

Sucesso e fracasso no Ensino Fundamental: uma relação entre reprovação, abandono e proficiência

IGOR LEANDRO ALVES DE CARVALHO^I

JOSÉ JEFFERSON AGUIAR DOS SANTOS^{II}

ÁLVARO CHRISPINO^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2248>

Resumo

O presente trabalho busca relacionar reprovação, abandono e proficiência em português e matemática, a partir do Saeb/2015, para o Ensino Fundamental, no intento de verificar como essas relações se dão no âmbito das Unidades da Federação e Dependência Administrativa (federal, estadual, municipal e privada). A proposta metodológica fundamenta-se nos aportes teóricos de Gomes (1997), atualizado por Silva et al. (2016), de estabelecer uma comparação entre os dados de reprovação e abandono com os resultados do Saeb onde reprovação e abandono são apresentados como eixos, permitindo melhor visualização das relações. Os resultados indicam uma redução da reprovação média, Regiões Norte e Nordeste com maiores índices de abandono e reprovação, altas taxas de reprovação e abandono na rede pública estadual. Conclui-se que é perceptível a relação nos extremos de alta reprovação e abandono com baixa proficiência, assim como o inverso. A análise comparativa aponta que a reprovação e abandono podem indicar uma queda na proficiência. Em síntese, não se comprova que o aluno reprovado aprenda mais, conforme reza o senso comum.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Avaliação. Reprovação. Abandono.

Submetido em: 06/02/2019

Aprovado em: 03/12/2020

^I Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4178-4660>; e-mail: igor.leandro@yahoo.com.br.

^{II} Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9216-8449>; e-mail: jojobm@yahoo.com.br.

^{III} Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9914-3471>; e-mail: alvaro.chrispino@gmail.com.

Success and Failure in Elementary School: a relationship between grade retention, school dropout and proficiency

Abstract

The present work seeks to relate grade retention, school dropout and proficiency in Portuguese and Mathematics, starting from SAEB / 2015, for Elementary School, in an attempt to verify how these relationships occur within the dropout Federation Units and Administrative Dependence (federal, state, municipal and private). The methodological proposal is based on the theoretical contributions of Gomes (1997), updated by Silva et al (2016), to establish a comparison between the grade retention and dropout data with the SAEB results where grade retention and school dropout are presented as axes, allowing better visualization of relationships. The results indicate a reduction in the average grade retention, North and Northeast regions with higher rates of dropout and reproach, high rates of grade retention and school dropout in the state public school system. It is concluded that the relationship is noticeable at the extremes of high failure and dropout with low proficiency, as well as the reverse. The comparative analysis points out that failure and dropout may indicate a drop in proficiency. In summary, there is no evidence that the failing student learns more, as common sense dictates.

Keywords: Elementary School. Evaluation. Grade retention. School dropout.

Éxito y Fracaso en la Educación Primaria: una relación entre desaprobación, abandono y competencia

Resumen

El presente trabajo busca relacionar desaprobación, abandono y competencia en Portugués y Matemáticas, a partir de SAEB/2015, para la Educación Primaria, en un intento de verificar cómo ocurren estas relaciones dentro de las Unidades de la Federación y la Dependencia administrativa (federal, estatal, municipal y privada). La propuesta metodológica se basa en las contribuciones teóricas de Gomes (1997), actualizadas por Silva et al (2016), para establecer una comparación entre los datos de desaprobación y abandono con los resultados de SAEB donde la desaprobación y el abandono se presentan como ejes, lo que permite mejor visualización de las relaciones. Los resultados indican una reducción en la tasa de desaprobación promedio, regiones del Norte y Noreste con tasas más altas de desaprobación y abandono, altas tasas de desaprobación y abandono en el sistema escolar público del estado. Llegamos a la conclusión de que la relación en los extremos de alta desaprobación y abandono con baja competencia es notable, así como a la inversa. El análisis comparativo señala que la desaprobación y la deserción pueden indicar una caída en la competencia. En resumen, no hay evidencia de que el estudiante reprobado aprenda más, como lo dicta el sentido común.

Palabras clave: Educación primaria. Evaluación. Desaprobación. Abandono

Introdução

O tema Educação alcança as rodas de debates, tanto entre especialistas quanto entre cidadãos, todas as vezes que é divulgado um conjunto de resultados proveniente de avaliações variadas dos diversos níveis de ensino. A divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), juntamente com o número de alunos envolvidos e a consequente lista de “boas escolas”, costuma provocar grande interesse nas famílias e nas escolas interessadas no marketing indireto dos bons resultados. A divulgação na grande imprensa do *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a busca, também passageira, pela responsabilização pela queda ou pela ascensão na lista, são sempre discutidas, visto que podem representar maior e melhor aprendizado das crianças (seja lá o que isso signifique para cada um dos atores sociais envolvidos). O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) é esperado ansiosamente pelos alunos concluintes do ensino superior e pelas instituições de ensino, visto que o resultado compõe a avaliação geral que pode diferenciar uma grande vitrine ou uma grande vidraça na atração de novos alunos. A informação da posição do Brasil no *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa), que oscila sempre entre as últimas posições do *ranking*, traz impactos de curto prazo que permanecem por tempo reduzido na memória popular para, logo depois, caírem no esquecimento até os novos resultados também pouco animadores da versão seguinte do exame. Isto sem elencar os sistemas estaduais de avaliação da aprendizagem como aqueles mantidos pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia etc.

No cenário das últimas décadas, o tratamento de temas voltados às Políticas Educacionais também vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas. Apesar de não estar disseminado como outros temas em educação, o tema da qualidade da educação brasileira não é novo (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007; SOARES, 2005; SOARES; MAROTTA, 2009).

Carecendo ainda de definição sobre o que seja efetivamente qualidade da educação, este conceito está longe de ser definido com clareza, mesmo já estando indicado de alguma forma nas discussões sobre custo-aluno-qualidade

¹ (que, a nosso ver, ainda está restrita à questão a respeito de insumos mínimos para o ensino, o que já é algum avanço). Para demonstrar a dificuldade de lidar com a polissemia do termo, lembramos Casassus (2007), quando apresenta os resultados dos estudos sobre escola e desigualdade na América Latina, ao escrever que

se o tema qualidade da educação tornou-se um dos pilares da política educacional, isso não tem a ver com a precisão técnica e sim, com o caráter ambíguo do conceito. Além disso, é possível afirmar que a força do conceito de qualidade está precisamente em sua ambiguidade. Qualidade na educação aparece, desta forma, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade, porque refletem o “algo mais” que é necessário construir socialmente, como todo objeto de construção cultural (p. 45).

Se as discussões sobre insumos mínimos têm algum avanço, parece não ser tão vantajada a conquista no campo do entendimento sobre qualidade e aprendizagem efetiva. Sobram sistemas de avaliação e indicadores e parecem faltar espaços de reflexão sobre as possíveis contribuições destes às políticas educacionais e escolares, bem como a gestão dos sistemas, das escolas e da aprendizagem.

No que se refere à relação da qualidade com avaliação de desempenho e indicadores de reprovação e de abandono, escreve Gomes (2005, p. 30):

A resenha da literatura nos mostra um conjunto vigoroso de reações à cultura da repetência e à perversa retenção de alunos que fazia o Brasil ter não uma pirâmide, mas um obelisco educacional. Como conquista concreta, o perfil hoje é de efetivos discentes que têm distorção idade-série cada vez menor. O País confirma de modo geral, portanto, o que diz a literatura internacional: reprovação não é remédio e não raro age como veneno.

Por isso, questões como altos índices de reprovação e abandono – suas origens e consequências diversas – precisam habitar as reflexões educacionais de forma a contribuir para o entendimento de como esses fatores podem estar relacionados, ou não, ao sucesso e ao fracasso escolar (GOMES, 1999; SOARES; FERNANDES; NOBREGA; NICOELLA, 2015; SILVA; REZENDE; QUARESMA; CGRISPINO, 2016; FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017).

Este trabalho tem como foco de estudo o Ensino Fundamental (EF) e busca – aproveitando a proposta metodológica de Gomes (1999), e replicado para o Ensino

¹ O custo aluno qualidade está indicado no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, mas sua execução está comprometida pelos cortes orçamentários recentes.

Médio atual por Silva, Rezende, Quaresma e Chispino (2016), de estabelecer uma comparação entre os dados de reprovação e abandono com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – apresentar uma associação entre as taxas de repetência e abandono e as avaliações de competência no EF, tentando ressaltar como a repetência e o abandono impactam o resultado na aprendizagem quando medida pela métrica do Saeb.

Para alcançar o que se propõe, desenvolve-se como uma pesquisa documental valendo-se de material que oferece a possibilidade de tratar os dados analiticamente de acordo com o objetivo da pesquisa (GIL, 2008). Pusemos em análise as estatísticas geradas pelo Ideb e compartilhadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/Ministério da Educação – MEC sobre abandono, reprovação e proficiências dos estudantes. Com tais estatísticas educacionais, buscamos mostrar as taxas de reprovação e de abandono e estudamos as relações entre essas taxas e as proficiências no EF. Essas estatísticas educacionais apontam que ainda há um alto índice de reprovações no EF, enquanto as taxas de abandono são relativamente menores, o que acarreta uma obstrução no fluxo discente, como já informado desde antes por Fletcher e Castro (1985). Tal fato permite a constatação de uma cultura de repetência, termo cunhado por Sérgio Costa Ribeiro (1991), mostrando o equívoco de que o aluno só aprende ao ser reprovado, assim como, desde antes, em Melo e Verhine (1987) e, mais recentemente, Gomes (2004; 2005), Crahay (2006), Riani, Silva e Soares (2012), Ribeiro et al. (2018) dentre outros.

Portanto, este trabalho pretende contribuir para futuras reflexões que possibilitem ações para o desenvolvimento de estratégias norteadoras sobre políticas públicas de ensino e o fazer escolar visando contribuir com a materialidade do Direito de aprender na idade certa.

Aportes teóricos

Ribeiro et al. (2018) realizaram pesquisa sobre a crença de professores sobre reprovação escolar em amostra de com mais de 5,5 mil professores de português e concluíram que

Entre os fatores relevantes para compreender a adesão à reprovação está a experiência em sala de aula: quanto mais experiente é o professor, menos ele adere à reprovação. Considerando a teoria que

aponta que, na medida em que o tempo passa, os professores vão se filiando a crenças que avaliam ser capazes de solucionar situações de ensino, seria importante investigar o que ocorreu em suas trajetórias que foi capaz de gerar a percepção de que a reprovação não é eficiente para lidar com tais situações (p. 26).

Um resultado importante desta pesquisa é que ter título de mestrado ou doutorado e ter maior conhecimento acerca de resultados de pesquisas sobre os efeitos da reprovação estão associados a uma menor adesão à prática. Portanto, a formação de professores se relaciona com o posicionamento a respeito da reprovação. Considerando ainda a coerência verificada entre crenças sobre avaliação, reprovação e princípios de justiça para a distribuição do conhecimento fica reforçada a importância de incluir nos cursos de formação de professores conhecimentos advindos de pesquisas a respeito dos efeitos da reprovação sobre os alunos (p. 27).

Soares (2007), em texto para discussão de número 1300, do Ipea, intitulado *A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?*, com dados de matemática e ciências do *Trends in International Mathematics and Science Study* (Timss) e de leitura do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) escreve que

Há uma vasta literatura mostrando que expectativas, competência percebida e autoestima são fatores fundamentais no processo educacional. Convença um menino de que ele é incapaz, e ele o será. Convença-o de que a matemática ou a leitura estão além do seu alcance, e estarão. Reprove-o, sinalizando que sua única alternativa é a escolha entre trabalho braçal e diversos tipos de marginalidade, e ele, principalmente se é pobre e vive cercado de pessoas cujas vidas foram definidas dessa forma, acreditará. Obrigar um aluno, após um ano inteiro se esforçando para aprender algo em uma escola com professores desmotivados e mal pagos, a voltar à mesma série na mesma escola, é conferir-lhe um atestado de incompetência. Este atestado é ainda mais dramático porque este mesmo aluno vê a maior parte de seus colegas, em geral menos pobres e mais brancos, progredirem. Quando se pensa assim, os coeficientes apresentados neste trabalho não são um mistério. O mistério é a rejeição continuada no nosso país a uma política tão acertada quanto a progressão continuada (p. 15).

Em relação ao Ensino Médio, Gomes (1999) apresentou uma análise destas variáveis, cotejando-as com os resultados do Saeb dos anos de 1995 e 1997. Quinze anos mais tarde, Silva, Rezende, Quaresma e Chrispino (2016), ao revisitarem o texto de Gomes (1999), verificaram, após uma atualização e comparação dos dados, que as taxas de abandono diminuíram; as taxas de reprovação aumentaram e os índices de proficiência se mostraram mais baixos nesse período.

Desde a década de 1990, a educação brasileira vem construindo um amplo sistema de avaliação que abrange os diferentes níveis de ensino (Prova Brasil e Exame Nacional de desempenho dos Estudantes – Enade, por exemplo) e aspectos específicos (Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, por exemplo), assim como o Saeb, que permite acompanhar a qualidade da educação, a partir de conceito e valores arbitrados, tanto em nível do país, quanto por unidades federativas, municípios, ou mais especificamente, por escolas.

Essas avaliações têm seus resultados transformados em indicadores, “que servem para dimensionar a magnitude de um fenômeno e permitir conhecer sua evolução temporal, através da taxa de variação no tempo” (SOUZA, 2005, p. 91), acarretando a possibilidade de comparações que, apesar das restrições e possíveis falhas, oferecem informações e transparência para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas educacionais, bem como oferecem à sociedade um quadro geral da aprendizagem permitindo organizar-se para demandar melhoria na oferta de melhores padrões educacionais para seus filhos.

As avaliações podem contribuir para a organização de banco de dados, mas é necessário conhecer as limitações de cada sistema disponível. O Saeb não é censitário, e sim amostral e, por isso, seus resultados permitem comparações entre estados e Regiões. Os sistemas de avaliação mantidos pelos estados são censitários, mas apenas para as escolas oficiais, o que também fornece resultado parcial por deixarem de fora as escolas privadas e municipais, por exemplo. Daí, podermos dizer que “a questão da representatividade da amostra é crítica para definir a amplitude e precisão das medidas, dando desta forma o escopo das afirmações possíveis” (SOUZA, 2005, p. 94). Por conta disso, é sempre aconselhável a integração dos sistemas de informações mantidos por entes federativos distintos.

Juntamente com indicadores de fluxo, o Saeb é utilizado para monitorar o sistema de ensino do país, e, efetuando a relação entre esses indicadores de fluxo e o Saeb, surgiu o Ideb, criado pelo Inep no ano de 2007². Conforme ressalta Fernandes (2007), estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam rendimento e desempenho, ainda que a complementaridade entre ambos os indicadores seja evidente, fato que nos instiga mais ainda a escrita deste trabalho. Ribeiro et al. (2018, p. 5) lembram que

² Embora o Ideb tenha sua criação datada em 2007, a série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação (INEP, 2015).

várias pesquisas apontam que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – elaborado a partir da Prova Brasil – tem influenciado fortemente as políticas dos entes da federação brasileira (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; CENPEC, 2015; SOUZA; BARRETO; ARCAS, 2010). O Ideb traz embutida a noção de que as crianças devem aprender, com fluxo escolar adequado (OLIVEIRA, 2007). A adoção de políticas educacionais visando a melhoria do Ideb implica, necessariamente, em pressão pela não reprovação.

O Saeb é realizado bienalmente, por amostragem, em escolas públicas e privadas, nas turmas concluintes das etapas do EF (5º e 9º anos) e do Ensino Médio (3ª série), compreendendo atualmente as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

RESULTADOS 2015

Reprovação Unidades Federativas

Quando trata do Ensino Médio, Gomes (1999) enfatiza que não haveria tanto fracasso escolar caso os critérios de avaliação estivessem adequadamente calibrados e nem fossem influenciados, por exemplo, por fatores socioculturais. E acrescenta,

todavia, em lugar da fluidez esperada num sistema, encontram-se barreiras e rupturas que prejudicam a trajetória escolar e sugerem que a caminhada dos discentes não é vencida com base no mérito, mas de exigências excessivas e de leniência em determinados pontos (p. 262).

Com relação ao EF, podemos dizer que há similaridade. A reprovação média do EF no país sofreu uma redução considerável, variando de 14,0% em 1996 para 8,2% em 2015. Na Tabela 1 é possível observar a taxa total de reprovação por unidade federativa obtida nos resultados mais recentes divulgados pelo Inep. A maior taxa de reprovação pode ser verificada em Sergipe, com 16,4%, configurando o topo da lista. Na extremidade contrária, sendo o estado com menor taxa de reprovação, encontra-se Mato Grosso, com 2,6%, estabelecendo uma relação de 6,3 vezes o menor para o maior. Inúmeras razões podem ser atribuídas a tal fato, perpassando inclusive pela não calibração no rigor da avaliação, ou seja, não existe uma padronização para este aspecto, fazendo com que cada professor elabore itens de prova com dificuldades variadas, como também podem ser atribuídas por características socioculturais.

Tabela 1 – Taxa de reprovação no Ensino Fundamental por unidade federativa: Brasil, 2015

Sergipe	16,4
Bahia	14,0
Rio Grande do Norte	13,2
Pará	12,1
Alagoas	11,9
Mato Grosso do Sul	11,5
Rio Grande do Sul	11,5
Amapá	11,4
Piauí	11,1
Rio de Janeiro	10,9
Espírito Santo	10,6
Paraíba	10,3
Pernambuco	10,2
Rondônia	10,1
Distrito Federal	9,6
Tocantins	8,9
BRASIL	8,2
Maranhão	8,2
Roraima	8,1
Paraná	7,2
Acre	7,0
Amazonas	6,8
Santa Catarina	6,2
Minas Gerais	5,7
Goiás	5,2
Ceará	5,1
São Paulo	3,6
Mato Grosso	2,6

Fonte: Inep (2016a).

Sobre as características socioculturais, uma análise dos dados por região (Tabela 2) pode elucidar questões relacionadas a esse aspecto. Todavia, vale ressaltar que, mesmo ocorrendo diferenças entre as regiões, observa-se que, dentro de uma mesma região essa discrepância também se apresenta expressiva, como é o caso dos estados do Mato Grosso (último da lista) e do Mato Grosso do Sul (6ª posição), como pode ser percebido na Tabela 1.

Tabela 2 – Taxa de reprovação no Ensino Fundamental por região geográfica: Brasil, 2015

Nordeste	10,7
Norte	10,0
Sul	8,5
BRASIL	8,2
Centro-Oeste	6,6
Sudeste	5,8

Fonte: Inep (2016a).

Das unidades federativas líderes em participação percentual do produto interno bruto (PIB) do país em 2015, responsáveis por 64,7% do PIB nacional (CONTAS..., 2017), três (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro) estão situados na região com menor taxa de reprovação: Sudeste, com 5,8%. Se observarmos as outras duas unidades da federação (Rio Grande do Sul e Paraná) que compartilham a responsabilidade desse percentual de 64,7% do PIB, verifica-se que onde estão situados, Região Sul, possui taxa de reprovação (8,5%) maior que a média nacional (8,2%), o que dificulta uma relação simples e direta de menor reprovação com maior desenvolvimento representado pela participação no PIB.

Embora o olhar para as regiões possa indicar a necessidade de estratégias para a localidade em questão, em virtude de seu desempenho em comparação com outras regiões, não se pode estabelecer estratégias sem observar a situação específica de cada unidade federativa. Pernambuco é o estado que respalda essa nossa posição. Mesmo fazendo parte da região com maior taxa de reprovação, ele está entre os 10 estados com maior participação no PIB.

Parece não ser possível estabelecer uma relação direta entre resultado da avaliação do EF e a participação no PIB nacional. É necessário um olhar atento também a cada estado, considerando seus contextos e sua singularidade. Outrossim, essa relação (ou a falta dela) corrobora com a ideia de que é necessário incorporar outros dados para contribuir na interpretação das informações fornecidas pelos indicadores principais. A educação é sempre um processo complexo.

Os estados de Rio de Janeiro e Minas Gerais, que participam da mesma região geográfica, possuem taxa de reprovação bem diferente. Rio de Janeiro com 10,9% e Minas Gerais com quase metade disso, 5,7%. Uma discrepância que pode ser observada em outras regiões, como é o caso dos estados Ceará e Bahia. Embora situados na Região Nordeste, região com maior taxa de reprovação com 10,7%, apenas Bahia faz jus à região neste indicador, pois tem taxa de reprovação de 14,0%. O Ceará não acompanha a taxa regional, já que possui taxa de reprovação de 5,1%.

Sobre o Ceará, Vieira (2007) discutiu o trabalho desenvolvido no período 2003-2006 reportando alguns aspectos sobre o esforço da organização do sistema de ensino desse estado. A autora sinaliza alguns resultados que fomentaram a promoção de uma cultura de sucesso escolar, através da trajetória de diversos programas e ações políticas, dentre eles: a posição satisfatória do Ceará com

relação a proficiência no Ensino Médio, em relação aos outros estados nordestinos; o primeiro lugar entre os estados no Nordeste no Ideb 2005; casos individuais de estudantes que alcançaram vagas nas mais diversas instituições do país com elevado nível de seleção. Sendo assim, este estado mostra pequenos avanços desde 2003, o que pode explicar sua melhoria de desempenho, embora não desperte grande entusiasmo. A carência de pesquisas voltadas para análise do EF em grandes amostras e períodos persiste nesse estado como em outros.

Reprovação por dependência administrativa

Analisando os dados por dependência administrativa (Tabela 3), as escolas estaduais e municipais reprovaram três vezes mais que a iniciativa privada. Essa diferença é recorrente nas análises de reprovação também no Ensino Médio, com o ensino público reprovando o dobro que o ensino privado.

É difícil acreditar que o método de avaliação da rede pública seja mais rigoroso que o da rede privada, em geral. Isso pode decorrer do fato de muitas escolas da rede privada, apresentarem como *slogan* a preparação para inúmeras avaliações de aprendizagem, bem como para concursos de acesso às universidades e concursos internacionais de olimpíadas do conhecimento. Isso é o que nos afirma Vasco Moretto (2011 apud JANH, 2011, p. 1) quando diz que o ensino ainda é compreendido, sobretudo como um momento de preparação para o exame seletivo, por isso o seu conteúdo acaba se tornando refém da avaliação.

Tabela 3 – Taxa de REPROVAÇÃO no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa

TOTAL	8,2
Federal	6,3
Estadual	9,5
Municipal	9,0
Privada	2,8

Fonte: Inep (2016a).

A proporcionalidade da taxa de reprovação por dependência administrativa se mantém ao separarmos anos iniciais e anos finais. A maior parte das reprovações ocorre nos anos finais: Federal com 7,5%; Estadual com 11,6%; Municipal com 12,9%; Privada com 4,5%. A maior taxa de reprovação é encontrada no 6º ano.

Seria essa elevada taxa de reprovação no 6º Ano a evidência do “fantasma” da seriação mantido pelos docentes em detrimento dos ciclos/etapas nos anos iniciais?

Candido Gomes, em um balanço sobre os 15 anos da implantação dos ciclos no EF, aponta diversas distorções, dentre elas, destacamos “a transferência do primeiro pico de reprovação para o fim do ciclo básico e para a quinta série” (2004, p. 40). Há possibilidade de cada sistema de ensino se mobilizar para uma organização mais eficiente de acordo com seu contexto sempre que o processo de aprendizagem recomendar, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 23 oferece a possibilidade de organização, por exemplo, em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos”. Pesquisas relacionadas à taxa de reprovação em momentos específicos do EF podem levantar questões importantes para o entendimento da regularização do fluxo discente na educação básica, sobretudo no EF.

A discrepância entre as taxas de reprovação da iniciativa privada e do setor público nos convida a investigar mais detalhadamente a questão do sucesso escolar nas dependências administrativas. Quais os fatores que levam o setor privado ter uma taxa de reprovação de 2,8% em 2015? Se tratando de Brasil, quais os limites entre público e privado? Como esse indicador pode influenciar no processo de privatização do ensino? Essas questões merecem mais investigações. Mesmo não sendo objetivo deste trabalho gerar uma conclusão sobre a privatização do ensino com base nas taxas de reprovação, vale ressaltar que Akkari (2011) aponta que a privatização do ensino sempre demonstrada como uma solução eficaz para as deficiências percebidas no ensino público, ela é, na maioria das vezes, “uma realidade camuflada” (p. 54). Ainda segundo Akkari (2011), a concorrência entre público e privado pode levar a práticas de seleção dos melhores – conforme a procura das melhores escolas públicas e a corrida pelas escolas privadas como “segunda opção” daqueles que não conseguiram a vaga na pública – que podem promover à segregação e homogeneização da população segunda a rede escolar.

Abandono

Apresenta-se na Tabela 4 a taxa de abandono por unidade federativa. Estando no topo da tabela, com uma taxa percentual de 5,1%, o estado de Alagoas. É 10 vezes maior que a taxa de abandono da última posição ocupada por Santa Catarina (0,5%). Grande maioria dos estados constituintes do Norte e Nordeste possui taxa de abandono acima da média nacional (1,9%).

Tabela 4 – Taxa de ABANDONO no Ensino Fundamental por unidade federativa: Brasil, 2015

Alagoas	5,1
Pará	4,4
Sergipe	4,3
Paraíba	4,2
Bahia	4,0
Amazonas	3,9
Rio Grande do Norte	3,4
Maranhão	3,0
Roraima	2,9
Amapá	2,9
Acre	2,7
Piauí	2,5
Pernambuco	2,2
Rondônia	2,1
BRASIL	1,9
Matô Grosso do Sul	1,8
Tocantins	1,7
Ceará	1,5
Rio de Janeiro	1,4
Distrito Federal	1,4
Minas Gerais	1,3
Paraná	1,3
Goiás	1,3
Espírito Santo	1,1
Rio Grande do Sul	1,1
São Paulo	0,7
Matô Grosso	0,6
Santa Catarina	0,5

Fonte: Inep (2016a).

Há então, uma relação parecida quando verificadas os números percentuais do abandono e da reprovação nas regiões. Observando a Tabela 5 que contém os números percentuais do abandono por região, é possível perceber que o Norte e Nordeste, assim como na reprovação, estão acima da média nacional em relação ao abandono. Enquanto a média nacional configura-se com 1,9%, Norte possui 3,7% estabelecendo a região com maior taxa de abandono, Nordeste possui 3,1% ficando na segunda posição, seguida das Regiões Centro-Oeste (1,3%), Sul (1,1%) e Sudeste (1,0%).

Tabela 5 – Taxa de ABANDONO no Ensino Fundamental por região geográfica: Brasil, 2015

Norte	3,7
Nordeste	3,1
BRASIL	1,9

Continua

		Conclusão
Sul	1,1	
Sudeste	1,0	

Fonte: Inep (2016a).

Ao observar cada unidade federativa, existe certa adequação dos resultados individuais em relação aos resultados por região. Individualmente, os estados nordestinos e da região norte, apresentam-se com taxa percentual de abandono maior que a média nacional. Isso corrobora com os resultados por região. Da Região Sudeste – a com menor taxa de abandono –, o Rio de Janeiro é o estado com maior taxa (1,4%). São Paulo possui desempenho semelhante, tanto na reprovação quanto no abandono, com baixas taxas.

Para estabelecer relação, mesmo que numérica, foram somadas as taxas de reprovação e abandono das unidades administrativas (Tabela 6). Numa visão geral, a rede pública continua a revelar altas taxas. Sendo a rede estadual a maior promotora do abandono e reprovação. As redes municipais e estaduais continuam a demonstrar números bem superiores a rede privada.

A taxa de abandono na rede privada é quase nula (0,2%), o que pode estar ligado à sua estrutura, pois, segundo Gomes (1999), a rede pública apresenta-se socialmente mais heterogênea que a rede privada que, por sua vez, apresenta uma expansão mais lenta que a rede pública.

As taxas de abandono são bem mais baixas que a taxa de reprovação (Tabela 6) o que, segundo Silva, Rezende, Quaresma e Chrispino (2016), indica mais tempo dos estudantes na escola ainda que sendo mais reprovados e “aprendendo menos”.

Tabela 6 – Taxa de abandono e de reprovação e total de perda e efetivo discente no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa: Brasil, 2015

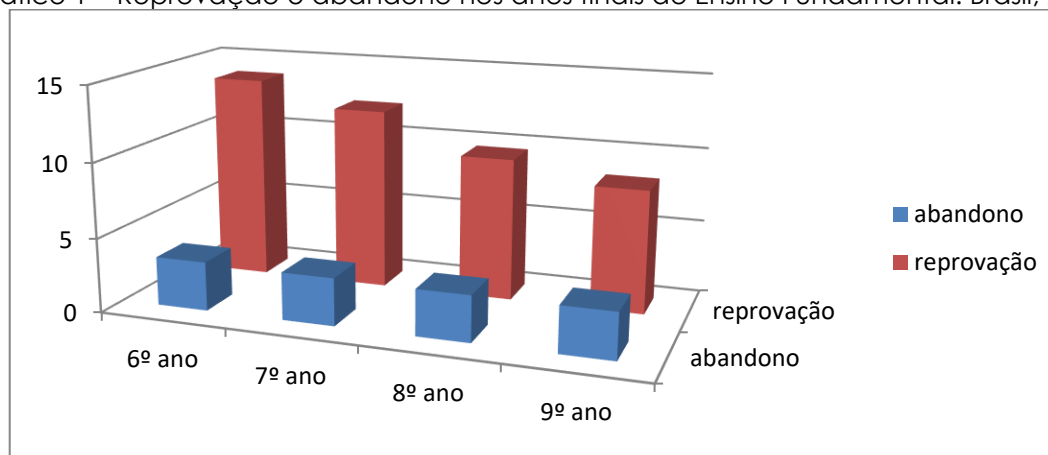
TOTAL	1,9	8,2	10,1
Federal	0,1	6,3	6,4
Estadual	2,4	9,5	11,9
Municipal	2,3	9,0	11,3
Privada	0,2	2,8	3,0

Fonte: INEP (2016a).

Ao desmembrar a análise do EF em anos iniciais e anos finais, percebe-se a maior taxa de abandono nos anos finais (6º ao 9º ano), com 3,2%. Três vezes mais que a taxa

nos anos iniciais (1º ao 5º). Mas esse abandono, ao contrário da reprovação que se concentra no 6º ano, não apresenta concentração significativa em um ano/série específico (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Reprovação e abandono nos anos finais do Ensino Fundamental: Brasil, 2015



Fonte: Os autores (2019).

Proficiência: análise da Avaliação Externa (Saeb)

Como bem enfatiza Gomes (1999, p. 267) “a qualidade do ensino certamente não se reduz ao desempenho dos alunos nos testes de rendimento, mas incontestavelmente o inclui”. Em se tratando do EF, lançaremos mão dos dados de 2015, fornecidos pelo Inep/Saeb, relacionados à proficiência discente de alunos do 5º e do 9º ano do EF.

Utilizando os dados do Saeb/2015, foi elaborada a Tabela 7 que demonstra a média total da proficiência em língua portuguesa e matemática dos estudantes do 5º ano e 9º ano por unidade federativa. A média nacional de proficiência em língua portuguesa nos anos iniciais é de 208. Nos anos finais, 252. Em relação à matemática, a média nacional dos anos iniciais é de 219. Nos anos finais, 256.

Tabela 7 – Média da proficiência em língua portuguesa e matemática nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: Brasil, 2015

	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática
BRASIL	208,00	219,00	252,00	256,00
Rondônia	203,18	214,80	252,15	255,22
Acre	205,80	217,55	246,28	245,94

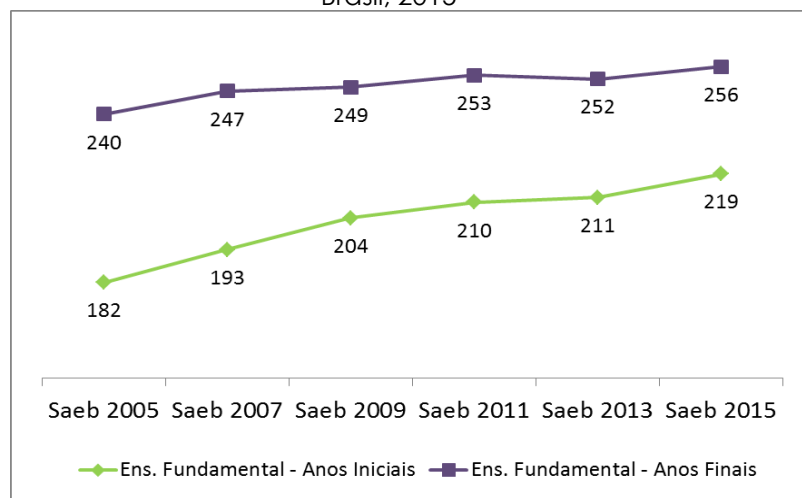
Continua

	Conclusão			
	L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática
Amazonas	197,08	207,61	247,63	245,93
Roraima	193,20	208,17	234,19	237,55
Pará	183,04	193,98	236,76	236,99
Amapá	181,74	191,89	231,56	233,58
Tocantins	195,15	205,38	242,81	247,40
Maranhão	178,41	188,59	230,93	232,10
Piauí	190,04	202,46	243,28	248,42
Ceará	212,64	220,87	255,70	256,73
Rio Grande do Norte	189,74	199,85	244,23	247,83
Paraíba	192,76	203,73	240,03	244,66
Pernambuco	195,36	207,08	244,24	248,33
Alagoas	184,72	198,39	235,14	239,84
Sergipe	187,75	201,01	242,66	247,52
Bahia	189,08	200,62	238,45	242,75
Minas Gerais	220,74	232,37	258,63	264,64
Espírito Santo	213,65	224,80	256,53	263,50
Rio de Janeiro	211,68	221,02	254,08	260,45
São Paulo	222,44	236,83	257,37	262,29
Paraná	221,10	236,12	254,80	260,85
Santa Catarina	223,09	235,89	266,60	272,69
Rio Grande do Sul	212,61	223,78	256,65	259,38
Mato Grosso do Sul	210,53	220,48	262,96	264,56
Mato Grosso	205,52	215,93	242,43	247,45
Goiás	212,69	221,14	260,99	262,96
Distrito Federal	219,87	228,68	259,46	264,90

Fonte: Inep (2016a).

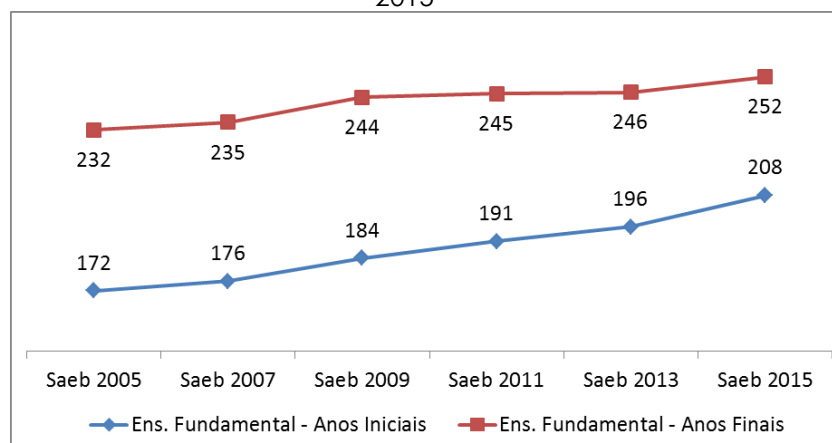
Embora as médias nacionais tenham evoluído positivamente nos últimos 10 anos de avaliação (2005 até 2015), tanto para língua portuguesa (Gráfico 2) quanto para matemática (Gráfico 3), podemos perceber que nossos estudantes se encontram em níveis baixos de acordo com a Escala de Proficiência do Saeb. Baseado no escore obtido, é possível identificar o nível e inferir sobre a apropriação de competências e habilidades. Vale ressaltar que não se trata de conteúdos curriculares, mas contribui para o entendimento das habilidades demonstradas na avaliação oferecendo explicações probabilísticas.

Gráfico 2 – Evolução dos resultados do Brasil em língua portuguesa nos últimos 10 anos: Brasil, 2015



Fonte: Os autores (2019) adaptado de Inep (2016b).

Gráfico 3 – Evolução dos resultados do Brasil em matemática nos últimos 10 anos: Brasil, 2015



Fonte: Os autores (2019) adaptado de Inep (2016b).

Conforme mencionado anteriormente, a média nacional para os anos iniciais (5º ano) em língua portuguesa, 208, coloca os estudantes no nível 4 da Escala de Proficiência do Saeb. Nos anos finais (9º ano) em língua portuguesa o nível se mantém. Em matemática, tanto os anos iniciais como os anos finais detêm o mesmo nível 3.

Analisando a Tabela 7, observa-se que Santa Catarina é a unidade federativa que possui maior média de proficiência em língua portuguesa nos anos iniciais (223,09), anos finais (266,60) e maior média de proficiência em matemática nos anos finais (272,69). Em relação à proficiência média em matemática, anos iniciais fica em terceiro, atrás de São Paulo (236,83) e Paraná (236,12). Importante ressaltar que Santa

Catarina é a unidade federativa que tem a menor taxa de abandono, além disso, está entre os estados brasileiros que menos reprovam. Na outra extremidade está Maranhão, com o pior desempenho em todas as médias de proficiência e apresentando abandono acima da média (3) e reprovação igual à média Brasil (8,2).

Olhando para Mato Grosso, estado com menor taxa de reprovação e segundo com menor taxa de abandono, suas médias de proficiência estão abaixo da média nacional. Os alunos permanecem na escola e progridem, mas "aprendem" menos quando comparados com outros alunos.

Os estados do Sudeste, região com menor taxa de reprovação e abandono, estão situados entre os dez estados com maior média de proficiência no 5º e 9º ano, em matemática e língua portuguesa. Com destaque para São Paulo com maior média em matemática anos iniciais (5º ano).

Sergipe, Bahia, Rio Grande do Norte, Pará e Alagoas são as cinco unidades federativas que detêm as maiores taxas de reprovação. Aqueles que intercedem a favor da retenção do estudante em detrimento a não demonstração satisfatória de habilidades e competências esperadas, sob a crença de que o educando será mais maduro e terá melhores chances através da reexposição dos conteúdos trabalhados no ano/série, esperam que esses estados tenham maiores desempenhos nas médias de proficiência, sobretudo, nos anos finais onde o índice de reprovação aumenta.

Sergipe está entre os cinco piores na média da proficiência em língua portuguesa nos anos iniciais, com um escore 35,34 abaixo do primeiro colocado, e com apenas 9,34 acima do último. Nos anos finais em língua portuguesa, sua média de proficiência está abaixo da média nacional. Em matemática, nos anos iniciais, sua proficiência foi de 201,01 colocando-se entre os sete piores. Nos anos finais, sua proficiência em matemática foi de 247,52, resultando em uma pequena melhora no desempenho, mas ainda abaixo da média nacional.

Bahia obteve desempenho semelhante. Em língua portuguesa, nos anos iniciais sua proficiência foi de 189,08 garantindo o sexto pior resultado. Nos anos finais, sua proficiência em língua portuguesa lhe rendeu novamente o sexto pior resultado. Sua proficiência em matemática tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, reafirmaram sua colocação, isto é, sexto pior estado nas médias de proficiência.

O estado de Rio Grande do Norte apresentou desempenho melhor que Sergipe e Bahia nas médias de proficiência no 9º ano em língua portuguesa e matemática. Contudo, suas médias são mais baixas que a média Brasil. As médias no 5º ano, tanto

em língua portuguesa (189,74) quanto em matemática (199,85), são piores que nos anos finais.

Pará é o terceiro pior estado nas médias de proficiência em matemática anos iniciais, anos finais e proficiência em língua portuguesa anos iniciais. Nos anos finais, em Língua Portuguesa, ele configura como o quinto pior resultado.

Semelhantemente aos seus companheiros de *ranking* na reprovação, Alagoas demonstra um dos piores desempenhos entre as unidades federativas. Detém o quarto pior desempenho nas médias de proficiência em língua portuguesa anos iniciais (184,72), anos finais (235,14), e também, na proficiência em matemática anos iniciais (198,39). Nos anos finais em matemática, sua média de proficiência foi de 239,84, colocando-se no quinto pior resultado.

Os resultados desses estados não colaboram com os defensores da repetência. Ao contrário, dialogam com pesquisas (CORREA; BONAMINO; SOARES, 2017; SILVA; REZENDE; QUARESMA; CHRISPINO, 2016; OLIVEIRA, 2007; GOMES, 2004; 2005) que discordam da retenção de ano/série como prática pedagógica favorável aqueles de baixo desempenho ou que demonstram que é possível ter bom desempenho sem o fantasma da reprovação (SOARES, 2007).

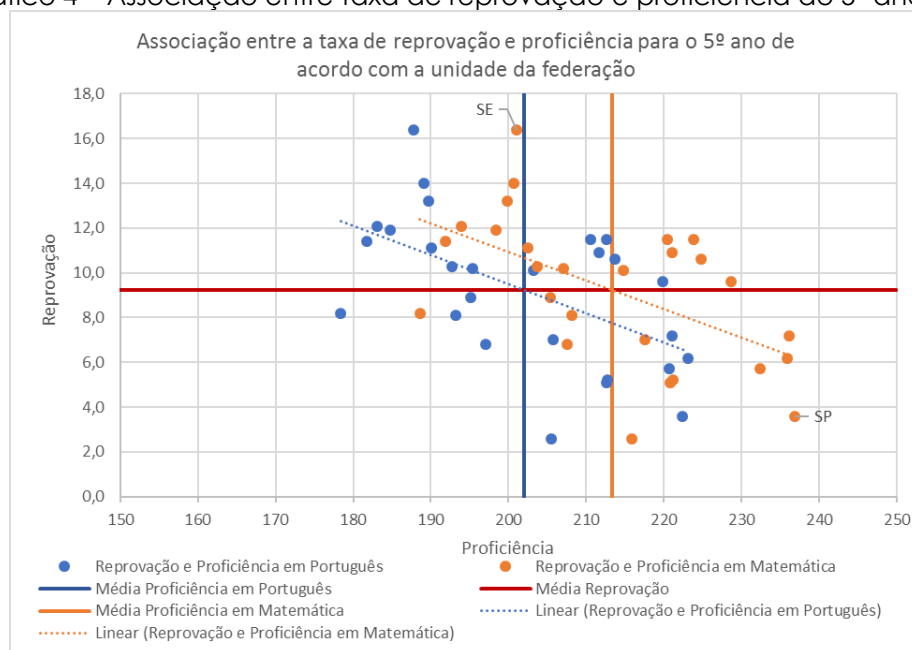
Dois casos destacam-se pela relação reprovação-proficiência, pois apresentam altas taxas de reprovação e bom rendimento nas médias de proficiências em alguns momentos. É o caso do Mato Grosso do Sul, que possui taxa de reprovação acima da média nacional (6ª maior taxa de reprovação), mas detém segundo melhor desempenho na média de proficiência do 9º ano em língua portuguesa, e quarta melhor média do 9º ano em matemática. Com a mesma alta taxa de reprovação que Mato Grosso do Sul, o estado do Rio Grande do Sul é o sétimo melhor estado no desempenho da média de proficiência nos anos iniciais em matemática. Ou seja, estes dois estados estão entre aqueles que obtiveram bom desempenho nas médias de proficiência embora tenham altas taxas de reprovação, que significa maior rigor adotado pelos docentes (SILVA; REZENDE; QUARESMA; CHRISPINO, 2016).

Associações dos dados

Na busca de sistematização dos dados apresentados para o fim proposto, apresentaremos algumas associações entre as proficiências e a reprovação e o abandono.

O Gráfico 4 reúne as informações discutidas ao longo do texto e busca organizá-las de forma a permitir uma visão ampla de suas possíveis relações. A linha horizontal representa a média de reprovação do Brasil (espera-se como bom resultado que os estados estariam abaixo da média), a linha vertical azul a média de proficiência em português e a linha amarela a média de proficiência em matemática (espera-se que os estados estejam à direita das linhas) e, por fim, os pontos representam a relação reprovação/proficiência de cada estado. Devemos, imediatamente, observar o quadrante direito inferior, visto que ele representa baixa reprovação e alta proficiência. Na impossibilidade visual de indicar todos os estados da federação, indicamos São Paulo como maior proficiência em matemática e baixa reprovação e Sergipe, com alta reprovação e proficiência abaixo da média em matemática. Somente oito estados estão com baixa reprovação e alta proficiência, como desejável.

Gráfico 4 – Associação entre taxa de reprovação e proficiência do 5º ano

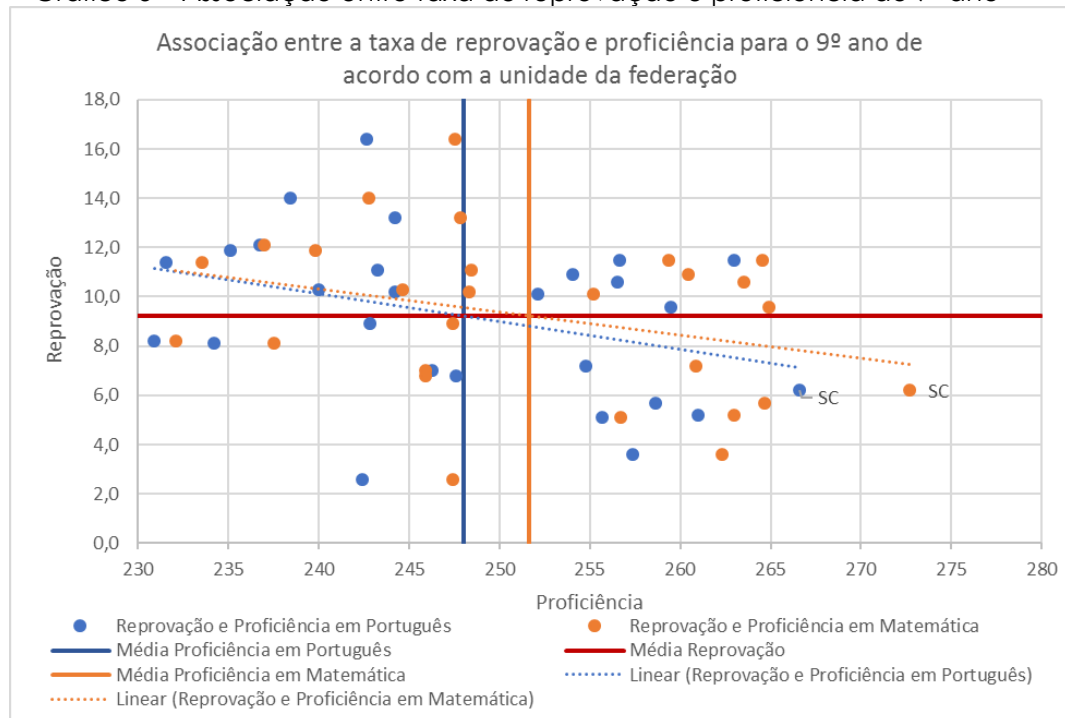


Fonte: Os autores (2019).

O Gráfico 5 indica as mesmas relações para reprovação e proficiência no 9º ano. Percebemos que Santa Catarina ocupa local de destaque possuindo alta proficiência em português e matemática e baixa reprovação. Apenas seis estados estão nesta condição desejável. É possível perceber o aumento do número de estados no indesejável quadrante esquerdo superior (alta reprovação e baixa

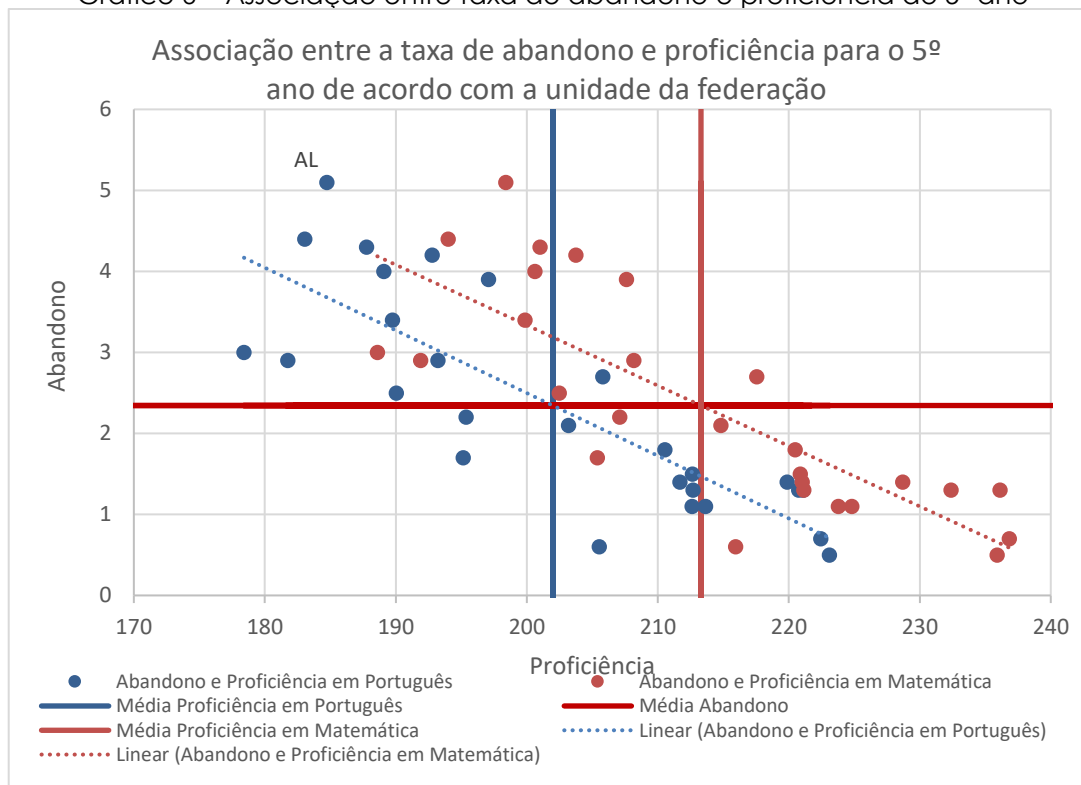
proficiência), como também é possível perceber estados com baixa reprovação e baixa proficiência.

Gráfico 5 – Associação entre taxa de reprovação e proficiência do 9º ano



Fonte: Os autores (2019).

Gráfico 6 – Associação entre taxa de abandono e proficiência do 5º ano

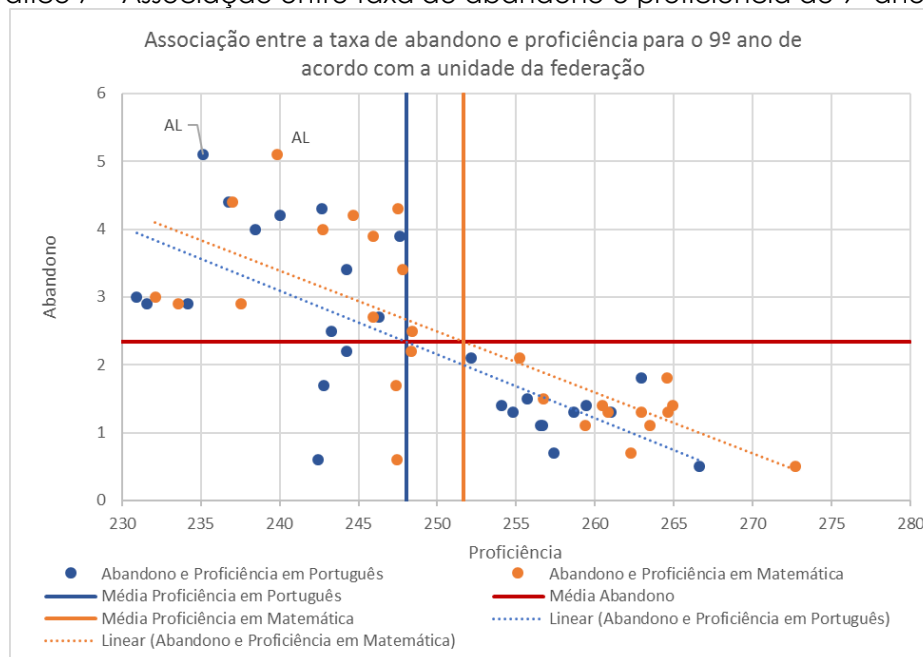


Fonte: Os autores (2019).

Quando buscamos realizar a mesma comparação usando os parâmetros abandono e proficiência para o 5º ano, como no Gráfico 6, temos uma quantidade satisfatória de estado no quadrante desejável e um número pequeno, mas significativo no quadrante indesejável. Alagoas ocupa pior posição na comparação dos dois parâmetros para português.

Quando realizamos comparação para o 9º ano, como no Gráfico 7, temos um resultado pior, visto que há menor número de estados no quadrante desejável e um número maior no quadrante indesejável. Alagoas ocupa agora a pior posição na comparação dos dois parâmetros tanto português quanto para matemática. Esse resultado nos permite inferir que os parâmetros possuem forte relação, visto que os estados com alto abandono demonstram baixa proficiência, sendo que a relação inversa também se observa.

Gráfico 7 – Associação entre taxa de abandono e proficiência do 9º ano



Fonte: Os autores (2019).

Em síntese, os dados parecem indicar que há uma “associação entre reprovação e piora da qualidade da educação na população” e que isso se explica porque, entre os docentes, existe uma cultura da reprovação, “que parece estar densamente incorporada no cotidiano escolar e no imaginário familiar como algo necessário e benéfico ao aluno em situação de fracasso escolar” (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 235 apud RIBEIRO et al., 2018, p. 4).

Considerações finais

Inicialmente, apresentamos o conjunto de avaliações que compõem o amplo leque de alternativas que oferecem aos educadores brasileiros um grande banco de dados sobre o estado da educação brasileira em todos os níveis.

Discutimos a repetência e o abandono e elencamos estudos que destacam a necessidade de estudos mais sistemáticos destes temas, no esforço de romper com infeliz tradição da “cultura de repetência”, termo cunhado por Sérgio Costa Ribeiro em 1991, que, de alguma forma, representa a ideia difundida de que devemos reprovar os alunos para que possam “aprender mais”. A existência deste *dogma educacional* pode justificar a extrema dificuldade que se tem de implantar sistemas de progressão continuada, incorretamente chamada de aprovação automática, visto que querem dizer coisas diferentes e suscitam dinâmicas diferentes. A primeira solicita ações de gestão educacional responsável, enquanto a segunda mais se aproxima do descompromisso com a efetiva aprendizagem dos alunos.

Foram apresentados os resultados da taxa média de repetência e de abandono do EF por unidades da federação no ano de 2015 e, também, os resultados de proficiência do Saeb/2015 por estado da federação. Esse conjunto de dados é sistematizado a seguir, por unidades da federação, na Tabela 8.

Tabela 8 – Visão geral das taxas de reprovação, abandono e proficiência

Visão geral das taxas de reprovação e abandono e proficiências por estados						
Unidade Federativa	Reprovação (%)	Abandono (%)	5º Ano		9º Ano	
			L. Portuguesa	Matemática	L. Portuguesa	Matemática
Acre	7	2,7	205,8	217,55	246,28	245,94
Alagoas	11,9	5,1	184,72	198,39	235,14	239,84
Amapá	11,4	2,9	181,74	191,89	231,56	233,58
Amazonas	6,8	3,9	197,08	207,61	247,63	245,93
Bahia	14	4	189,08	200,62	238,45	242,75
Ceará	5,1	1,5	212,64	220,87	255,7	256,73
Distrito Federal	9,6	1,4	219,87	228,68	259,46	264,9
Espírito Santo	10,6	1,1	213,65	224,8	256,53	263,5
Goiás	5,2	1,3	212,69	221,14	260,99	262,96
Maranhão	8,2	3	178,41	188,59	230,93	232,1
Mato Grosso	2,6	0,6	205,52	215,93	242,43	247,45
Mato Grosso do Sul	11,5	1,8	210,53	220,48	262,96	264,56
Minas Gerais	5,7	1,3	220,74	232,37	258,63	264,64
Pará	12,1	4,4	183,04	193,98	236,76	236,99
Paraíba	10,3	4,2	192,76	203,73	240,03	244,66
Paraná	7,2	1,3	221,1	236,12	254,8	260,85
Pernambuco	10,2	2,2	195,36	207,08	244,24	248,33
Piauí	11,1	2,5	190,04	202,46	243,28	248,42
Rio de Janeiro	10,9	1,4	211,68	221,02	254,08	260,45
Rio Grande do Norte	13,2	3,4	189,74	199,85	244,23	247,83
Rio Grande do Sul	11,5	1,1	212,61	223,78	256,65	259,38
Rondônia	10,1	2,1	203,18	214,8	252,15	255,22
Roraima	8,1	2,9	193,2	208,17	234,19	237,55
Santa Catarina	6,2	0,5	223,09	235,89	266,6	272,69
São Paulo	3,6	0,7	222,44	236,83	257,37	262,29
Sergipe	16,4	4,3	187,75	201,01	242,66	247,52
Tocantins	8,9	1,7	195,15	205,38	242,81	247,4

Fonte: Os autores (2019).

Retomando Ribeiro et al. (2018), lembramos que os professores mais experimentados em sala de aula, e os professores com mais conhecimento sobre pesquisas acerca dos efeitos da repetência – inclusive com títulos de mestrado e doutorado – não aderem à prática da reprovação sistemática. Segundo os autores, a crença sobre reprovação relaciona-se com a formação dos professores, deixando claro que formação inicial e continuada de professores é importante instrumento para desmistificar e combater a “cultura da repetência”.

O combate a este *dogma educacional* pode ocorrer pelo aspecto coletivo. Riani, Silva e Soares (2012) verificaram que o resultado geral da escola influencia significativamente no rendimento individual dos estudantes de baixo aprendizado, isto é, os estudantes retidos com menor índice de proficiência pode ser fruto da ineficiência da escola. O fracasso, então, deixa de ser individual (estudante) e recebe um caráter coletivo (escola).

Outro aspecto importante no que tange a reprovação é o fato de que pesquisas diversas demonstram que professores que acolhem a ideia da progressão continuada reprovam menos e que estes alunos não possuem obrigatoriamente proficiência menor do que aqueles submetidos a regimes de reprovação anual (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002; GOMES, 2005; ALAVARSE, 2007).

Por mais que a reprovação e abandono possam indicar uma queda da proficiência de forma *intuitiva*, a análise comparativa dos dados confirma isso, em grande parte das relações quando vistos os resultados extremos, mas deixa claro que os estados que estão posicionados no meio termo indicam a necessidade de maiores e melhores pesquisas a fim de entender os fenômenos. Logo, temos por um lado que “um conjunto de pesquisas que, tendo melhorado significativamente o controle dos vieses de medida, chega a resultados convergentes” (CRAHAY, 2006), mas abre espaços necessários para outras pesquisas a fim de que o Direito à aprendizagem dos estudantes brasileiros se materialize na idade certa e com “qualidade” (seja lá o que seja isso).

Em síntese, podemos dizer que o senso comum de que reprovamos para que o aluno aprenda não se comprova nas comparações observadas.

Referências

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALAVARSE, O. M. *Ciclos ou série: A democratização do ensino em questão*. Orientadora: Sandra Maria Zákia Lian de Sousa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

IBRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Indicadores educacionais da Educação Básica: taxas de rendimento*. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Resultados SAEB edição 2015*. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/resultados/resumo_dos_resultados_saeb_2015.pdf. Acesso em: 27 dez. 2017.

CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília, DF: Liber Livro Editora: UNESCO, 2007.

CONTAS regionais 2015: queda no PIB atinge as unidades da federação pela primeira vez. *Agência de Notícias [do] IBGE*, Brasília, DF, 16 nov. 2017. Estatísticas Econômicas. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/17999-contas-regionais-2015-queda-no-pib-atinge-todas-as-unidades-da-federacao-pela-primeira-vez-na-serie.html>. Acesso em: 24 nov. 2017.

CORREA, E. V; BONAMINO, A; SOARES, T. M. Efeitos da repetência em estudantes do ensino fundamental: uma análise com o uso de propensity scores matching. In: SOARES, T. M.; BONAMINO, A. (org.). *Estudos sobre a educação brasileira: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2017. p. 67-86.

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100010>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a1036127.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. 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. 2002.

FLETCHER, P. R.; CASTRO, C. M. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, p. 39-56, 1985.

FRANCESCHINI, V. L. C.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M. M. F. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698164208>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e164208.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300017&script=sci_arttext. Acesso em: 27 nov. 2017.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. A. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000100002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2017.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100005>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a04.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.

GOMES, C. A. Sucesso e fracasso no ensino médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p. 259-280, jul./set. 1999.

JANH, F. Ensino médio: a busca das particulares. *Revista Educação*, [S. l.], n. 179, ago. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/170/a-busca-das-particulares-234961-1.asp>. Acesso em: 19 set. 2017.

MELO, A. M. P. de; VERHINE, R. E. Evasão, repetência e distorção idade-série: um estudo de caso sobre causas e medidas contenção em escolas de 1º grau do estado da Bahia. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 10, n. 14, p. 109-133, jul./dez. 1987. DOI: <http://dx.doi.org/10.24882/eemd.v10i14.516>. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/516/320>. Acesso em: 10 dez. 2017.

OLIVEIRA, R. P. de. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. GRACIANO, Mariângela (coord.). *O plano de desenvolvimento da educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 32-34. Disponível em: http://observatoriodaeducacao.org.br/images/publicacoes/pdfs/emquesto4_miolo.pdf. Acesso em: 7 dez. 2017.

- RIANI, J. de L. R.; SILVA, V. C. da; SOARES, T. M. Repetir ou progredir?: uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 623-636, set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 mar. 2018.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, maio/ago. 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2017.
- RIBEIRO, V. M. et al. Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e173086.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.
- SILVA, P. B. C. da; REZENDE, N. C.; QUARESMA, T. C. C.; CHRISPINO, A. Sobre o sucesso e o fracasso no ensino médio em 15 anos (1999 e 2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 445-476, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0445.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 81-114.
- SOARES, J. F.; MAROTTA, L. Desigualdade no sistema de ensino fundamental brasileiro. In: VELOSO, F.; PESSÔA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 73-91.
- SOARES, S. S. D. A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?. *Texto para Discussão*, Brasília, DF, n. 1300, ago. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1392>. Acesso em: 15 out. 2017.
- SOARES, T. M.; FERNANDES, N. da S.; NOBREGA, M. C.; NICOLELLA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507138589>.
- SOUZA, A. de M. e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informação e decisões. In: SOUZA, A. de M. e (org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 90-109.
- VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, 2007.