,3 | 10,3 |
| Parda | | 13,2 | 19,8 | 20,7 | 23,1 | 28,2 | 33,3 | 7,3 | 8,5 | 10,5 | 10,6 | 12,6 | 14,7 |
| Amarela | | 16,0 | 23,9 | 25,2 | 26,7 | 32,5 | 35,4 | 9,3 | 10,8 | 13,1 | 12,1 | 14,0 | 15,0 |
| Indígena | | 12,0 | 17,6 | 18,1 | 20,3 | 27,3 | 30,2 | 6,0 | 6,8 | 8,7 | 8,1 | 10,9 | 11,9 |
| NSE-- | | 8,1 | 12,4 | 12,1 | 14,3 | 18,8 | 22,2 | 4,0 | 4,5 | 5,8 | 5,6 | 6,9 | 8,1 |
| NSE- | | 11,8 | 18,2 | 18,3 | 21,2 | 25,7 | 29,7 | 6,3 | 7,1 | 8,9 | 8,9 | 10,4 | 11,5 |
| NSE+- | | 14,8 | 22,1 | 23,5 | 26,0 | 31,1 | 35,6 | 8,3 | 9,6 | 11,9 | 11,9 | 13,7 | 15,4 |
| NSE+ | | 18,7 | 26,9 | 28,4 | 29,8 | 35,2 | 41,2 | 11,4 | 12,9 | 15,3 | 14,8 | 17,1 | 20,1 |
| NSE++ | | 24,8 | 32,6 | 33,0 | 32,6 | 38,4 | 45,0 | 16,7 | 18,3 | 19,9 | 18,4 | 21,5 | 25,4 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

Para a análise das tendências segundo o nível socioeconômico (NSE) das famílias, a escala original contínua (0 a 10 pontos) foi dividida em quintis em cada ano, a fim de manter a comparabilidade. Observamos que a associação entre o NSE e a porcentagem de alunos que alcançaram o nível adequado é inequívoca. A maior porcentagem de alunos com aprendizado adequado, entre todos os resultados apresentados até aqui, aparece no quintil mais alto de NSE, em leitura, no 5º ano (69%, em 2017). No outro extremo, as menores porcentagens são observadas, em todos os anos, entre os alunos do quintil mais baixo de NSE, no 9º ano, em matemática.

Tendências sobre a aprovação

Entre os alunos que nunca tiveram experiência de reprovação, ou seja, a condição de sucesso escolar, observa-se, na Tabela 5, que, de 2007 a 2017, aumentou a proporção de alunos nessa situação. Mas ainda há, em 2017, 22% de alunos, no 5º ano, que declararam que já foram reprovados em anos anteriores, apesar de ser uma etapa em que a reprovação não é recomendada. Essa porcentagem entre os alunos de 9º ano é 30%.

TABELA 5 – Porcentagem de alunos que autodeclararam que “nunca foram reprovados” para Brasil, localização, região e ano

| ETAPA | LOCAL DA ESCOLA | ANO DA PROVA BRASIL | | | | | |
|--------------|-----------------|---------------------|------|------|------|------|------|
| | | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| 5º ano | Brasil | 69,5 | 68,5 | 69,4 | 71 | 75,3 | 77,9 |
| | Rural | (*) | 54,3 | 55,7 | 59,1 | 64,8 | 69,8 |
| | Urbano | (*) | 70,0 | 70,8 | 72,3 | 76,5 | 79,1 |
| | Norte | 61,8 | 59,9 | 58,9 | 62,4 | 67,0 | 71,2 |
| | Nordeste | 57,1 | 56,0 | 57,7 | 60,4 | 66,2 | 69,9 |
| | Sudeste | 77,1 | 77,0 | 77,7 | 77,5 | 82,7 | 84,4 |
| | Sul | 71,9 | 71,9 | 72,3 | 77,5 | 77,8 | 80,4 |
| Centro-oeste | 67,8 | 69,3 | 72,3 | 74,5 | 77,1 | 80,1 | |
| 9º ano | Brasil | 66,4 | 65,1 | 66,1 | 68,2 | 69,6 | 70,1 |
| | Rural | (*) | 56,0 | 55,8 | 57,9 | 60,8 | 63,4 |
| | Urbana | (*) | 65,9 | 66,9 | 69,1 | 70,4 | 71,0 |
| | Norte | 59,6 | 59,1 | 59,2 | 61,1 | 62,8 | 64,8 |
| | Nordeste | 54,5 | 55,3 | 55,6 | 57,9 | 60,7 | 63,0 |
| | Sudeste | 73,6 | 72,2 | 73,7 | 75,5 | 76,4 | 75,1 |
| | Sul | 66,5 | 65,7 | 66,4 | 69,6 | 69,0 | 73,6 |
| Centro-oeste | 62,2 | 64,8 | 64,0 | 67,4 | 71,5 | 74,1 | |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).
(*) Em 2007, não houve representatividade de escolas rurais.

O Sudeste apresentou o melhor resultado e mais próximo da meta: em 2017, 84,4% dos alunos do 5º ano nunca tinham sido reprovados. O Centro-Oeste foi a região que mais avançou no período em análise e, no 9º ano, ultrapassou o Sul na estatística de sucesso escolar. Vale registrar que as diferenças diminuíram entre escolas urbanas e rurais e entre escolas do Sudeste (mais aprovados) e do Nordeste (menos aprovados).

Entre as UF's (Tabela A5 do Apêndice), merece registro, no Norte, o Acre, que também se destacou pelo aprendizado. Rondônia, que sobressaiu no aprendizado, não apresentou o mesmo sucesso na promoção dos alunos; ao contrário, há quase 30% de alunos, no 5º ano, e 40%, no 9º ano, que disseram já terem sido reprovados uma vez ou mais. No Nordeste, o Ceará representa a maior porcentagem de alunos que sempre foram aprovados, muito acima dos outros estados da região, confirmando o sucesso de suas políticas educacionais para garantir o

aprendizado dos alunos e reduzir a reprovação. No Sudeste, São Paulo e Minas Gerais têm mais alunos que sempre foram aprovados. No Sul, Santa Catarina é o destaque positivo e o Rio Grande do Sul, o negativo. No Mato Grosso, o incremento na porcentagem de alunos com sucesso escolar, entre 2007 e 2015, é praticamente o dobro do verificado nos outros estados da região.

As porcentagens de alunos que se declararam sem nenhuma reprovação por gênero, cor/raça e NSE estão na Tabela 6. Destacamos três resultados: a melhora em todos os grupos no período; a redução das desigualdades entre alunos autodeclarados brancos e pretos, brancos e pardos, amarelos e indígenas, bem como entre os com NSE mais alto e mais baixo; e o padrão de desigualdade praticamente inalterado entre os alunos e as alunas, estas com muito mais sucesso na trajetória escolar.

TABELA 6 - Porcentagem de alunos que declararam “nunca terem sido reprovados” por gênero, cor, NSE e ano

| ETAPA | VARIÁVEIS | ANO DA PROVA BRASIL | | | | | |
|--------|-----------|---------------------|------|------|------|------|------|
| | | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| 5º ano | Masculino | 65,5 | 64,7 | 65,3 | 67,1 | 71,3 | 74,0 |
| | Feminino | 74,5 | 73,7 | 75,0 | 76,8 | 80,9 | 83,3 |
| | Branca | 74,6 | 73,9 | 75,7 | 77,0 | 79,8 | 82,0 |
| | Preta | 59,5 | 59,9 | 60,5 | 62,3 | 67,0 | 67,2 |
| | Parda | 69,2 | 68,2 | 69,3 | 72,1 | 76,6 | 79,8 |
| | Amarela | 64,5 | 64,3 | 66,3 | 68,1 | 73,1 | 73,3 |
| | Indígena | 68,2 | 66,2 | 68,0 | 70,4 | 75,4 | 75,8 |
| | NSE-- | 56,3 | 53,4 | 55,7 | 58,7 | 63,8 | 67,5 |
| | NSE- | 65,7 | 64,0 | 65,0 | 67,1 | 72,2 | 75,4 |
| | NSE+- | 70,7 | 69,9 | 70,9 | 72,9 | 77,4 | 79,6 |
| | NSE+ | 75,2 | 75,4 | 76,0 | 77,2 | 81,1 | 82,9 |
| | NSE++ | 79,6 | 79,5 | 79,5 | 79,1 | 82,3 | 84,2 |
| 9º ano | Masculino | 60,9 | 59,7 | 60,4 | 63,0 | 64,4 | 64,8 |
| | Feminino | 71,4 | 70,1 | 71,5 | 73,5 | 74,8 | 75,9 |
| | Branca | 71,9 | 70,8 | 72,3 | 74,2 | 75,0 | 75,4 |
| | Preta | 57,5 | 56,7 | 57,7 | 60,7 | 62,6 | 62,2 |
| | Parda | 65,0 | 63,9 | 65,2 | 67,8 | 69,5 | 70,6 |
| | Amarela | 63,5 | 62,9 | 64,1 | 66,6 | 68,8 | 69,5 |
| | Indígena | 62,7 | 60,7 | 61,1 | 63,2 | 66,5 | 67,2 |
| | NSE-- | 54,2 | 53,0 | 53,5 | 55,6 | 58,5 | 59,8 |
| | NSE- | 63,0 | 61,8 | 62,6 | 65,4 | 66,9 | 67,1 |
| | NSE+- | 67,7 | 66,4 | 68,1 | 71,1 | 72,0 | 71,6 |
| | NSE+ | 71,9 | 70,8 | 72,4 | 74,2 | 75,0 | 75,5 |
| | NSE++ | 75,0 | 73,7 | 74,0 | 74,9 | 75,7 | 76,9 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

Desigualdades multiplicadas

Descrevemos até aqui desigualdades de aprendizado e de êxito escolar (não reprovação), segundo características de grupos, uma de cada vez. Mas as desi-

gualdades são complexas e, quando os grupos são definidos por múltiplos critérios, observam-se diferenças ainda mais acentuadas, como mostram Alves, Soares e Xavier (2016) e Soares e Delgado (2016) com base nos dados da Prova Brasil até 2013.

Na linha dos trabalhos prévios, mostraremos o hiato de aprendizado entre grupos definidos por múltiplos critérios sociais (gênero, cor/raça e NSE), acrescentando a trajetória escolar (nunca foi reprovado ou foi reprovado) e considerando a porcentagem dos que atingiram o nível adequado de aprendizado. Para essa análise, o NSE foi dividido pela mediana e foram criados 24 grupos.⁷ Para simplificar a exposição, apresentam-se somente as análises descritivas dos alunos do 5º ano em leitura, que têm o melhor desempenho. Na Tabela 7 estão esses resultados, na qual as porcentagens encontram-se em ordem decrescente considerando o resultado de 2017.

TABELA 7 – Porcentagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental que atingiram os níveis adequado e avançado em leitura por múltiplos grupos e ano

| GRUPOS MÚLTIPLOS | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Aluna, branca, NSE+, sem reprovação | 49,2 | 57,5 | 66,0 | 72,1 | 77,5 | 82,8 |
| Aluna, parda, NSE+, sem reprovação | 42,3 | 51,8 | 58,8 | 66,1 | 73,6 | 78,4 |
| Aluno, branco, NSE+, sem reprovação | 39,7 | 48,5 | 55,6 | 63,6 | 70,6 | 75,8 |
| Aluno, pardo, NSE+, sem reprovação | 33,5 | 42,8 | 47,8 | 57,5 | 66,2 | 71,2 |
| Aluna, branca, NSE-, sem reprovação | 32,1 | 37,8 | 47,7 | 52,4 | 60,2 | 67,4 |
| Aluna, parda, NSE-, sem reprovação | 31,0 | 37,8 | 45,1 | 50,7 | 59,2 | 65,5 |
| Aluna, preta, NSE+, sem reprovação | 29,0 | 38,3 | 48,4 | 54,8 | 62,8 | 65,2 |
| Aluno, branco, NSE-, sem reprovação | 24,6 | 29,1 | 36,6 | 41,8 | 51,0 | 57,2 |
| Aluno, pardo, NSE-, sem reprovação | 24,1 | 29,7 | 34,2 | 40,6 | 50,1 | 56,3 |
| Aluno, preto, NSE+, sem reprovação | 21,7 | 30,5 | 36,3 | 44,8 | 52,3 | 54,2 |
| Aluna, preta, NSE-, sem reprovação | 20,9 | 27,4 | 36,6 | 40,3 | 49,4 | 50,5 |
| Aluna, branca, NSE+, com reprovação | 15,8 | 24,1 | 29,0 | 33,1 | 41,0 | 46,8 |
| Aluna, parda, NSE+, com reprovação | 15,5 | 23,8 | 27,2 | 31,6 | 41,2 | 46,0 |
| Aluno, branco, NSE+, com reprovação | 12,4 | 19,4 | 22,9 | 27,8 | 37,2 | 41,4 |
| Aluno, pardo, NSE+, com reprovação | 12,3 | 18,7 | 20,5 | 25,8 | 35,3 | 39,4 |
| Aluno, preto, NSE-, sem reprovação | 15,8 | 21,0 | 26,0 | 31,1 | 39,7 | 39,0 |
| Aluna, parda, NSE-, com reprovação | 13,1 | 18,2 | 20,8 | 23,7 | 31,3 | 35,4 |
| Aluna, branca, NSE-, com reprovação | 11,5 | 15,7 | 19,7 | 22,2 | 29,9 | 33,5 |
| Aluna, preta, NSE+, com reprovação | 10,9 | 16,3 | 22,4 | 26,1 | 33,8 | 31,9 |
| Aluno, pardo, NSE-, com reprovação | 10,0 | 13,4 | 14,5 | 17,4 | 25,4 | 28,3 |
| Aluno, branco, NSE-, com reprovação | 9,0 | 12,4 | 14,4 | 17,2 | 24,2 | 27,9 |
| Aluno, preto, NSE+, com reprovação | 8,6 | 13,7 | 16,6 | 21,2 | 27,7 | 26,6 |
| Aluna, preta, NSE-, com reprovação | 9,8 | 13,5 | 17,2 | 18,7 | 27,0 | 25,4 |
| Aluno, preto, NSE-, com reprovação | 7,4 | 10,5 | 12,5 | 14,2 | 21,8 | 20,6 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

⁷ Na Tabela A6 do Apêndice estão os percentuais de alunos do 5º ano por grupos. Note-se que, devido aos dados faltantes nas quatro variáveis empregadas, o número de casos sem informação se multiplica na variável criada e ultrapassa os 30%.

O grupo formado pelas meninas brancas, com NSE mais alto e sem reprovação tem os melhores resultados em todos os anos. Em 2017, 82,8% das alunas desse grupo estavam pelo menos no nível adequado. Desde 2013, elas tinham alcançado a meta de 70% e, em 2009, a maioria já demonstrava aprendizado adequado. Além desse grupo, também alcançaram a marca de mais de 70%, desde 2015, as alunas pardas e os alunos brancos, ambos com NSE mais alto e sem reprovação. Em 2017, o grupo de alunos pardos, com NSE mais alto e sem reprovação também atingiu essa meta.

Em 2017, todos os grupos de alunos “sem reprovação” ultrapassaram a marca de 50% no nível adequado, exceto um, o dos alunos pretos com NSE mais baixo (39%). Os valores mais baixos da tabela são observados junto aos grupos que tiveram experiência com reprovação, sendo a menor porcentagem a que se refere aos alunos pretos com NSE mais baixo, pouco mais de 20%.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na análise dos dados da Prova Brasil de 2007 a 2017, mostramos ao longo do artigo que a qualidade da educação no ensino fundamental melhorou, o aprendizado evoluiu e a reprovação decresceu. No que se refere à qualidade da educação escolar, observamos que, tanto no 5º como no 9º ano, a maior porcentagem de alunos atingiu, pelo menos, o nível adequado de aprendizagem. Isto é, em 2007, no 5º ano, 25% alcançaram esse nível em leitura e 21% em matemática e, no 9º ano, esses valores correspondem a, respectivamente, 16% e 9%. Em 2017, no 5º ano, 57% atingiram o nível adequado em leitura e 45% em matemática e, no 9º ano, as porcentagens são, respectivamente, 35% e 16%. Comparando esses resultados com as expectativas de aprendizado de referência (SOARES, 2009), isto é, 70%, constatamos que tal avanço ainda é insuficiente, sobretudo no ensino fundamental 2 e em matemática.

Observamos que a porcentagem de alunos sem qualquer reprovação autodeclarada passou de 66% para 70%, no 9º ano, e de 70% para 78%, no 5º ano, entre 2007 e 2017. Ou seja, em ambas as etapas verificou-se redução da experiência de reprovação.

Desse modo, a primeira questão de pesquisa está respondida, ou seja, no período em análise, houve avanços na qualidade da educação em termos de aprendizado e aprovação no ensino fundamental 1 e 2, mostrando adicionalmente que ocorreram melhorias mais pronunciadas na leitura do que em matemática e no 5º ano.

Os resultados demonstram que não se concretizou a conjectura de Alves (2007, p. 539), para quem, com base na análise do Saeb até 2003, esperava que,

“em um futuro próximo, possivelmente teremos novamente uma acentuada queda nas taxas de não-promoção, sem que haja alterações na melhoria do desempenho escolar”. Por outro lado, a evidência parece contrariar a suposição reportada por Carnoy *et al.* (2015, p. 482), referindo que “O Saeb sugere que os estudantes brasileiros estão obtendo grandes ganhos em matemática depois de 2005 e pequenos ganhos em leitura (português) só depois de 2011”. Porém, aspectos metodológicos impedem-nos de comparar diretamente as conclusões, nomeadamente devido à diferença na população de referência (o estudo de Carnoy e colaboradores analisa dados amostrais do 9º ano do EF no Saeb, que inclui as escolas privadas) e às escalas usadas para aferir a qualidade da educação escolar.

Em face da evidência de melhora tênue no ensino fundamental 2, apresentamos duas hipóteses não excludentes, que precisam ser pesquisadas em trabalhos futuros. A primeira diz respeito à mudança na composição dos alunos devido à reprovação, que é muito mais frequente no ensino fundamental 2. Assim, a coorte que avança sem reprovação se torna colega de estudantes que foram retidos em algum ano (KLEIN, 2006; SIMÕES, 2016). Os alunos que foram reprovados não aprendem mais porque repetem de ano e aqueles que já foram retidos até o 5º ano têm maior probabilidade de repetir a experiência (FERRÃO; COSTA; MATOS, 2017). A segunda hipótese é a qualidade da oferta educativa no ensino fundamental 2. Há pesquisas que apontam entraves para a melhoria dos anos finais do ensino fundamental relacionados às políticas educacionais, à infraestrutura escolar, às especificidades da organização do ensino, aos professores e aos alunos (ALVES *et al.*, 2017; ALVES; XAVIER, 2018; PADILHA *et al.*, 2012; VIDAL; VIEIRA, 2011).

Em termos de recortes territoriais, os avanços na qualidade da educação escolar, no 5º ano em leitura, variam entre 13% no Maranhão e 42% no Ceará. Isso significa que em todas as UFs do Brasil verificou-se aumento da porcentagem de alunos do 5º ano que atingiram pelo menos o nível adequado. Já em matemática, tais porcentagens variam entre 4%, também no Maranhão, e 31%, também no Ceará. No 9º ano o avanço mínimo em leitura foi de 5% no Amapá e o máximo de 25% em Santa Catarina. Em matemática, o mínimo foi 0% em Roraima e o máximo 12% em Santa Catarina.

Por características sociais foram considerados os atributos de gênero, raça/cor e nível socioeconômico. Mostramos que a qualidade da educação escolar apresenta alguma flutuação ao longo do período por gênero, diminuindo o *gap* no 5º ano e mantendo-o no 9º ano a favor das meninas em leitura e dos meninos em matemática. Além disso, as alunas são muito menos reprovadas.

A evidência sugere que os meninos que superam os filtros de seletividade social e da reprovação no fundamental 1, no ambiente mais seletivo do ensino fundamental 2, ampliam a pequena vantagem na matemática e atenuam, ligeiramente, a diferença em leitura. A literatura mostra que um contexto mais feminino favorece o aprendizado em matemática dos indivíduos, principalmente se forem meninos (VAN HEK; KRAAYKAMP; PELZER, 2018; XAVIER; ALVES, 2015).

Segundo os grupos autodeclarados de raça/cor, também se verificam avanços no nível da educação escolar. Contudo, no grupo autodeclarado de cor preta o progresso é mais tênue comparativamente com os demais grupos. Os avanços por nível socioeconômico são observados em todos os grupos, mas de forma menos pronunciada no quintil inferior da distribuição do nível socioeconômico. No que se refere à aprovação, verifica-se, na generalidade, que os alunos em pior situação à partida (sexo masculino, cor preta, quintil inferior de NSE) têm maior avanço, sendo ainda insuficiente para considerar paridade entre os grupos.

Com base na análise de grupos definidos por múltiplos critérios com generalização à situação do aluno em face da reprovação, os resultados mostram que todos os subgrupos avançam com variações diferentes. Assinala-se que, em 2017, para todos os subgrupos “sem reprovação”, a percentagem de alunos que atingiram pelo menos o nível adequado supera os 50%, exceto no subgrupo formado por alunos de cor preta e NSE baixo. Para estes, a trajetória escolar regular (sem reprovação) não parece suficiente para compensar as desvantagens associadas à pobreza e ao preconceito racial. O subgrupo formado pelos alunos de cor preta com NSE baixo e com experiência de reprovação apresenta o menor avanço (14%) e, em 2017, registrava a menor porcentagem de alunos no nível adequado (21%), ou seja, este subgrupo está se afastando dos demais no que concerne às aprendizagens efetuadas até ao 5º ano. Apesar de ser um grupo de pequeno tamanho (representa aproximadamente 1% dos casos válidos), estes resultados parecem dar respaldo empírico ao argumento da “internalização da exclusão” (FREITAS, 2002).

Nesses termos, quanto à segunda questão de pesquisa, mostramos que todos os subgrupos de alunos do 5º ano melhoraram o desempenho ao atingirem em maior porcentagem o nível adequado, mas ainda existem subgrupos em que a melhoria é mais lenta, sugerindo que a combinação NSE e raça/cor continua a ser determinante para alcançar os níveis adequado ou avançado, sendo que a reprovação parece constituir uma barreira em todos os subgrupos.

Quanto ao nível socioeconômico, os resultados vão na direção do que recentemente foi analisado por Ferrão *et al.* (2018), que demonstraram que o

nível socioeconômico do aluno, a alfabetização da mãe e a situação do aluno em relação ao trabalho têm efeitos nos resultados de aprendizagem em matemática e língua portuguesa obtidos pelo aluno na Prova Brasil 2015 (9º ano). Contudo, a comparação entre modelos de resultados contextualizados e modelos de valor acrescentado mostra, igualmente, que, quando aquelas relações são controladas pelo conhecimento prévio do aluno aferido pela Prova Brasil 2011 (5º ano), aqueles efeitos perdem magnitude. Tal comparação põe em evidência todo o potencial da escola pública brasileira nos anos iniciais do EF como espaço privilegiado para reduzir as desigualdades educacionais. Ora, a evidência aqui demonstrada de que a melhoria da qualidade se verificou com maior intensidade na 1ª etapa do EF (5º ano) do que na 2ª etapa (9º ano) é promissora de repercussão dessas melhorias na trajetória escolar dos alunos. Adicionalmente, os nossos resultados também vão ao encontro da literatura (MORTIMORE; WHITTY, 1997), sugerindo que o processo educativo de grupos extremamente desfavorecidos pode ser muito mais exigente do ponto de vista do investimento, reclamando políticas de discriminação positiva dirigidas a escolas que educam tais grupos. Decorre, naturalmente, a necessidade de no futuro quantificar as diferenças relativas entre esses grupos em termos da aprendizagem e do tempo necessário para atingir determinadas metas de aprendizagem.

Por fim, a variabilidade dos resultados obtidos para as UFs sugere que as análises territoriais realizadas por regiões tendem a omitir as conquistas alcançadas em termos da qualidade e da equidade educativa por determinados sistemas educativos.

Quanto às limitações desse trabalho, ressaltamos que, para a análise de tendência de qualidade, o ideal seria acompanhar uma coorte e verificar se, ao longo do tempo, as desigualdades são atenuadas entre gerações. Outra limitação é a diferença entre a população-alvo – isto é, os alunos elegíveis para a Prova Brasil – e a população aqui estudada, constituída pelos alunos cujos dados são efetivamente coletados. A caracterização de tal diferença seria uma grande contribuição em matéria de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out./dez. 2007.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, abr. 2007.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-703, jul./set. 2014.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, São Cristóvão, SE, v. 4, n. 7, p. 49-81, 2016.

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 708-746, jul./set. 2018.

ALVES, M. T. G. et al. *Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)*. Brasília: Unesco, 2017. (Série Debates ED, n. 5).

ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. O efeito da escola básica brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 379-406, set./dez. 2008.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (ed.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Curitiba: Artmed, 2001. p. 155-172.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implantação do plano de metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2008*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 1 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 1 out. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018*. Brasília, DF: Inep, 2018b.

CARNOY, M. et al. A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 450-485, jul./set. 2015.

CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Unesco; Liber Livro, 2007.

- CERQUEIRA, C. A.; SAWER, D. R. O. T. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2007.
- CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014.
- CRAHAY, M. *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.
- CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 9-40, jun. 2013.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- EIDE, E. R.; SHOWALTER, M. H. The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, v. 20, n. 6, p. 563-576, Dec. 2001.
- ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.
- EURYDICE. *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.eurydice.org>. Acesso em: 29 nov. 2018.
- FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).
- FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016.
- FERNANDES, R.; NATENZON, P. E. A evolução recente do rendimento escolar das crianças brasileiras: uma reavaliação dos dados do Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 3-21, jul./dez. 2003.
- FERRÃO, M. E. Topics of grade retention in Portugal through the PISA: quality and equity. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, AZ, v. 23, n. 114, nov. 2015.
- FERRÃO, M. E.; ALMEIDA, L. S. Multilevel modelling of persistence in higher education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 664-683, jul./set. 2018.
- FERRÃO, M. E.; ALMEIDA, L. S. Differential effect of university entrance score on first-year students' academic performance in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 44, n. 4, p. 610-622, 2019. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525602>.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002a.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. O impacto de políticas de não-repetência sobre o aprendizado dos alunos da 4ª série. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 495-514, 2002b.

FERRÃO, M. E.; COSTA, P. M.; MATOS, D. A. S. The relevance of the school socioeconomic composition and school proportion of repeaters on grade repetition in Brazil: a multilevel logistic model of PISA 2012. *Large-scale Assessments in Education*, v. 5, n. 1, p. 1-13, Dec. 2017.

FERRÃO, M. E. et al. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, jan./dez. 2001.

FERRÃO, M. E. et al. Estudo longitudinal sobre eficácia educacional no Brasil: comparação entre resultados contextualizados e valor acrescentado. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, p. 265-300, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/001152582018160>.

FONTANIVE, N. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FONTANIVE, N.; KLEIN, R. Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil – SAEB. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 409-442, out./dez. 2000.

FORQUIN, J.-C. A sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (ed.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 19-78.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado dos fatores intra-escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, jun. 2007.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, N. L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230037, jul. 2018.

IKEDA, M.; GARCÍA, E. Grade repetition: a comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, Paris, v. 2013/1, p. 269-315, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008 (PNAD 2008)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

- KARINO, C. A.; LAROS, J. A. Estudos brasileiros sobre eficácia escolar: uma revisão de literatura. *Revista Examen*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 95-126, jul./dez. 2017.
- KASMIRSKI, P.; GUSMÃO, J. B.; RIBEIRO, V. O Paic e a equidade nas escolas de ensino fundamental creances. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 848-872, set./dez. 2017.
- KLEIN, R. Utilização da teoria de resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283-296, jul./set. 2003.
- KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006.
- KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out./dez. 2013.
- LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 111-133, jun. 2013.
- MARTÍNEZ, L.; SERNA, N. Disparities at the entrance door: gender gaps in elementary school. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e184081, dez. 2018.
- MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016.
- MORTIMORE, P.; WHITTY, G. *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London: Institute of Education, 1997.
- OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.
- ORTIGÃO, M. I. R.; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.
- PADILHA, F. et al. As regularidades e exceções no desempenho do IDEB dos municípios. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, jan./abr. 2012.
- PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 7-21, maio/ago. 1991.
- RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 63-78, jun. 2013.

- RIGOTTI, J. I. R.; CERQUEIRA, C. A. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, E. L.; RIANE, J. L. R. (org.). *Introdução à demografia da educação*. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais (Abep), 2004.
- RODRIGUES, C. G.; RIOS-NETO, E. G.; PINTO, C. C. X. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 5-36, jan./jun. 2011.
- SIMÕES, A. A. *As metas de universalização da educação básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil*. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento, 4).
- SOARES, J. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. *Archivos analíticos de políticas educativas*, Tempe, AZ, v. 12, n. 38, p. 1-28, ago. 2004.
- SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP: bases metodológicas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Escolas de ensino fundamental: contextualização dos resultados. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Effects of Brazilian schools on student learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, v. 23, n. 1, p. 75-97, jan. 2016. (Published online: 16 Jul 2015).
- SOARES, J. F.; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 754-780, set./dez. 2016.
- SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.
- SOARES, J. F. et al. *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009*. Brasília: Unesco, 2012. (Debates ED, n. 04).
- SOARES, S. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, M. (org.); JACCOUD, L.; OSÓRIO, R. G.; SOARES, S. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. 1. ed. Brasília: Ipea, 2008. p. 97-118.
- VAN HEK, M.; KRAAYKAMP, G.; PELZER, B. Do schools affect girls' and boys' reading performance differently? A multilevel study on the gendered effects of school resources and school practices. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 29, n. 1, p. 1-21, 2018.
- VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 23-37, jul./dez. 2003.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011.

XAVIER, F. P.; ALVES, M. T. G. A composição social importa para os efeitos das escolas no ensino fundamental? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 216-243, jan./abr. 2015.

APÊNDICE

TABELA A1 – Porcentagem de alunos por localização, região, unidade da federação e dependência administrativa da unidade escolar, segundo a etapa escolar e o ano

| VARIÁVEIS DA UNIDADE ESCOLAR | | 5º ANO | | | | | | 9º ANO | | | | | |
|------------------------------|--------------|--------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|------|
| | | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| Localização | Rural | (*) | 10,1 | 10,0 | 10,5 | 10,1 | 13,6 | (*) | 7,9 | 7,8 | 7,9 | 8,4 | 11,6 |
| | Urbano | 100,0 | 89,9 | 90,0 | 89,5 | 89,9 | 86,4 | 100,0 | 92,1 | 92,2 | 92,1 | 91,6 | 88,4 |
| Região | Nordeste | 9,6 | 10,3 | 10,6 | 12,0 | 12,0 | 12,0 | 7,6 | 8,5 | 8,7 | 9,2 | 9,7 | 10,7 |
| | Nordeste | 25,0 | 27,8 | 27,7 | 28,7 | 27,8 | 28,6 | 25,5 | 27,9 | 26,5 | 26,0 | 27,0 | 29,0 |
| | Sudeste | 43,6 | 40,6 | 42,2 | 36,7 | 38,0 | 37,6 | 45,3 | 42,2 | 42,6 | 42,3 | 43,6 | 37,5 |
| | Sul | 14,2 | 14,4 | 12,2 | 14,3 | 14,1 | 14,0 | 13,8 | 14,1 | 14,4 | 14,9 | 12,2 | 14,5 |
| | Centro-oeste | 7,6 | 7,1 | 7,3 | 8,3 | 8,2 | 7,8 | 7,8 | 7,2 | 7,8 | 7,5 | 7,5 | 8,3 |
| Unidade da Federação | RO | 0,9 | 1,0 | 0,9 | 1,1 | 1,1 | 1,1 | 0,8 | 1,0 | 0,9 | 0,9 | 0,8 | 1,0 |
| | AC | 0,4 | 0,5 | 0,4 | 0,6 | 0,6 | 0,6 | 0,3 | 0,4 | 0,4 | 0,5 | 0,5 | 0,6 |
| | AM | 2,5 | 2,3 | 2,5 | 2,8 | 2,7 | 2,7 | 2,0 | 2,2 | 2,3 | 2,4 | 2,4 | 2,7 |
| | RR | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,4 | 0,2 | 0,2 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 |
| | PA | 4,1 | 4,8 | 5,0 | 5,7 | 5,7 | 5,7 | 3,1 | 3,5 | 3,4 | 3,8 | 4,2 | 4,6 |
| | AP | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,6 | 0,6 | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,5 | 0,5 |
| | TO | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 0,8 | 0,9 | 1,0 | 0,9 | 0,9 | 1,0 |
| | MA | 3,2 | 4,2 | 4,1 | 4,1 | 4,1 | 4,4 | 2,9 | 3,5 | 3,5 | 3,8 | 4,0 | 4,4 |
| | PI | 1,4 | 1,5 | 1,5 | 1,7 | 1,6 | 1,8 | 1,3 | 1,3 | 1,4 | 1,4 | 1,5 | 1,7 |
| | CE | 3,9 | 4,2 | 4,4 | 4,6 | 4,1 | 4,3 | 4,7 | 4,7 | 4,4 | 4,0 | 4,3 | 4,8 |
| | RN | 1,6 | 1,6 | 1,7 | 1,9 | 1,8 | 1,7 | 1,4 | 1,5 | 1,3 | 1,3 | 1,4 | 1,6 |
| | PB | 1,9 | 1,6 | 1,6 | 1,8 | 1,8 | 1,9 | 2,0 | 2,0 | 1,8 | 1,7 | 1,7 | 2,0 |
| | PE | 3,9 | 4,2 | 4,1 | 4,2 | 4,2 | 4,3 | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,6 | 4,5 | 4,5 |
| | AL | 1,8 | 2,2 | 2,1 | 2,1 | 2,0 | 1,9 | 1,8 | 1,9 | 1,9 | 1,8 | 1,7 | 1,7 |
| | SE | 0,9 | 1,1 | 1,1 | 1,0 | 1,1 | 1,2 | 0,8 | 0,9 | 0,9 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | BA | 6,3 | 7,2 | 7,1 | 7,3 | 7,0 | 7,0 | 5,8 | 7,2 | 6,7 | 6,6 | 7,0 | 7,4 |
| | MG | 10,9 | 9,3 | 11,2 | 10,9 | 9,3 | 9,8 | 12,5 | 10,8 | 10,1 | 9,5 | 12,0 | 11,3 |
| | ES | 1,8 | 1,6 | 1,8 | 1,8 | 2,0 | 2,0 | 1,8 | 1,5 | 1,7 | 1,6 | 1,7 | 1,7 |
| | RJ | 7,5 | 6,6 | 6,8 | 6,9 | 6,3 | 6,1 | 6,4 | 6,7 | 6,0 | 5,9 | 6,2 | 6,1 |
| | SP | 23,4 | 23,1 | 22,3 | 17,0 | 20,3 | 19,8 | 24,6 | 23,2 | 24,9 | 25,3 | 23,7 | 18,5 |
| | PR | 5,7 | 5,7 | 4,8 | 5,8 | 5,3 | 5,4 | 5,9 | 6,2 | 6,4 | 6,2 | 5,6 | 6,0 |
| | SC | 3,1 | 3,6 | 3,5 | 3,3 | 3,4 | 3,4 | 3,0 | 3,2 | 3,4 | 4,3 | 3,1 | 3,5 |
| | RS | 5,3 | 5,1 | 3,9 | 5,3 | 5,4 | 5,2 | 4,9 | 4,7 | 4,5 | 4,5 | 3,5 | 5,0 |
| | MS | 1,5 | 1,5 | 1,4 | 1,7 | 1,6 | 1,5 | 1,2 | 1,2 | 1,4 | 1,4 | 1,3 | 1,6 |
| | MT | 1,7 | 1,6 | 1,6 | 1,8 | 1,8 | 1,8 | 1,9 | 1,8 | 1,9 | 1,9 | 1,8 | 1,9 |
| | GO | 3,2 | 2,7 | 2,9 | 3,5 | 3,4 | 3,3 | 3,7 | 3,3 | 3,3 | 3,0 | 3,1 | 3,5 |
| | DF | 1,2 | 1,2 | 1,4 | 1,4 | 1,4 | 1,3 | 1,1 | 1,0 | 1,2 | 1,3 | 1,3 | 1,3 |
| Dependência administrativa | Estadual | 33,0 | 28,6 | 26,5 | 22,1 | 21,1 | 19,0 | 67,7 | 63,0 | 63,4 | 61,5 | 59,3 | 55,6 |
| | Municipal | 67,0 | 71,4 | 73,5 | 77,9 | 78,9 | 81,0 | 32,3 | 37,0 | 36,6 | 38,5 | 40,7 | 44,4 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

(*) Menos de 0,05% de escolas.

TABELA A2 – Estatísticas descritivas das variáveis de caracterização do aluno, segundo a etapa escolar e o ano

| VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO | | 5º ANO | | | | | | 9º ANO | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------|--------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|------|
| | | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| Sexo (%) | Masculino | 37,1 | 39,6 | 42,0 | 39,0 | 40,4 | 40,1 | 33,2 | 32,0 | 35,8 | 34,9 | 35,8 | 36,2 |
| | Feminino | 36,5 | 37,9 | 40,1 | 37,5 | 38,9 | 38,8 | 38,5 | 37,3 | 40,5 | 38,0 | 38,2 | 37,9 |
| | Sem informação | 26,4 | 22,5 | 17,9 | 23,5 | 20,7 | 21,0 | 28,3 | 30,6 | 23,7 | 27,2 | 26,0 | 25,9 |
| Cor (%) | Branca | 25,5 | 26,3 | 24,8 | 22,5 | 21,9 | 23,1 | 25,7 | 23,4 | 25,1 | 22,8 | 20,5 | 21,5 |
| | Preta | 8,6 | 9,4 | 8,0 | 7,5 | 7,6 | 8,3 | 7,8 | 7,7 | 7,9 | 7,8 | 8,9 | 8,9 |
| | Parda | 34,0 | 34,6 | 37,2 | 32,5 | 35,6 | 34,8 | 32,8 | 33,1 | 34,6 | 33,2 | 35,6 | 34,6 |
| | Amarela | 2,3 | 1,9 | 1,6 | 1,8 | 1,9 | 2,1 | 2,7 | 2,5 | 2,4 | 2,5 | 2,9 | 2,7 |
| | Indígena | 2,9 | 2,8 | 2,0 | 2,1 | 2,0 | 2,1 | 2,5 | 2,2 | 1,7 | 1,6 | 1,6 | 1,8 |
| | Sem informação* | 26,7 | 25,0 | 17,8 | 24,1 | 20,2 | 29,6 | 28,6 | 31,3 | 23,5 | 27,6 | 25,6 | 30,8 |
| NSE | Média | 4,9 | 4,8 | 5,1 | 5,2 | 5,2 | 5,1 | 4,8 | 4,9 | 5,1 | 5,3 | 5,2 | 5,1 |
| | Desvio padrão | 1,2 | 1,2 | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,2 | 1,3 | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 1,2 |
| | (%) Sem informação | 19,6 | 19,3 | 14,9 | 19,6 | 18,1 | 17,8 | 27,2 | 29,8 | 22,7 | 25,8 | 24,6 | 23,9 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

(*) Sem informação. Na variável cor, inclui a opção “não quero declarar”.

TABELA A3 – Porcentagem de alunos que atingiram o nível adequado ou avançado em leitura, segundo a unidade da federação, etapa escolar e o ano

| UF | 5º ANO | | | | | | 9º ANO | | | | | |
|----|--------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|------|
| | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| RO | 19,4 | 24,9 | 31,5 | 40,5 | 50,1 | 57,4 | 11,9 | 18,7 | 20,2 | 22,2 | 30,5 | 37,6 |
| AC | 21,4 | 30,2 | 33,1 | 44,5 | 52,1 | 60,9 | 11,0 | 19,8 | 18,4 | 24,3 | 25,8 | 33,0 |
| AM | 16,5 | 24,3 | 28,1 | 35,0 | 45,1 | 48,8 | 12,0 | 20,3 | 17,0 | 20,9 | 26,8 | 31,6 |
| RR | 19,9 | 20,7 | 27,1 | 32,4 | 40,7 | 49,3 | 11,4 | 15,2 | 15,1 | 15,2 | 19,3 | 24,1 |
| PA | 12,5 | 17,2 | 20,7 | 19,0 | 30,5 | 34,7 | 9,4 | 14,1 | 13,8 | 15,1 | 17,8 | 19,0 |
| AP | 12,9 | 16,9 | 17,6 | 18,2 | 28,1 | 32,4 | 8,9 | 13,8 | 13,1 | 13,4 | 14,1 | 17,6 |
| TO | 18,0 | 25,1 | 33,6 | 36,0 | 40,5 | 48,5 | 11,9 | 19,6 | 19,8 | 20,8 | 23,9 | 32,1 |
| MA | 12,7 | 12,9 | 15,9 | 16,3 | 25,9 | 29,3 | 8,6 | 12,1 | 11,3 | 11,7 | 15,4 | 16,9 |
| PI | 14,9 | 21,4 | 24,5 | 24,0 | 36,0 | 42,9 | 9,6 | 15,3 | 15,1 | 17,3 | 21,7 | 26,7 |
| CE | 14,3 | 22,5 | 33,0 | 39,7 | 56,4 | 63,1 | 9,0 | 16,0 | 17,5 | 23,3 | 32,5 | 40,0 |
| RN | 9,3 | 14,8 | 20,8 | 23,4 | 32,6 | 36,3 | 9,4 | 14,3 | 13,5 | 17,0 | 21,0 | 23,7 |
| PB | 14,4 | 18,4 | 23,2 | 25,3 | 34,1 | 39,7 | 8,6 | 13,0 | 13,0 | 14,4 | 19,0 | 23,5 |
| PE | 12,5 | 15,0 | 19,3 | 25,5 | 37,2 | 42,4 | 7,0 | 12,3 | 12,4 | 15,8 | 21,7 | 26,7 |
| AL | 9,7 | 10,2 | 13,5 | 18,4 | 29,7 | 39,8 | 5,9 | 9,5 | 8,4 | 10,0 | 15,4 | 24,1 |
| SE | 13,1 | 14,6 | 17,3 | 19,0 | 28,0 | 32,6 | 8,8 | 13,2 | 12,9 | 13,9 | 19,8 | 22,3 |
| BA | 14,4 | 15,9 | 20,6 | 21,7 | 33,4 | 40,3 | 9,5 | 12,2 | 12,9 | 14,4 | 19,4 | 22,0 |
| MG | 31,6 | 47,3 | 52,2 | 55,8 | 63,7 | 68,2 | 20,9 | 31,0 | 33,6 | 34,8 | 37,9 | 40,0 |
| ES | 28,3 | 35,8 | 40,8 | 45,9 | 56,8 | 61,3 | 15,9 | 25,9 | 26,2 | 27,7 | 33,3 | 39,1 |
| RJ | 26,9 | 35,2 | 41,6 | 44,6 | 53,6 | 57,3 | 16,1 | 24,9 | 25,9 | 26,9 | 30,2 | 35,3 |
| SP | 32,6 | 40,5 | 44,5 | 52,9 | 64,7 | 70,6 | 18,7 | 26,4 | 26,9 | 28,2 | 33,9 | 40,6 |
| PR | 33,7 | 40,9 | 45,6 | 55,9 | 65,0 | 71,6 | 18,2 | 26,5 | 26,2 | 27,8 | 31,8 | 42,2 |
| SC | 31,1 | 35,4 | 50,9 | 56,9 | 66,3 | 70,6 | 18,0 | 26,7 | 28,1 | 27,8 | 42,7 | 45,7 |
| RS | 30,0 | 36,0 | 43,2 | 50,4 | 56,6 | 61,7 | 20,1 | 28,3 | 28,7 | 30,6 | 36,0 | 42,6 |
| MS | 26,9 | 32,9 | 44,3 | 45,2 | 56,2 | 60,6 | 18,1 | 28,7 | 27,4 | 29,5 | 39,4 | 40,1 |
| MT | 23,0 | 29,9 | 33,0 | 38,4 | 49,5 | 54,1 | 13,3 | 21,5 | 19,7 | 20,0 | 24,7 | 30,9 |
| GO | 21,9 | 33,8 | 42,4 | 49,1 | 55,6 | 63,0 | 12,8 | 19,6 | 22,7 | 29,4 | 35,1 | 43,3 |
| DF | 40,7 | 48,1 | 52,2 | 55,0 | 60,4 | 67,2 | 20,1 | 26,4 | 26,7 | 27,0 | 33,6 | 36,9 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

TABELA A4 – Porcentagem de alunos que atingiram o nível adequado ou avançado em matemática, segundo a unidade da federação, etapa escolar e o ano

| UF | 5º ANO | | | | | | 9º ANO | | | | | |
|----|--------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|------|
| | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| RO | 14,7 | 22,1 | 26,4 | 35,7 | 36,9 | 44,7 | 6,8 | 7,9 | 10,8 | 10,0 | 13,1 | 17,2 |
| AC | 13,4 | 22,4 | 25,2 | 34,8 | 39,2 | 50,0 | 4,2 | 6,7 | 8,4 | 8,6 | 10,2 | 13,8 |
| AM | 11,8 | 20,0 | 22,3 | 26,1 | 30,3 | 35,1 | 5,9 | 7,5 | 7,8 | 8,4 | 10,2 | 11,0 |
| RR | 13,8 | 15,6 | 19,2 | 28,7 | 30,2 | 40,8 | 5,8 | 5,9 | 6,7 | 5,7 | 6,0 | 8,6 |
| PA | 8,6 | 12,7 | 13,8 | 12,9 | 17,5 | 20,6 | 3,7 | 4,4 | 5,4 | 4,4 | 5,3 | 5,3 |
| AP | 7,8 | 12,3 | 9,7 | 11,6 | 14,9 | 17,5 | 2,5 | 3,3 | 3,7 | 2,7 | 3,1 | 4,0 |
| TO | 13,3 | 21,6 | 28,3 | 30,0 | 27,8 | 37,0 | 5,5 | 7,6 | 10,9 | 10,3 | 11,2 | 16,3 |
| MA | 10,1 | 10,1 | 10,3 | 10,9 | 13,6 | 16,6 | 3,6 | 3,9 | 4,6 | 3,6 | 4,4 | 5,0 |
| PI | 11,0 | 17,7 | 18,5 | 18,4 | 23,5 | 30,5 | 5,9 | 6,7 | 9,0 | 7,3 | 9,2 | 12,8 |
| CE | 10,2 | 17,6 | 26,6 | 30,6 | 41,2 | 48,4 | 4,2 | 6,0 | 9,3 | 10,9 | 15,6 | 19,7 |
| RN | 7,6 | 12,2 | 15,0 | 17,9 | 20,3 | 22,3 | 5,3 | 5,9 | 6,8 | 7,0 | 8,2 | 9,1 |
| PB | 11,8 | 15,8 | 17,8 | 20,0 | 21,7 | 27,3 | 3,9 | 4,5 | 5,7 | 5,1 | 6,6 | 8,1 |
| PE | 9,4 | 13,3 | 15,6 | 21,3 | 26,4 | 29,6 | 3,2 | 4,7 | 6,0 | 6,6 | 9,4 | 11,2 |
| AL | 7,5 | 8,5 | 10,5 | 15,1 | 20,5 | 29,3 | 2,8 | 3,5 | 3,9 | 3,4 | 6,0 | 10,5 |
| SE | 9,9 | 12,5 | 13,2 | 16,2 | 19,0 | 21,3 | 4,3 | 5,1 | 7,1 | 5,5 | 6,7 | 7,9 |
| BA | 10,3 | 12,8 | 15,7 | 17,1 | 21,2 | 26,2 | 4,0 | 4,3 | 5,8 | 5,0 | 6,6 | 7,5 |
| MG | 29,0 | 49,1 | 50,4 | 51,5 | 52,5 | 57,1 | 15,5 | 18,5 | 22,5 | 21,0 | 20,4 | 20,9 |
| ES | 23,3 | 33,2 | 36,2 | 39,6 | 42,6 | 48,5 | 10,8 | 12,9 | 16,2 | 15,5 | 16,6 | 20,6 |
| RJ | 21,3 | 31,5 | 38,9 | 37,9 | 39,5 | 42,7 | 7,8 | 10,5 | 13,8 | 12,6 | 13,6 | 14,9 |
| SP | 28,3 | 41,3 | 42,2 | 49,1 | 56,0 | 61,6 | 10,5 | 12,0 | 12,9 | 13,5 | 16,3 | 19,7 |
| PR | 31,5 | 43,2 | 45,6 | 52,4 | 56,0 | 63,0 | 13,1 | 13,0 | 14,4 | 14,0 | 15,6 | 21,5 |
| SC | 27,1 | 34,3 | 47,5 | 51,4 | 55,1 | 59,0 | 12,7 | 15,0 | 17,2 | 14,2 | 24,4 | 24,9 |
| RS | 25,2 | 33,9 | 38,5 | 44,9 | 45,1 | 49,0 | 12,6 | 16,0 | 17,7 | 15,3 | 17,4 | 20,7 |
| MS | 22,3 | 29,1 | 39,2 | 38,1 | 40,8 | 45,5 | 11,8 | 13,2 | 15,3 | 13,5 | 18,9 | 18,9 |
| MT | 18,4 | 25,7 | 27,1 | 32,4 | 35,9 | 40,4 | 8,2 | 9,3 | 9,3 | 8,3 | 10,6 | 13,6 |
| GO | 16,5 | 29,0 | 35,2 | 41,5 | 39,0 | 47,2 | 6,8 | 7,6 | 11,0 | 14,6 | 16,6 | 20,9 |
| DF | 34,6 | 47,6 | 47,2 | 47,6 | 44,7 | 54,6 | 12,5 | 13,4 | 15,2 | 12,5 | 14,6 | 16,6 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

TABELA A5 – Porcentagem de alunos que sempre foram aprovados, segundo a unidade da federação, etapa escolar e o ano

| UF | 5º ANO | | | | | | 9º ANO | | | | | |
|----|--------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|------|
| | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| RO | 66,5 | 64,2 | 63,3 | 68,0 | 72,1 | 76,5 | 62,0 | 58,2 | 56,9 | 58,5 | 60,1 | 66,3 |
| AC | 67,2 | 67,0 | 65,9 | 72,2 | 75,3 | 78,4 | 65,6 | 64,6 | 72,0 | 71,8 | 71,6 | 74,8 |
| AM | 64,0 | 64,4 | 62,6 | 66,3 | 69,8 | 74,3 | 55,6 | 59,7 | 57,4 | 61,3 | 65,1 | 68,7 |
| RR | 72,3 | 70,8 | 70,6 | 72,9 | 74,5 | 79,1 | 65,6 | 64,1 | 61,6 | 62,0 | 64,0 | 68,5 |
| PA | 55,6 | 53,3 | 52,3 | 55,1 | 61,9 | 65,7 | 57,6 | 56,3 | 56,7 | 58,1 | 59,6 | 59,7 |
| AP | 62,5 | 65,6 | 58,9 | 60,8 | 69,3 | 70,1 | 65,7 | 66,3 | 64,2 | 65,2 | 63,6 | 62,5 |
| TO | 69,2 | 67,9 | 71,3 | 74,4 | 72,8 | 79,7 | 65,1 | 62,5 | 64,8 | 66,9 | 67,9 | 69,0 |
| MA | 62,3 | 60,6 | 61,3 | 64,3 | 69,6 | 72,4 | 60,4 | 60,2 | 61,4 | 62,3 | 63,1 | 64,0 |
| PI | 53,7 | 54,5 | 56,6 | 56,6 | 62,1 | 65,3 | 54,8 | 56,6 | 56,9 | 59,0 | 60,1 | 60,0 |
| CE | 63,7 | 61,8 | 64,3 | 67,2 | 73,7 | 79,6 | 60,4 | 61,1 | 61,6 | 64,6 | 70,3 | 73,2 |
| RN | 50,0 | 51,0 | 58,6 | 60,5 | 65,4 | 68,1 | 51,6 | 48,8 | 46,9 | 49,9 | 58,8 | 60,9 |
| PB | 55,0 | 54,8 | 57,1 | 60,2 | 63,4 | 67,4 | 51,8 | 53,7 | 54,3 | 55,4 | 59,7 | 61,5 |
| PE | 59,8 | 61,2 | 57,4 | 61,5 | 66,8 | 68,7 | 51,6 | 57,6 | 57,0 | 58,8 | 60,8 | 64,7 |
| AL | 56,2 | 51,7 | 57,3 | 61,6 | 66,4 | 69,8 | 47,2 | 48,8 | 50,2 | 50,1 | 56,2 | 62,1 |
| SE | 51,0 | 50,0 | 48,1 | 50,2 | 57,9 | 61,5 | 46,9 | 44,3 | 43,5 | 47,0 | 46,0 | 45,9 |
| BA | 52,3 | 50,5 | 52,7 | 55,0 | 62,7 | 66,2 | 53,3 | 51,4 | 51,5 | 55,3 | 56,8 | 57,2 |
| MG | 72,0 | 73,2 | 77,0 | 79,3 | 84,0 | 88,5 | 65,1 | 65,8 | 67,9 | 71,0 | 77,0 | 78,1 |

(Continua)

(Continuação)

| UF | 5º ANO | | | | | | 9º ANO | | | | | |
|----|--------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|------|------|
| | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| ES | 71,8 | 70,2 | 71,4 | 72,5 | 76,7 | 76,3 | 68,4 | 68,5 | 68,3 | 66,5 | 66,8 | 66,2 |
| RJ | 65,6 | 66,8 | 65,1 | 65,3 | 66,4 | 68,2 | 61,9 | 62,2 | 63,7 | 64,5 | 65,1 | 65,2 |
| SP | 82,3 | 81,8 | 82,2 | 81,4 | 87,6 | 87,9 | 80,2 | 78,0 | 78,8 | 80,3 | 79,8 | 77,3 |
| PR | 73,7 | 72,8 | 73,3 | 79,0 | 77,5 | 81,3 | 65,8 | 66,0 | 66,7 | 69,1 | 65,0 | 73,1 |
| SC | 73,9 | 74,2 | 77,1 | 81,1 | 83,6 | 84,1 | 72,9 | 69,9 | 70,3 | 74,1 | 83,2 | 77,1 |
| RS | 68,7 | 69,2 | 66,3 | 73,1 | 74,0 | 76,4 | 62,9 | 62,3 | 63,0 | 65,6 | 61,6 | 71,4 |
| MS | 59,3 | 60,2 | 67,6 | 63,3 | 67,6 | 69,6 | 61,3 | 57,7 | 54,7 | 58,3 | 64,6 | 62,7 |
| MT | 71,9 | 71,8 | 75,6 | 83,2 | 87,7 | 87,8 | 61,5 | 65,8 | 68,8 | 73,5 | 79,2 | 85,2 |
| GO | 71,2 | 72,3 | 72,7 | 76,4 | 77,3 | 82,3 | 65,4 | 66,6 | 65,7 | 69,6 | 72,7 | 76,0 |
| DF | 66,0 | 70,6 | 72,5 | 72,3 | 74,4 | 76,1 | 54,7 | 66,4 | 62,8 | 63,0 | 64,5 | 64,8 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

TABELA A6 – Porcentagem de alunos do 5º ano por múltiplos grupos, segundo o ano

| GRUPOS MÚLTIPLOS – 5º ANO | EDIÇÃO DA PROVA BRASIL | | | | | |
|-------------------------------------|------------------------|------|------|------|------|------|
| | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| Aluna, branca, NSE+, sem reprovação | 5,7 | 6,0 | 6,0 | 5,4 | 5,4 | 5,9 |
| Aluno, branco, NSE+, sem reprovação | 5,5 | 5,9 | 5,8 | 5,2 | 5,3 | 5,6 |
| Aluna, parda, NSE+, sem reprovação | 5,6 | 5,8 | 6,4 | 5,8 | 6,9 | 6,8 |
| Aluno, pardo, NSE+, sem reprovação | 5,2 | 5,5 | 6,1 | 5,4 | 6,4 | 5,9 |
| Aluna, preta, NSE+, sem reprovação | 0,9 | 1,0 | 0,9 | 0,9 | 1,0 | 1,0 |
| Aluno, preto, NSE+, sem reprovação | 1,2 | 1,3 | 1,2 | 1,0 | 1,1 | 1,1 |
| Aluna, branca, NSE-, sem reprovação | 3,5 | 3,4 | 3,3 | 3,0 | 3,1 | 3,3 |
| Aluno, branco, NSE-, sem reprovação | 2,7 | 2,8 | 2,7 | 2,4 | 2,7 | 2,9 |
| Aluna, parda, NSE-, sem reprovação | 6,0 | 5,9 | 6,7 | 5,8 | 7,0 | 7,5 |
| Aluno, pardo, NSE-, sem reprovação | 4,4 | 4,6 | 5,1 | 4,4 | 5,5 | 5,5 |
| Aluna, preta, NSE-, sem reprovação | 1,2 | 1,3 | 1,1 | 1,1 | 1,3 | 1,4 |
| Aluno, preto, NSE-, sem reprovação | 1,2 | 1,3 | 1,2 | 1,1 | 1,3 | 1,4 |
| Aluna, branca, NSE+, com reprovação | 1,0 | 1,0 | 0,9 | 0,8 | 0,7 | 0,6 |
| Aluno, branco, NSE+, com reprovação | 1,7 | 1,8 | 1,6 | 1,4 | 1,2 | 1,1 |
| Aluna, parda, NSE+, com reprovação | 1,3 | 1,4 | 1,4 | 1,2 | 1,0 | 0,9 |
| Aluno, pardo, NSE+, com reprovação | 2,1 | 2,1 | 2,3 | 1,9 | 1,8 | 1,4 |
| Aluna, preta, NSE+, com reprovação | 0,4 | 0,4 | 0,3 | 0,3 | 0,3 | 0,3 |
| Aluno, preto, NSE+, com reprovação | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,6 | 0,5 | 0,5 |
| Aluna, branca, NSE-, com reprovação | 1,4 | 1,5 | 1,3 | 1,0 | 0,9 | 0,8 |
| Aluno, branco, NSE-, com reprovação | 1,7 | 1,9 | 1,7 | 1,4 | 1,3 | 1,2 |
| Aluna, parda, NSE-, com reprovação | 2,7 | 2,9 | 3,0 | 2,2 | 2,0 | 1,8 |
| Aluno, pardo, NSE-, com reprovação | 3,2 | 3,6 | 3,8 | 2,8 | 2,8 | 2,3 |
| Aluna, preta, NSE-, com reprovação | 0,8 | 0,9 | 0,7 | 0,6 | 0,6 | 0,6 |
| Aluno, preto, NSE-, com reprovação | 1,1 | 1,3 | 1,1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Sem informação | 38,7 | 35,7 | 34,5 | 43,3 | 39,2 | 39,3 |

Fonte: Dados da Prova Brasil 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 – escolas estaduais e municipais (Elaboração própria).

Recebido em: 26 JANEIRO 2019

Aprovado para publicação em: 19 JULHO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

