

# APRENDIZADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIAGNÓSTICO DAS DESIGUALDADES E “ESCOLAS INVISÍVEIS”\*

Alvana Maria Bof<sup>I</sup>

Maria Teresa Gonzaga Alves<sup>II</sup>

<https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5972>

---

## RESUMO

Este estudo apresenta um diagnóstico sobre o aprendizado dos estudantes de ensino fundamental no período de 2007 a 2021, sob a perspectiva da superação das desigualdades. Analisa a evolução do percentual de estudantes que atingiram o nível adequado de aprendizado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), considerando as regiões, unidades federativas, localização (urbana/rural) da escola e grupos de estudantes definidos por sexo, cor/raça e nível socioeconômico. Apresenta também uma análise descritiva de um conjunto de escolas que não participam do Saeb e, portanto, não têm informações sobre o desempenho dos alunos. Essas escolas não têm Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado, ficando

---

\* As autoras agradecem a leitura crítica e sugestões de Adriano Senkevics a versões anteriores do artigo.

<sup>I</sup> Pesquisadora-Tecnologista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); doutora em Educação pela The George Washington University (Estados Unidos).

<sup>II</sup> Diretora de Estudos Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); doutora em Educação pela UFMG.

invisíveis no diagnóstico da qualidade. Os resultados indicam a persistência e a ampliação das desigualdades no aprendizado entre os estudantes no País. Mostram ainda semelhanças entre o perfil das escolas sem Ideb e as escolas com baixo percentual de estudantes que atingiram o nível adequado de aprendizado. Diante dessas evidências, o estudo recomenda que o novo Plano Nacional de Educação adote metas e estratégias mais eficazes para superar as desigualdades educacionais e sugere que o monitoramento da qualidade da educação básica utilize indicadores mais abrangentes para avaliar as escolas que não fazem parte da população-alvo do Saeb e, portanto, não têm Ideb calculado.

Palavras-chave: ensino fundamental; Plano Nacional de Educação; Ideb; desigualdades educacionais; Saeb.

---

## INTRODUÇÃO

---

Uma das questões mais importantes a ser enfrentada no próximo Plano Nacional de Educação (PNE) diz respeito à superação das desigualdades educacionais entre as crianças e jovens brasileiros. Tais desigualdades, que se manifestam tanto no acesso, trajetória escolar e conclusão das etapas da educação básica quanto na aprendizagem dos estudantes, têm penalizado bem mais aqueles cujas famílias apresentam nível socioeconômico (NSE) mais baixo, de cor/raça negra e que frequentam escolas nas zonas rurais (Alves *et al.*, 2013; Alves; Soares; Xavier, 2016; Soares; Delgado, 2016; Alves *et al.*, 2017; Ferrão *et al.*, 2018; Alves; Ferrão, 2019; Alves, 2020).

Em que pese o fato de o PNE vigente apresentar como diretriz a superação das desigualdades educacionais (com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação), estudos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que subsidiam o monitoramento do PNE, apontam a permanência do problema (Brasil. Inep, 2022a). O cenário da desigualdade foi ainda mais agravado nos últimos anos pelos efeitos da pandemia de covid-19. O fechamento das escolas e a descontinuidade das aulas presenciais em 2020 provocaram declínio no desempenho/aprendizado dos estudantes e ampliação das desigualdades educacionais no País (Cavalcante; Komatsu; Menezes Filho, 2020; Costa; Brandão, 2021; Koslinski; Bartholo, 2021; Bof; Moraes, 2022; Costa; Brandão, 2022; Bartholo *et al.*, 2023).

Na elaboração do novo PNE (2024-2034), não há como desconsiderar essas evidências. É imperativo que o novo plano nacional seja embasado em um diagnóstico abrangente, que explicita os resultados da aprendizagem, bem como as persistentes desigualdades entre grupos sociais no território nacional.

No atual PNE, a melhoria dos níveis de aprendizado é uma das estratégias da Meta 7, que visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Essa meta é monitorada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Criado em 2007 no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ideb é definido como o indicador objetivo para aferir a qualidade da educação básica (Brasil, 2007). Ele é calculado bianualmente pelo Inep com base nos dados sobre rendimento escolar (taxa de aprovação), computado com informações do Censo da Educação Básica e aponta o desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O PDE estabeleceu valores progressivos para o crescimento do Ideb para o Brasil, as unidades da Federação, municípios e escolas que participam do Saeb. A Meta 7 do PNE espelha os valores bianuais do Ideb esperados para o Brasil; mas para que a meta nacional seja alcançada, os esforços de melhoria do aprendizado e da taxa de aprovação devem envolver todos os entes da Federação.

Entretanto, no nível dos municípios, o Ideb é calculado independentemente da cobertura da rede. Há escolas públicas que não se enquadram na população-alvo do Saeb, de forma que elas não possuem informações sobre o aprendizado dos estudantes para o cálculo do Ideb. Desta forma, o Ideb de municípios onde a cobertura é baixa pode não refletir a sua qualidade. A análise dos perfis dessas escolas e municípios em que há lacunas de informação deve também fazer parte do diagnóstico para orientar a elaboração do novo PNE.

O objetivo deste estudo é elaborar um diagnóstico do aprendizado dos estudantes brasileiros de ensino fundamental no período de 2007 a 2021, sob a perspectiva da superação das desigualdades. Para tal, analisam-se os percentuais de estudantes que alcançaram o nível de aprendizado adequado em língua portuguesa (leitura) e matemática por grande região, unidade federativa (UF), localização (urbana/rural) da escola e grupos de estudantes definidos por sexo, cor/raça e nível socioeconômico. Além disso, realiza-se uma análise descritiva de um conjunto de escolas que não participam da avaliação do Saeb e sobre as quais, portanto, não se tem informação sobre o desempenho/aprendizado de seus alunos. Busca-se, assim, caracterizar esse conjunto de escolas que ficam invisíveis no diagnóstico da qualidade da educação básica, mas indiscutivelmente precisam ser consideradas na formulação das políticas de melhoria da qualidade e do aprendizado dos estudantes brasileiros.

Este artigo está organizado da seguinte forma: após a introdução, faz-se uma breve contextualização sobre o que sabemos em relação ao aprendizado dos estudantes e as desigualdades existentes; apresenta-se, em seguida, a metodologia do estudo; posteriormente, apresentam-se as análises da evolução dos resultados do Saeb para os anos iniciais e finais do EF de 2007 a 2021; na sequência, realiza-se a identificação e caracterização do conjunto de escolas que não têm Ideb calculado; ao final, promove-se a discussão dos resultados, tecendo considerações sobre desafios a serem enfrentados no novo PNE e possíveis direcionamentos para induzir à melhoria da qualidade e superação das desigualdades no aprendizado dos estudantes.

## 1 APRENDIZADO E DESIGUALDADES: O QUE SABEMOS (E O QUE NÃO SABEMOS) A RESPEITO?

Há um conjunto de estudos na literatura da área educacional que apresenta análises sobre o desempenho dos estudantes brasileiros em diferentes etapas da educação básica, indicando as desigualdades que cercam o aprendizado desses estudantes associadas a características demográficas e socioeconômicas, bem como apresentando a persistência das desigualdades ao longo do tempo (Soares; Alves, 2003; Rodrigues; Rios-Neto; Pinto, 2011; Carnoy *et al.*, 2015; Alves; Soares; Xavier, 2016; Soares; Delgado, 2016; Alves *et al.*, 2017; Alves; Ferrão, 2019; Alves, 2020). Alves, Soares e Xavier (2016) analisam a evolução das médias de desempenho dos alunos das escolas públicas estaduais e municipais na Prova Brasil/Saeb de 2005 a 2013, em Língua Portuguesa e Matemática, segundo grupos definidos por sexo, cor/raça e nível socioeconômico. O artigo mostra que as diferenças entre esses grupos se mantêm no período, sendo muito expressivo o hiato em todas as edições da Prova Brasil. Considerando a cor/raça dos estudantes, os autores mostram que os alunos de cor preta apresentam desempenho significativamente mais baixo do que os alunos brancos, em todas as edições da Prova Brasil analisadas. Outro relevante resultado é que, não obstante o aumento nas médias de desempenho dos estudantes em geral de 2005 a 2013, as desigualdades entre esses grupos de estudantes definidos por cor/raça e nível socioeconômico não diminuíram no período. Essa análise foi atualizada com dados do Saeb até 2017 por Alves (2020), que observou a mesma permanência das desigualdades entre as médias de proficiência dos grupos.

Alves e Ferrão (2019) investigam os avanços da qualidade da educação básica em termos de aprendizado e aprovação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental no período de dez anos (2007 a 2017). As autoras analisaram a evolução da porcentagem de estudantes das escolas públicas municipais e estaduais que alcançam o nível adequado de aprendizagem em língua portuguesa e matemática na escala da Prova Brasil/Saeb seguindo os parâmetros definidos por Soares (2009). Verificam que, em todas as edições da Prova Brasil, o percentual de alunos situados no nível de aprendizado adequado é mais elevado no grupo dos estudantes com nível socioeconômico mais alto (5º quinto), enquanto o menor percentual é o do grupo de alunos de menor nível socioeconômico (1º quinto). Também é maior o percentual de estudantes de cor/raça branca que atingem o nível adequado de aprendizado do que os de cor/raça negra, tanto para o 5º quanto para o 9º ano do EF, nas duas áreas do conhecimento. As autoras verificam ainda que, embora tenha havido um visível e positivo aumento do percentual de alunos que atingem o nível adequado de aprendizado no período, as desigualdades entre os grupos sociais permanecem, tendo aumentado, em 2017, a disparidade socioeconômica entre o percentual de alunos que atingem o nível adequado. Ao analisar grupos sociais múltiplos formados pelas variáveis sexo, cor/raça, NSE e experiência de reprovação, as autoras demonstram que, em conjunto, esses atributos ampliam as desigualdades entre os estudantes.

Esses estudos tiveram como base os resultados das avaliações do Saeb. No entanto, sabemos que o Saeb não abarca todas as escolas brasileiras, como indicam os documentos que descrevem a população-alvo e a população de referência dessas avaliações<sup>1</sup>. Por exemplo, no Saeb de 2017 a 2021 não estão incluídas as escolas que possuem menos de dez alunos matriculados nos anos/séries avaliados e as turmas multisseriadas<sup>2</sup>, entre outras. Como não participam do Saeb, essas escolas não têm informações sobre o desempenho/aprendizado de seus alunos e não entram também no cálculo do Ideb, gerando assim, uma lacuna de informações para um diagnóstico completo. Tais informações são fundamentais tanto à gestão das redes de ensino e escolas quanto à formulação, ao monitoramento e à avaliação de políticas, programas e ações direcionadas à melhoria da qualidade da educação e redução das desigualdades educacionais.

Lichand *et al.* (2023) destacam a marcante presença de turmas multisseriadas no ensino fundamental do Brasil, predominantemente nas zonas rurais, mostrando que essas turmas têm características distintas das turmas unisseriadas em relação ao alunado, professores e gestores escolares. Tendo em vista que as turmas multisseriadas não são avaliadas pelo Saeb, os autores utilizam a avaliação da rede de ensino do estado do Ceará (Spaeece) para estimar qual seria o desempenho/proficiência delas no Saeb. Os resultados mostram que as proficiências das turmas multisseriadas seriam significativamente menores que as das turmas unisseriadas, e que as multisseriadas têm probabilidade significativamente maior de serem classificadas com proficiência “muito crítica” nas duas áreas do conhecimento avaliadas. Utilizando, ainda, um modelo estatístico para prever em que medida a proficiência esperada das escolas multisseriadas difere das demais e em que medida o Ideb estadual mudaria se as matrículas das turmas multisseriadas fossem refletidas no indicador, os autores mostram que, embora essas matrículas representem a menor parte dos estudantes em qualquer estado, em diversos casos o Ideb mudaria em um ou dois décimos para baixo, tamanha a diferença de proficiência e de rendimento nessas escolas. Para os autores, o fato de o aprendizado dos estudantes das turmas multisseriadas não estar refletido no Ideb constitui incentivos distorcidos pois as redes não têm incentivos para melhorar a proficiência e o rendimento dessas turmas.

Menezes, Bento e Garcia (2023) problematizam a ausência de informação sobre os resultados da aprendizagem em escolas e municípios, analisando os fatores que condicionam a disponibilidade dos dados educacionais. Focando o ensino médio, demonstram que os municípios e as escolas que, em 2022, não tinham dados disponíveis para o Saeb, apresentaram, majoritariamente, baixos indicadores médios de proficiência ou não tinham dados disponíveis em 2019. Por meio de uma regressão logística, os autores demonstram que a probabilidade de um município ter alcançado

<sup>1</sup> A cada ano, a referência do Saeb é definida, o que pode ser conhecido no registro histórico dessa avaliação. Informações sobre as alterações no Saeb podem ser consultadas em Brasil. Inep (2023a).

<sup>2</sup> Turmas multisseriadas são aquelas em que estudantes de diferentes anos/séries aprendem concomitantemente na mesma sala de aula.

a taxa mínima de participação para o Saeb em 2022 foi maior entre aqueles com alta proficiência média em 2019, maior quantidade de matrículas e respostas mais efetivas à pandemia de covid-19. Estados com piores indicadores educacionais concentram proporções elevadas de municípios e escolas sem resultados desagregados. Os resultados apontam a reprodução das desigualdades educacionais na disponibilidade dos dados.

Neste artigo, além de atualizar as análises sobre o aprendizado dos estudantes do ensino fundamental das escolas públicas com dados do Saeb no período de 2007 a 2021, busca-se mapear o problema das escolas que ficam invisibilizadas no diagnóstico por não participarem das avaliações do Saeb e não terem, conseqüentemente, Ideb calculado.

## 2 METODOLOGIA

O diagnóstico do aprendizado apresentado na seção 3 envolveu a análise do Saeb entre 2007 e 2021. As bases de dados entre 2007 e 2017 foram preparadas pela segunda autora para outro estudo (Alves; Ferrão, 2019). Os dados de 2019 e 2021 foram incorporados neste estudo de forma compatível, permitindo, assim, a atualização dos resultados reportados naquele estudo.

O Saeb é uma avaliação em larga escala desenvolvida pelo Inep desde meados da década de 1990. A partir de 2005, ele passou por uma reformulação para ampliar a cobertura das escolas públicas, cuja participação se tornou quase censitária, segundo regras de elegibilidade definidas a cada edição<sup>3</sup>. As escolas privadas, que não serão foco deste diagnóstico, participam de forma amostral. Atualmente, o Saeb compreende testes aplicados a cada biênio para os alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio<sup>4</sup>. A avaliação é realizada somente nas escolas que oferecem o ensino regular e que tenham no mínimo dez estudantes matriculados no ano/série avaliado.

No 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)<sup>5</sup>, em cada ano/série avaliada. As proficiências são estimadas por meio de um modelo da Teoria de Resposta

<sup>3</sup> Desde que o Saeb foi incluído como componente do Ideb, houve algumas alterações na cobertura do Saeb e na denominação dessa avaliação. Entre 2005 e 2017, a avaliação quase censitária do Saeb era a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Em 2019, o nome Prova Brasil deixou de ser utilizado e um sufixo que identifica a “série” distingue as avaliações do Saeb. Até 2015, participavam da parte quase censitária do Saeb escolas com pelo menos 20 estudantes matriculados no ano/série de referência da avaliação. De 2017 em diante, o Saeb passou a avaliar escolas de ensino regular com 10 alunos ou mais estudantes no ano/série de referência. Informações sobre o Saeb estão disponíveis em Brasil. Inep (2023a).

<sup>4</sup> A avaliação do 2º ano do EF foi incluída no Saeb a partir de 2019 e ocorre de forma amostral.

<sup>5</sup> A partir de 2019, aplicaram-se, de forma amostral, avaliações nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

ao Item (TRI)<sup>6</sup>. As propriedades da TRI colocam os resultados das edições do Saeb e ano/série na mesma escala, com exceção do 2º ano do ensino fundamental<sup>7</sup>, de modo que se pode comparar os resultados entre edições. Os resultados são apresentados não só por meio das médias de proficiência, mas também considerando os níveis de aprendizado alcançados pelos alunos segundo as escalas de proficiência de cada área avaliada<sup>8</sup>. Além dos testes, o Saeb produz dados contextuais obtidos pelas respostas dos estudantes a um questionário.

O diagnóstico aqui apresentado descreve o aprendizado dos estudantes do 5º e 9º anos do EF de escolas das redes estaduais e municipais. Em 2019, as matrículas nas escolas municipais e estaduais representavam 80,8% e 84,5% do total de matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente. As escolas públicas federais foram excluídas devido ao seu pequeno número de matrículas nessa etapa de ensino (0,05% nos anos iniciais; e 0,1%, nos anos finais). O número de estudantes cujos resultados no Saeb foram analisados gira em torno de cinco milhões em cada edição do Saeb.

O aprendizado é mensurado pelo percentual de estudantes que atingiram o nível adequado de proficiência em língua portuguesa e matemática, de acordo com a interpretação da escala proposta por Soares (2009). Conforme a proposição do autor, é desejável que pelo menos 70% dos estudantes atinjam o nível adequado de proficiência para um sistema ser considerado de qualidade. Os resultados mostram a evolução do percentual de estudantes com aprendizado adequado para o Brasil e desagregados pelas seguintes variáveis: sexo do estudante (feminino e masculino), raça/cor (branco, pardo e preto), nível socioeconômico (em quartis), localização da escola (urbana e rural), regiões e unidades federativas.

Em relação à variável sexo, nos dados do Saeb 2019, ela foi obtida a partir da base de dados do Censo Escolar do mesmo ano, uma vez que esse item foi excluído do questionário respondido pelos estudantes. No que se refere à variável raça/cor, as categorias amarelo e indígena não foram incluídas na análise devido ao seu percentual muito reduzido (cerca de 2%), o que pode distorcer os resultados. Vale ressaltar que as escolas indígenas não fazem parte da amostra do Saeb, o que significa que os cerca de 1% a 2% de estudantes que se autodeclararam como indígenas estão matriculados em escolas não indígenas.

A variável NSE para os anos de 2007 a 2017 foi calculada pela segunda autora deste texto, seguindo a metodologia descrita em Alves, Soares e Xavier (2016). Já para os anos de 2019 e 2021, utilizou-se o Índice de Nível Socioeconômico (Inse),

<sup>6</sup> Informações técnicas sobre o Saeb, nas diferentes edições, podem ser consultadas em Brasil. Inep (2023b).

<sup>7</sup> A avaliação do 2º ano do EF foi incluída no Saeb a partir de 2019 e ocorre de forma amostral. A escala não foi equalizada com a dos outros anos do EF.

<sup>8</sup> As escalas de proficiência do Saeb para os 5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM podem ser consultadas em Brasil. Inep (2020).

calculado pelo Inep com os dados das respectivas edições do Saeb. Para garantir a comparabilidade, as escalas de NSE foram equalizadas de forma que variassem no mesmo intervalo de -3 a 3 desvios-padrão, utilizando-se os valores mínimos e máximos observados em todas as edições.

Os resultados dos estudantes foram também descritos segundo grupos que combinam variáveis sociodemográficas e a experiência de reprovação, conforme sua resposta ao questionário do Saeb. Foram criados 24 grupos pela combinação das variáveis: sexo (duas categorias), raça/cor (as três categorias com mais estudantes); NSE (escala dividida em duas faixas pela mediana) e experiência de reprovação (variável binária: sim ou não).

A seção intitulada “Escolas invisíveis” apresenta um diagnóstico das escolas públicas estaduais e municipais que têm resultados do Ideb e das escolas que não têm. A existência de dados do Saeb é condição para a escola ter o seu Ideb calculado. A metodologia para esse diagnóstico envolveu a comparação da prevalência de escolas com Ideb calculado em relação à base de dados do Censo Escolar do mesmo ano. Por meio dessa comparação é possível comparar a cobertura da medida oficial de qualidade (Ideb) com o total de escolas de cada etapa.

Para essa análise, foram selecionados os resultados do Ideb por escola nos anos de 2019 e 2021. Da base do Censo Escolar, foram selecionadas as escolas públicas estaduais e municipais em funcionamento que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, assim como aquelas que oferecem os anos finais do mesmo nível de ensino. Além disso, em ambas as bases de dados (anos iniciais e anos finais), foram selecionadas algumas variáveis das escolas, explicadas abaixo.

O banco de dados do Censo Escolar é consideravelmente maior do que o do Ideb, uma vez que muitas escolas de ensino fundamental não participam do Saeb e, portanto, não possuem o Ideb calculado em cada ano (2019 e/ou 2021). É possível que algumas escolas tenham tido o Ideb calculado em um ano, mas não no outro. Dessa forma, foi criada uma variável binária “Ideb calculado” [0;1] em que o valor 1 indica que a escola teve o Ideb calculado naquele ano e as escolas sem Ideb receberam o valor 0.

Para analisar as características das escolas do Censo Escolar, considerando a existência ou não do Ideb em 2019 e 2021, foram apresentados percentuais de escolas segundo as variáveis: região, unidade da Federação, localização das escolas (urbana ou rural), dependência administrativa (estadual ou municipal), número de estudantes na etapa de ensino (em decis) e NSE da escola (em quartis). Adicionalmente, foi calculado o percentual de escolas com Ideb calculado por município, e essa informação foi utilizada para a elaboração de cartogramas que demonstram a distribuição desse indicador em nível municipal.



### 3 EVOLUÇÃO DO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES E DESIGUALDADES

Desde a criação do Saeb, o País passou a contar com informações abrangentes acerca do aprendizado dos estudantes brasileiros tanto no nível nacional quanto em estratos subnacionais. Este estudo focaliza o diagnóstico da evolução do aprendizado dos estudantes dos 5º e 9º anos do EF das redes públicas municipais e estaduais, considerando os níveis de aprendizado alcançados pelos estudantes, no período de 2007 a 2021. Para as análises, toma-se como medida o percentual de estudantes que atingem o nível adequado de aprendizado em língua portuguesa (leitura) e matemática no 5º e no 9º ano do EF, seguindo parâmetros propostos por Soares (2009)<sup>9</sup>, apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1

**PROFICIÊNCIA MÍNIMA DO NÍVEL ADEQUADO DE APRENDIZADO EM LÍNGUA PORTUGUESA (LEITURA) E EM MATEMÁTICA PARA OS 5º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Área	Ano	Pontuação mínima do nível adequado
Língua Portuguesa (leitura)	5º EF	Maior ou igual a 200
	9º EF	Maior ou igual a 275
Matemática	5º EF	Maior ou igual a 225
	9º EF	Maior ou igual a 300

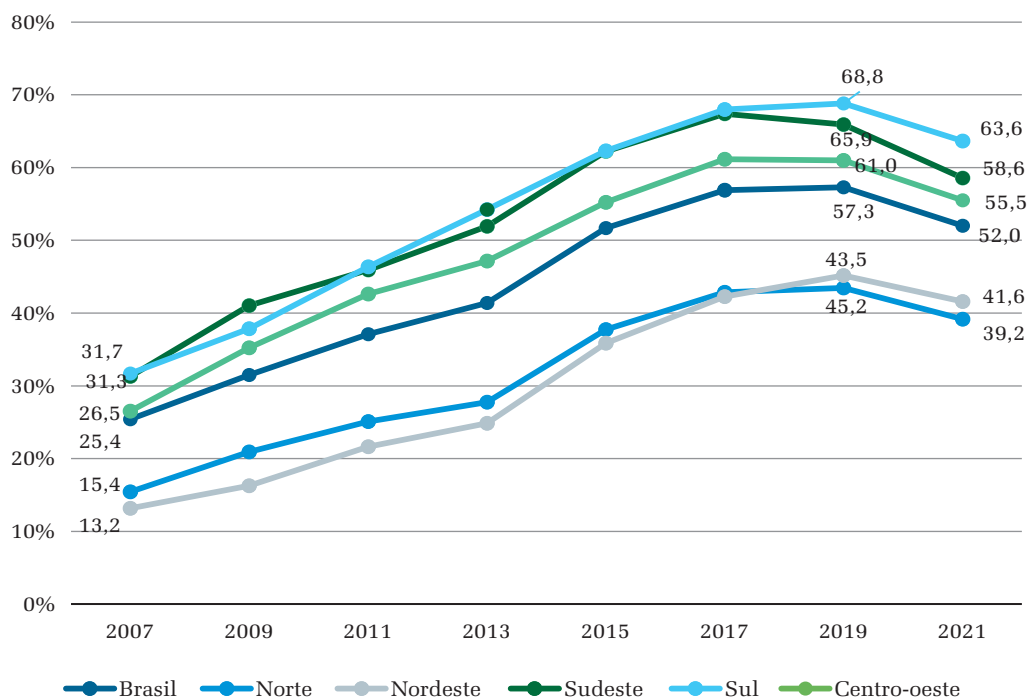
Fonte: Elaboração própria com base em Soares (2009).

Os Gráficos 1 e 2 apresentam o percentual de estudantes do 5º ano do EF que alcançam o nível adequado de aprendizado em língua portuguesa (leitura) e em matemática no Brasil e em cada região, no período de 2007 a 2021. Como se pode observar, há uma tendência de crescimento no percentual de estudantes que alcançam o nível adequado do início da série histórica até 2019 nas duas áreas do conhecimento. A partir de 2021, nota-se uma redução, o que pode ser atribuído aos efeitos da pandemia de covid-19 ocorrida no Brasil a partir de 2020 (Bof; Moraes, 2022). Em Língua Portuguesa, a redução em 2021 foi de 5,3 pontos percentuais (p.p), fazendo com que a proporção de alunos no nível adequado regredisse para 52%, próximo ao observado em 2015 (51,7%). Em matemática, a redução foi ainda maior (-9,7 p.p.), sendo o percentual registrado (37,9%) inferior ao observado em 2015 (40%).

<sup>9</sup> Soares (2009), a partir das escalas do Saeb, define os pontos de corte que estabelecem quatro níveis/patamares de aprendizado: Abaixo do básico, Básico, Adequado, Avançado. Para interpretar a escala do Saeb e propor esses níveis de proficiência, Soares (2009) compatibilizou a distribuição das proficiências dos alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), do qual o Brasil participa, com a distribuição dos alunos no 9º ano do Saeb e calculou o hiato entre as duas distribuições. Esse hiato corresponde à diferença que os alunos devem avançar no Saeb para atingirem a distribuição de referência.

A mesma tendência é observada para os alunos do 9º ano do EF (Gráficos 3 e 4), embora a evolução tenha sido menor entre 2007 e 2019 e os percentuais dos que atingiram o nível adequado bem mais modestos. Em 2019, apenas 37% dos estudantes do 9º ano atingiram o nível adequado em língua portuguesa, caindo para 36,1% em 2021. Em matemática, menos de 20% alcançaram o nível adequado em 2019, caindo para 16,4% em 2021. Um cenário extremamente preocupante para estudantes que estão no último ano do ensino fundamental.

Quando consideradas as grandes regiões, observa-se a mesma tendência nacional e desigualdades marcantes. Tanto para o 5º quanto para o 9º ano, as regiões Norte e Nordeste apresentam sempre os menores percentuais de alunos no nível adequado em toda a série histórica, nas duas áreas do conhecimento. O incremento nessas regiões entre 2007 e 2019 foi menor, o que fez aumentar as desigualdades entre as regiões. Em 2021, a queda dos percentuais dos que atingem o nível adequado ocorreu em todas as regiões e de forma mais abrupta em matemática. Nessa área, no 9º ano, são expressivos os percentuais dos que não atingiram o nível adequado: mais de 90% no Norte, 87,6% no Nordeste, mais de 80% no Sudeste e Centro-Oeste e 79,1% no Sul.



**GRÁFICO 1**  
**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – BRASIL E REGIÃO – 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil, Inep, 2022b).

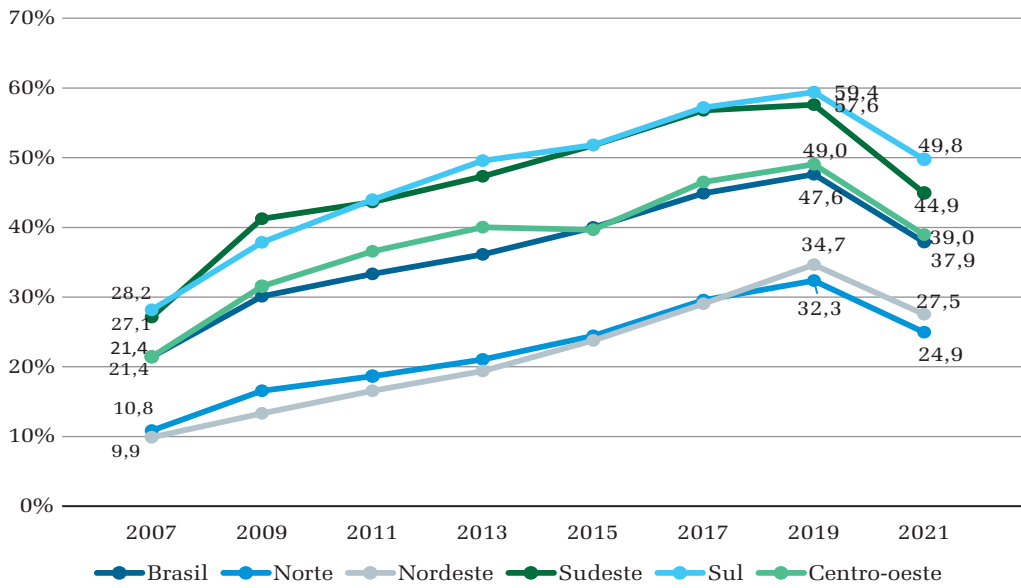


GRÁFICO 2

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – BRASIL E REGIÃO – 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil, Inep, 2022b).

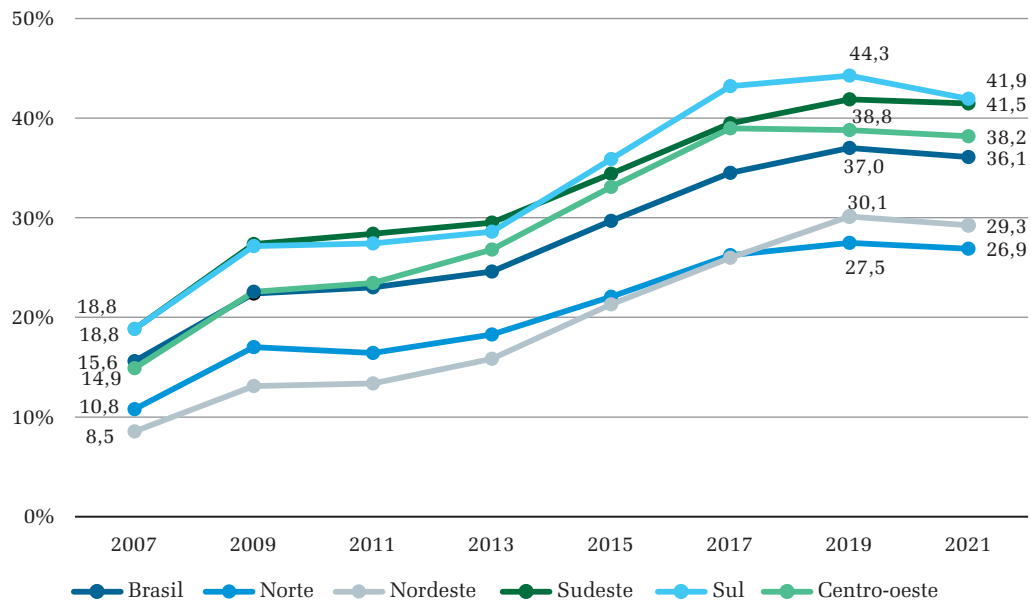
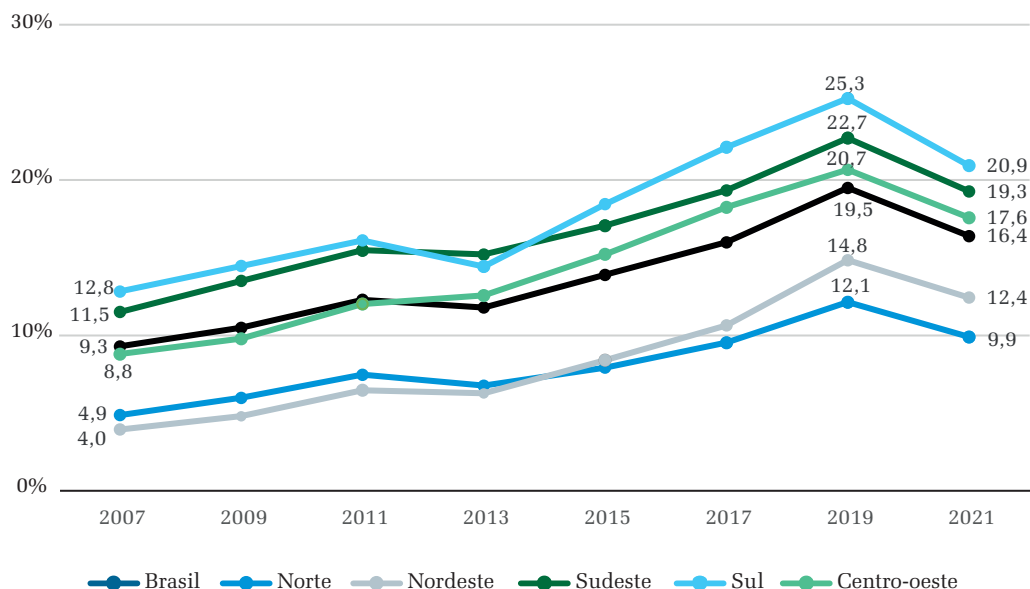


GRÁFICO 3

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA (LEITURA) NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – BRASIL E REGIÃO – 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil, Inep, 2022b).



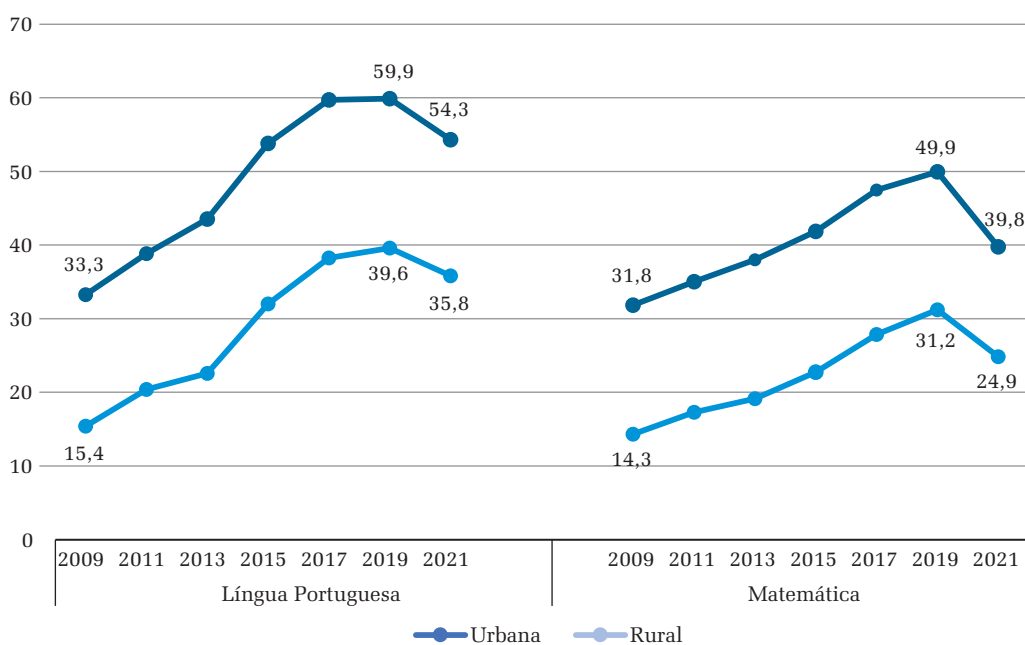
**GRÁFICO 4**

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS – BRASIL E REGIÃO – 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).

Entre as unidades federativas (UFs) a tendência de crescimento dos percentuais até 2019 e declínio em 2021 se repete na maioria. Desigualdades significativas são observadas tanto para o 5º quanto para o 9º ano do EF, como mostram as Tabelas A1 e A2, respectivamente, no Apêndice. No 5º ano, chama a atenção que em 13 das 27 UFs, mais de 50% dos estudantes não atingem o nível adequado de aprendizado em língua portuguesa em 2019, subindo para 17 UFs em 2021. Em matemática, a situação é ainda mais grave: enquanto, em 2019, mais da metade dos estudantes não atingiam o nível adequado em 17 UFs, em 2021, com exceção de Santa Catarina, Paraná e Distrito Federal, todas apresentavam essa situação. Maranhão, Pará e Sergipe apresentam percentuais que ultrapassam os 80% e em outros oito estados é superior a 70%. No 9º ano, as desigualdades também são expressivas e os percentuais mais modestos. Enquanto no estado de Santa Catarina o percentual de alunos que atingem o nível adequado em língua portuguesa e em matemática é de cerca de 45%, no Maranhão corresponde a menos da metade desse valor: 21,4% e 19,7%, respectivamente. Em matemática, Santa Catarina (com 23,8%) contrasta com os resultados do Amapá, Pará e Maranhão, que não passam de 7%. De outro lado, merece registro o destaque positivo do Ceará: ao contrário da média da região Nordeste, foi o estado que mais avançou entre 2007 e 2019; não obstante, também registrou queda em 2021.

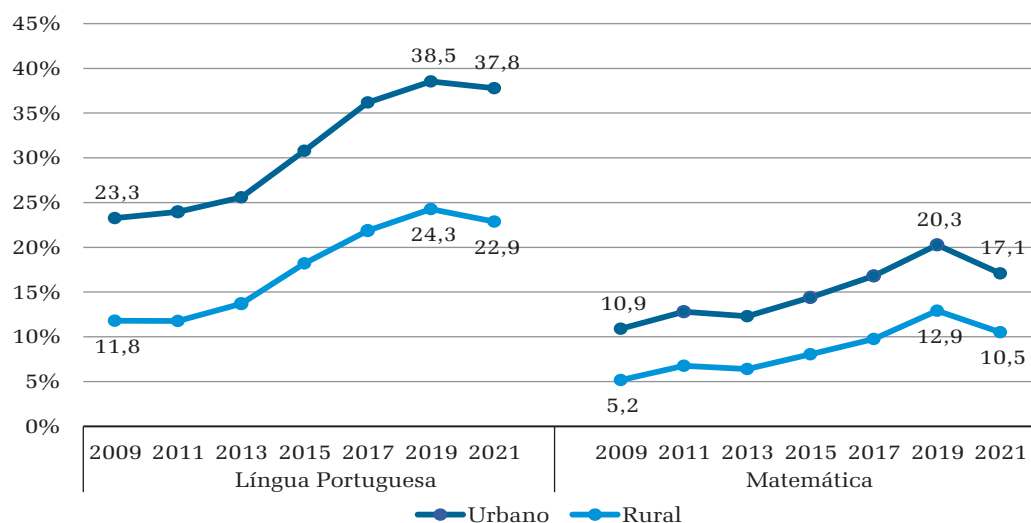
Considerando a localização da escola, os dados evidenciam a desigualdade dos percentuais de estudantes do 5º e 9º anos que atingiram o nível adequado entre as escolas rurais e urbanas (Gráficos 5 e 6). Como já é apontado na literatura da área, as escolas das zonas rurais apresentam percentuais significativamente menores, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, em todos os anos da série histórica. Para o 5º ano, em 2019, a diferença chega a - 20,3 p.p. em língua portuguesa e -18,7 p.p. em matemática. No 9º ano, vê-se a continuidade da desigualdade com percentuais ainda mais baixos de estudantes no nível adequado. Embora o crescimento dos percentuais, entre 2009 e 2019, tenha ocorrido nas escolas das duas zonas, foi menor nas escolas da zona rural, ampliando o hiato entre as escolas rurais e urbanas.



**GRÁFICO 5**

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA – BRASIL – 2009-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).

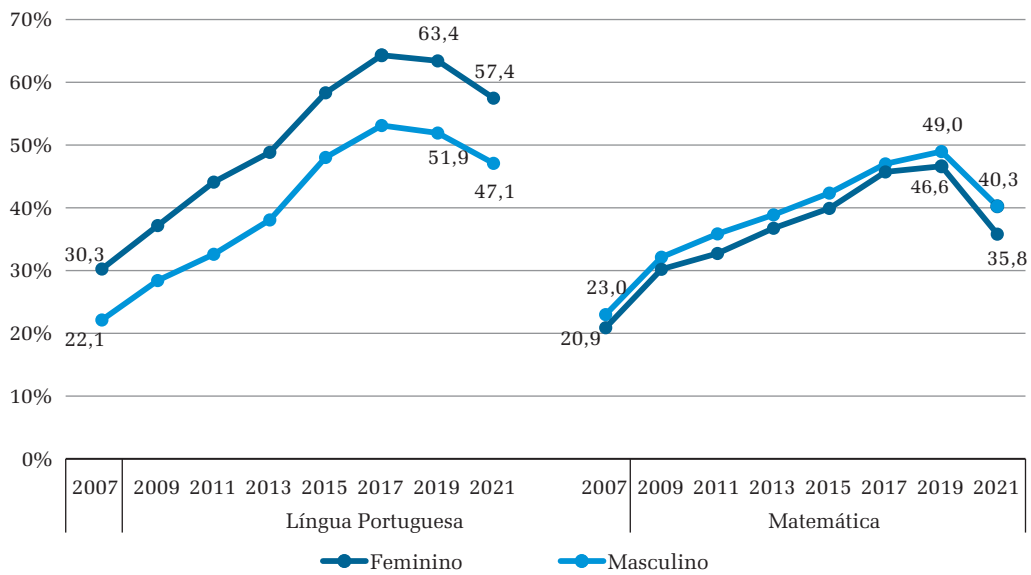


**GRÁFICO 6**

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA - BRASIL - 2009-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).

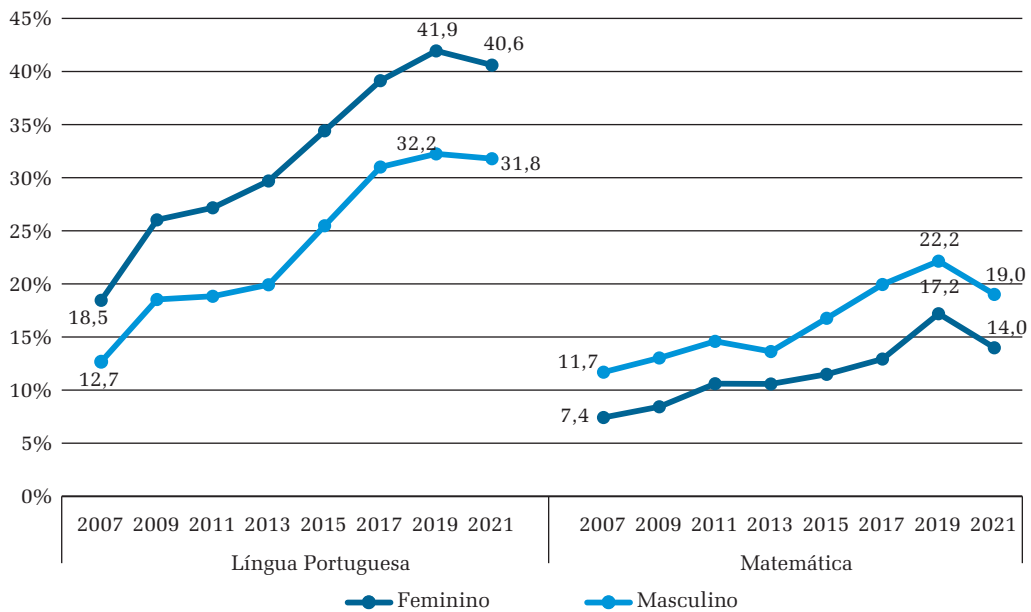
Os resultados de aprendizado segundo a variável sexo do estudante confirma os padrões de desigualdades entre gêneros conhecidos da literatura educacional (Xavier; Alves, 2015; Alves; Soares; Xavier, 2016; Alves; Ferrão, 2019). Conforme apresentam os Gráficos 7 e 8, em toda a série histórica as meninas atingem em maior proporção o nível adequado de aprendizado em língua portuguesa em comparação aos meninos, ao passo que, em matemática, são os meninos que atingem em maior proporção o nível adequado. Note-se ainda que, para o 9º ano, além de diminuírem os percentuais de estudantes que atingem o nível adequado, aumenta a diferença entre as alunas e os alunos tanto em língua portuguesa quanto em matemática.



**GRÁFICO 7**

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR SEXO – BRASIL – 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).



**GRÁFICO 8**

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR SEXO – BRASIL – 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).

A análise dos resultados segundo a raça/cor do estudante aponta desigualdades persistentes em todo o período tanto para o 5º quanto para o 9º ano do EF<sup>10</sup> (Gráficos 9 e 10). Os alunos brancos são os que apresentam os maiores percentuais dos que atingem o nível adequado, em todos os anos da avaliação, nas duas áreas avaliadas, enquanto os alunos pretos são os que registram os menores percentuais. Nota-se que embora tenha havido um aumento do percentual de alunos que atingem o nível adequado de aprendizado em todos os grupos de cor/raça entre 2007 e 2019, o maior crescimento ocorreu no grupo dos alunos brancos, tendo o percentual do grupo dos alunos pretos sido bem menor. Observa-se ainda que aumentou, nesse período, a desigualdade dos percentuais de alunos brancos e pretos que atingem o nível adequado de aprendizado. Como nos resultados anteriores, a redução no percentual de desempenho adequado em 2021 aproximou os resultados de todos os grupos de cor/raça, mas as desigualdades históricas existentes entre eles se mantiveram. Nesse ano, o percentual de alunos do 5º ano autodeclarados pretos que alcançam o nível adequado de aprendizado em língua portuguesa (36,1%) é 24 p.p. menor do que o dos alunos brancos (60%) e, em matemática, corresponde a cerca da metade (23,3%) daquele dos estudantes de cor/raça branca (46,0%) (Gráfico 9). No 9º ano, além de diferenças expressivas, observam-se percentuais bem menores dos que atingem o nível adequado.

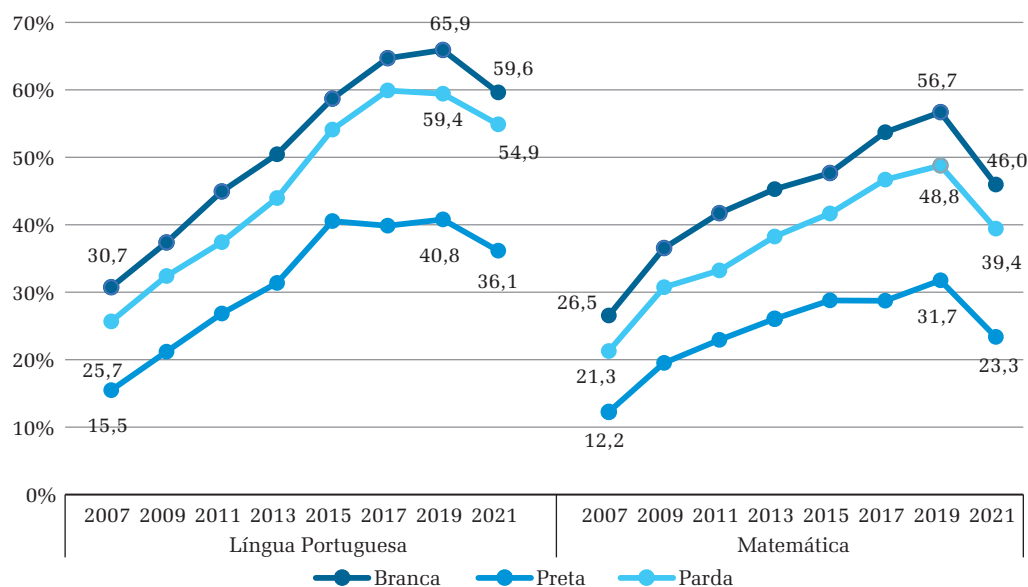


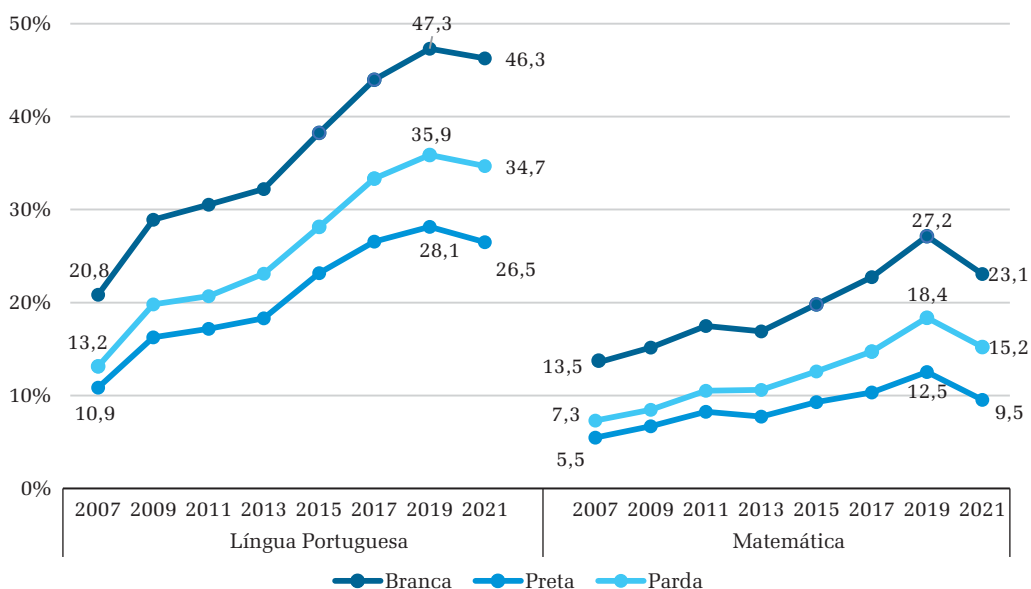
GRÁFICO 9

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR COR/RAÇA – BRASIL – 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).

<sup>10</sup> Conforme explicado na seção 2. Metodologia, excluímos os grupos de raça/cor amarela e indígena devido à sua sub-representação na amostra, com percentual em torno de 1% e 2,5% em todas as edições Saeb.





**GRÁFICO 10**

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR COR/RAÇA – BRASIL – 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).

Analisando os resultados segundo o NSE do estudante, verifica-se a já conhecida associação entre o desempenho e o nível socioeconômico: quanto mais alto o NSE, maior é o percentual de estudantes que atingem o nível adequado de aprendizado. Tanto para o 5º ano (Gráficos 11 e 12) quanto para o 9º ano (Gráficos 13 e 14), observa-se que entre os estudantes do grupo de NSE mais alto o crescimento até 2019 foi maior, enquanto no grupo de NSE mais baixo foi menor. Nota-se, ainda, que o decréscimo em 2021 foi substancialmente maior para o grupo de alunos de NSE mais baixo do que para o grupo de NSE mais alto, tendo aumentado, no período analisado, a desigualdade entre os dois grupos.

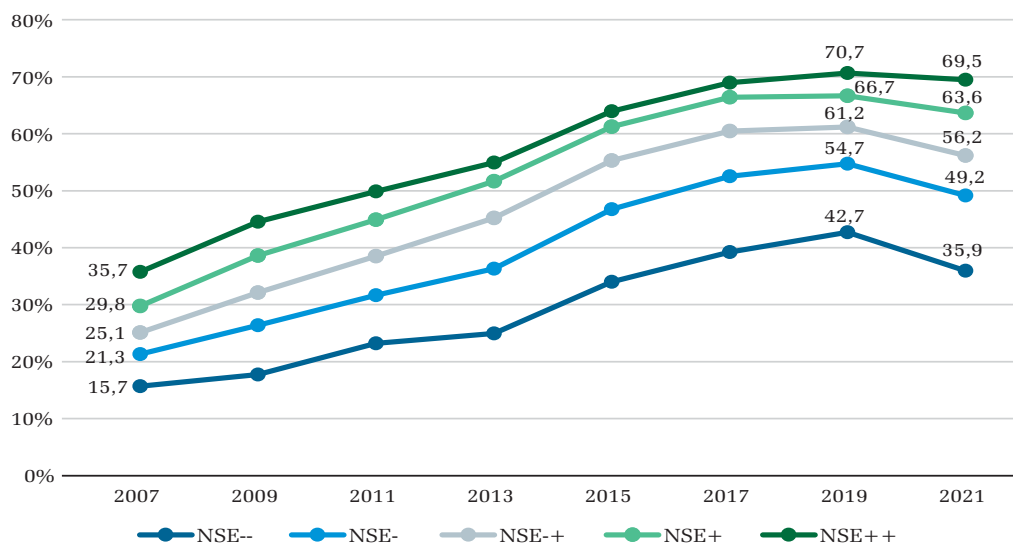


GRÁFICO 11

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR QUINTIL DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES - BRASIL - 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).

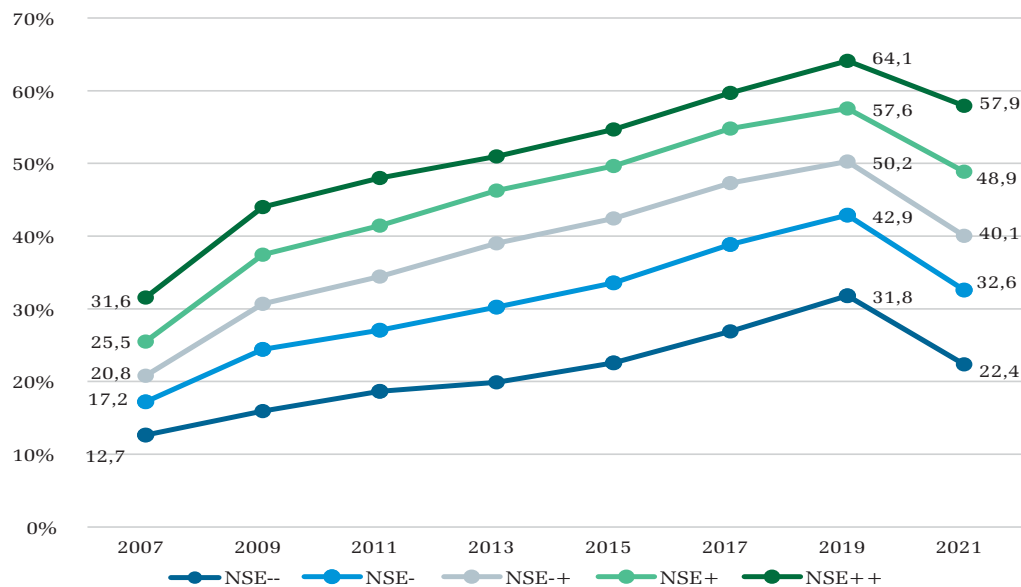


GRÁFICO 12

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR QUINTIL DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES - BRASIL - 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).

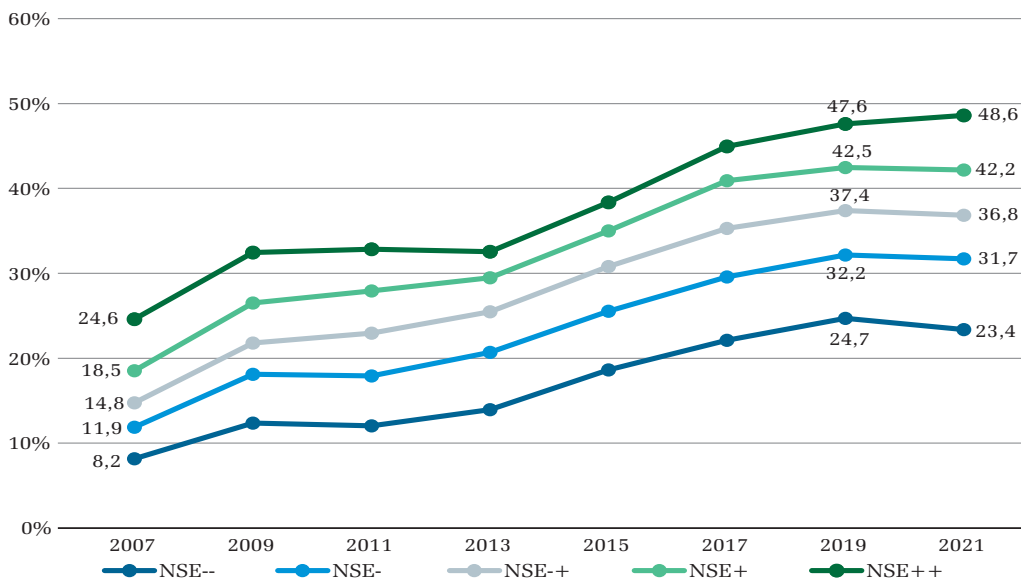


GRÁFICO 13

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR QUINTIL DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES - BRASIL - 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil, Inep, 2022b).

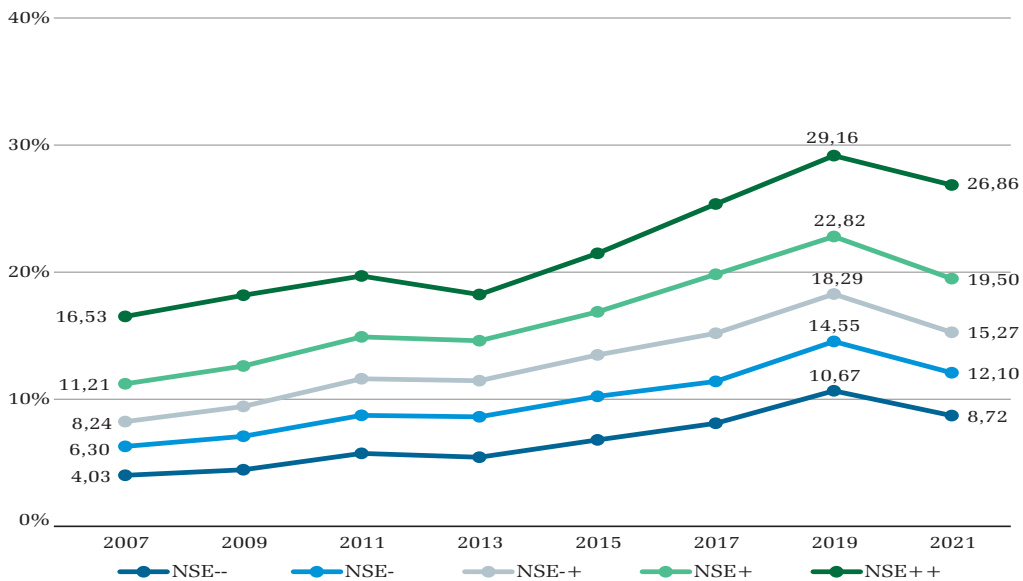


GRÁFICO 14

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR QUINTIL DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES - BRASIL - 2007-2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil, Inep, 2022b).

As análises apresentadas até aqui não consideraram os múltiplos pertencimentos dos estudantes. Entretanto, em conjunto, os atributos sociais podem ampliar as desigualdades (Alves; Soares; Xavier, 2016; Soares; Delgado, 2016; Alves; Ferrão, 2019). Na sequência, apresentam-se os resultados referentes aos percentuais de alunos do 5º e do 9º ano que atingem o nível adequado de aprendizado, segundo grupos sociais múltiplos formados pelas variáveis sexo, cor/raça, NSE e experiência de reprovação. A inclusão da variável sobre reprovação permite comparar os resultados com os que foram apresentados para múltiplos grupos no artigo de Alves e Ferrão (2019) com dados até 2017.

Os resultados confirmam os observados pelas autoras, como mostram as Tabelas A3 e A4 apresentadas no Apêndice. O Gráfico 15 mostra os grupos de estudantes do 5º e e 9º anos que apresentaram os maiores e os menores percentuais, em 2019 e 2021. Como pode ser visto, em língua portuguesa, é o grupo das meninas brancas, de NSE mais alto e sem reprovação que atinge em maior proporção o nível adequado de aprendizado, enquanto é o dos meninos pretos, de NSE mais baixo e com reprovação o que apresenta a menor proporção de alunos nesse nível; em matemática, são os meninos brancos, de NSE mais elevado e sem reprovação que apresentam o maior percentual no nível adequado de aprendizado, ficando com as meninas pretas, de NSE mais baixo e com reprovação o menor percentual. As diferenças verificadas entre esses grupos são bastante expressivas: para o 5º ano, mais de 60 p.p. em língua portuguesa e em matemática nos dois anos da avaliação, com exceção de matemática em 2021. O percentual dos meninos pretos, de NSE mais baixo e com reprovação que atingem o nível adequado em 2019 (21,2%) é quase quatro vezes menor que o das meninas brancas de NSE mais alto e sem reprovação (82,8%). Em matemática, o percentual do grupo das meninas pretas, de NSE mais baixo e com reprovação (12,1%) é cerca de seis vezes menor do que o dos meninos brancos, de NSE mais alto e sem reprovação (73%).

Para o 9º ano, o padrão se repete com percentuais mais modestos. Em 2019, em língua portuguesa, somente 12,8% dos meninos pretos, de NSE mais baixo e com reprovação atingiram o nível adequado, comparado a 63,1% das meninas brancas de NSE mais alto e sem reprovação; em matemática, apenas 2,6% das meninas pretas, de NSE mais baixo e com reprovação alcançaram o nível adequado, enquanto para o grupo dos meninos brancos, de NSE mais alto e sem reprovação esse percentual foi de 39,4%. Isso significa dizer que, de cada dez meninos pretos de NSE mais baixo e com reprovação somente um atinge o nível adequado em língua portuguesa e que apenas uma de cada 50 alunas pretas, de NSE mais baixo que já reprovaram atinge o nível adequado em matemática em 2019. Vale ressaltar que o percentual desse grupo é o que menos cresceu entre 2007 e 2019 (ínfimos 1,7 p.p., comparados a 15,5 p.p. do grupo dos meninos brancos, NSE+, sem reprovação).

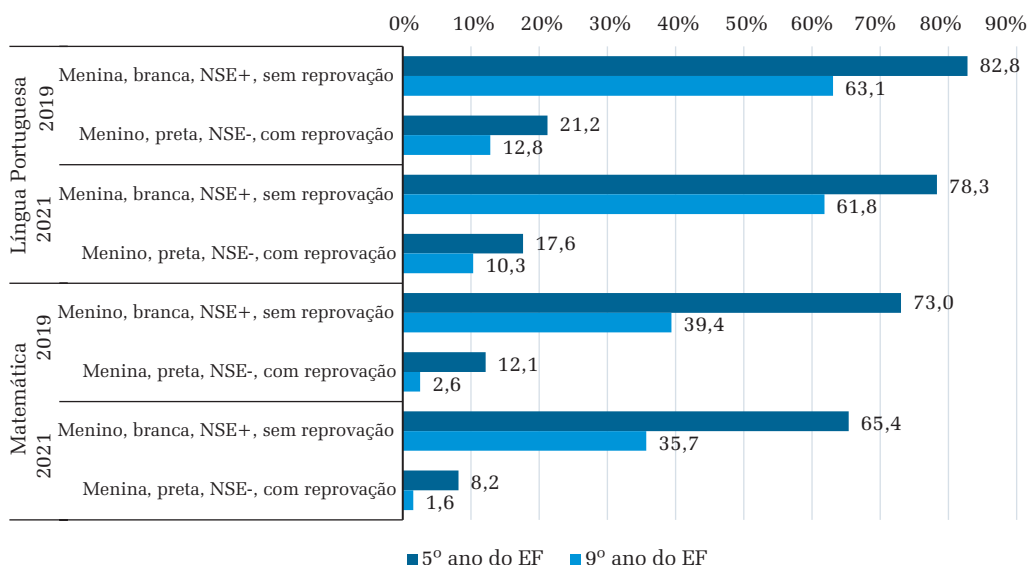


GRÁFICO 15

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR MÚLTIPLOS GRUPOS – BRASIL – 2019/2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2022c) e Ideb/Inep (Brasil. Inep, 2022d).

## 4 ESCOLAS INVISÍVEIS

O Ideb – a medida objetiva utilizada para aferir a melhoria da qualidade da educação básica definida no atual PNE (Meta 7) – sintetiza duas dessas dimensões: o fluxo (taxa de aprovação) e o aprendizado (proficiência média nas avaliações do Saeb). Entre os componentes do Ideb, a melhoria dos resultados do aprendizado é o maior desafio para as redes de ensino, conforme o diagnóstico apresentado na seção 3.<sup>11</sup>

Entretanto, há um conjunto de escolas que não participam das avaliações do Saeb por não atenderem aos critérios estabelecidos na definição da população-alvo a ser avaliada e/ou da população de referência, como, por exemplo, as escolas com menos de 10 alunos no ano/série avaliado e as multisseriadas. Consequentemente, ainda que essas escolas tenham resultados de rendimento (taxa de aprovação), o seu Ideb não é calculado. As escolas sem o Ideb calculado são invisíveis a essa medida de qualidade.

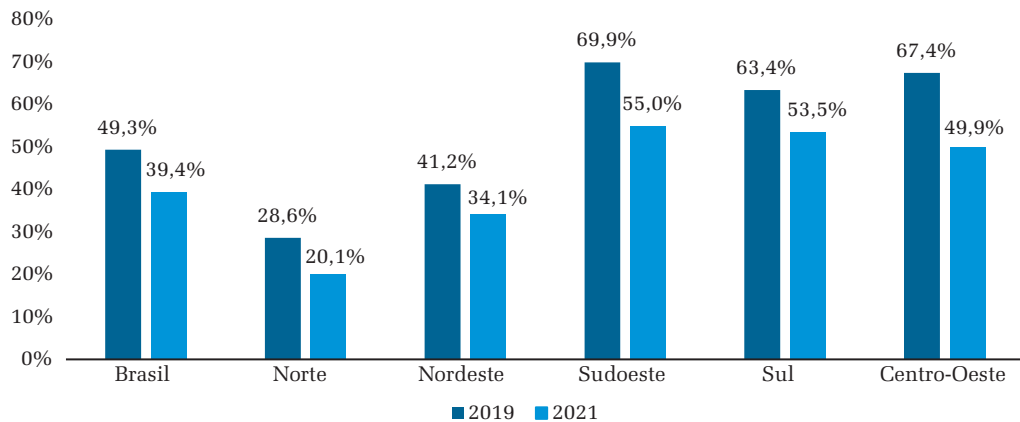
Nesta seção, busca-se identificar e descrever as características dessas escolas que ficam invisíveis no diagnóstico dos resultados/desempenho dos estudantes da

<sup>11</sup> Os resultados da Meta 7, monitorada pelo Ideb, podem ser apreciados no Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil. Inep, 2022a).

educação básica realizada por meio do Ideb. Para tal, parte-se da identificação das escolas que ofertam o ensino fundamental e não tiveram Ideb calculado, prosseguindo com a descrição de suas características e o mapeamento de sua localização/distribuição no território nacional.

Segundo dados do Censo Escolar de 2019, o Brasil contava com 85.469 escolas públicas municipais e estaduais que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental (Fund 1). Dessas, menos da metade (49,3%) tiveram o Ideb calculado naquele ano. Em 2021, reduziu-se o número dessas escolas para 83.111, sendo que apenas 39,4% delas tiveram o Ideb calculado.

Quando a análise é realizada por região (Gráfico 16), constata-se que na região Norte somente 28,6% das escolas que ofertam os anos iniciais do EF tiveram Ideb calculado em 2019, diminuindo para 20,1% em 2021. No Nordeste, menos da metade dessas escolas (41,2%) tiveram o Ideb calculado em 2019, e pouco mais de um terço (34,1%) em 2021. Nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, os percentuais de escolas do Fund 1 com Ideb calculado eram respectivamente 69,9%, 63,4% e 67,4%, em 2019, decrescendo, em 2021, para menos da metade nas regiões Sudeste (45%) e Sul (46,5%) e cerca de 50,1% na Centro-Oeste.



**GRÁFICO 16**

**ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ESTADUAIS E MUNICIPAIS COM IDEB CALCULADO – BRASIL – 2019/2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (Brasil, Inep, 2022c) e Ideb/Inep (Brasil, Inep, 2022d).

O Gráfico 17 apresenta as escolas de anos iniciais do EF que não têm Ideb calculado por localização urbana/rural. Chama a atenção que a grande maioria das escolas localizadas nas zonas rurais não possuem Ideb calculado: 77,3%, em 2019, aumentando para 80,8%, em 2021. Como mostra o Gráfico 18, a rede municipal é a que possui os menores percentuais de escolas com Ideb tanto em 2019 (47%, comparado a 65,3% da rede estadual) quanto em 2021 (37,4%, comparado a 53,7%). Cabe lembrar que a maioria das escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental pertencem à rede municipal.

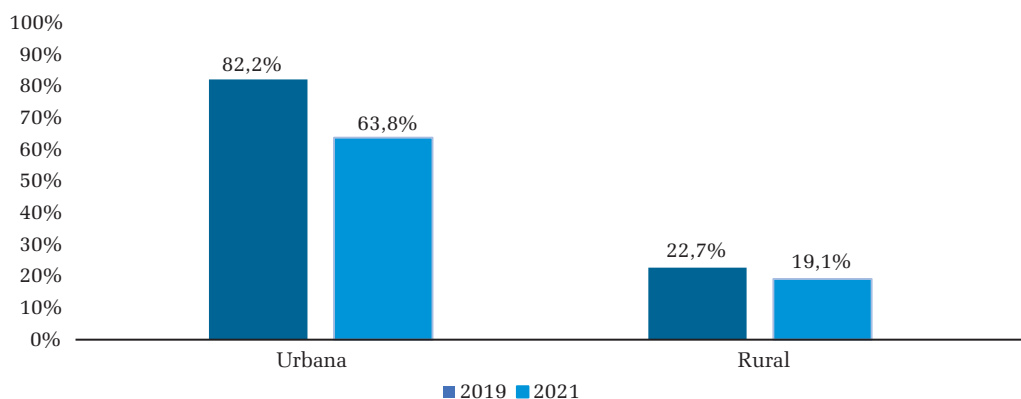


GRÁFICO 17

### ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ESTADUAIS E MUNICIPAIS COM IDEB CALCULADO, POR LOCALIZAÇÃO - BRASIL - 2019/2021

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2022c) e Ideb/Inep (Brasil. Inep, 2022d).

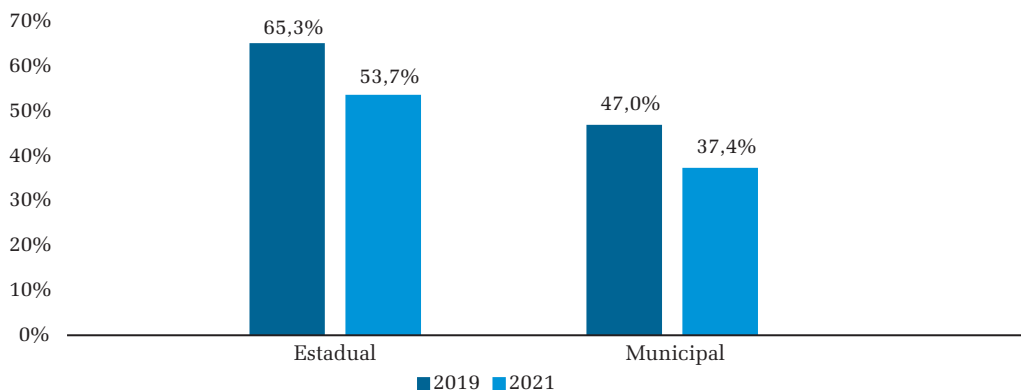
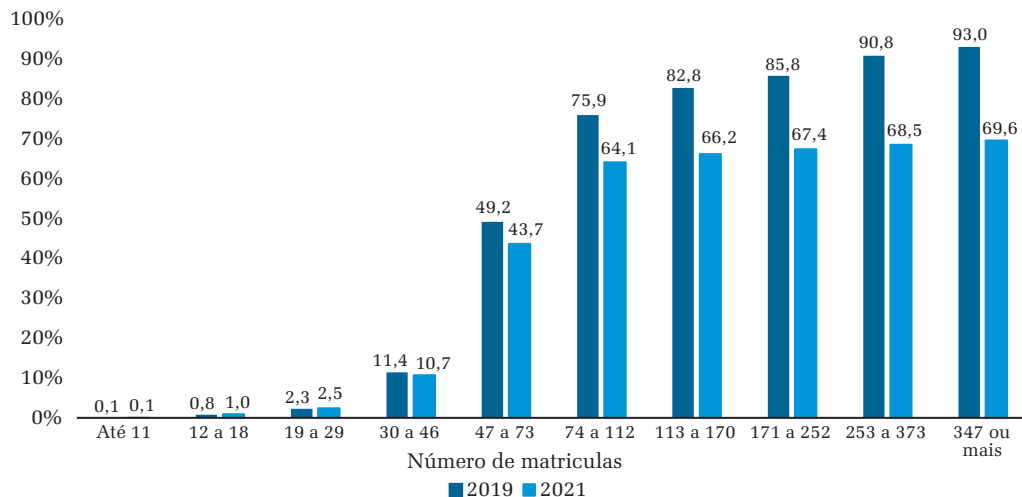


GRÁFICO 18

### ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ESTADUAIS E MUNICIPAIS COM IDEB CALCULADO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2019/2021

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2022c) e Ideb/Inep (Brasil. Inep, 2022d).

Os dados apresentados no Gráfico 19 revelam que é ínfima a proporção de escolas pequenas que possuem Ideb calculado: mais de 97% das escolas com até 29 alunos e 88% das que possuem de 30 a 46 alunos não têm Ideb. Quanto maior a escola (número de matrículas), maior a possibilidade de ela possuir Ideb calculado.

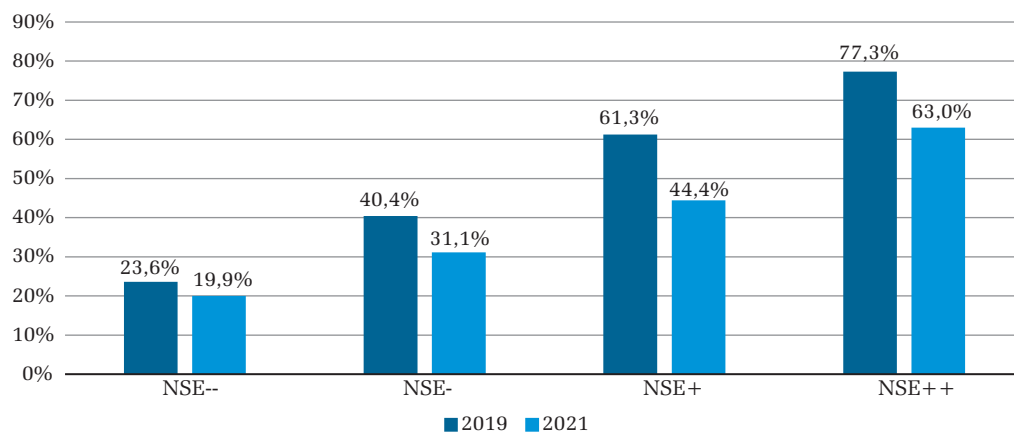


**GRÁFICO 19**

**ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ESTADUAIS E MUNICIPAIS COM IDEB CALCULADO, POR NÚMERO DE MATRÍCULAS – BRASIL – 2019/2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2022c) e Ideb/Inep (Brasil. Inep, 2022d).

O Gráfico 20 apresenta os dados por nível socioeconômico das escolas. Nele é possível verificar que a proporção de escolas do quartil de NSE mais alto que possuem Ideb é mais de três vezes superior à das escolas do quartil de NSE mais baixo.



**GRÁFICO 20**

**ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ESTADUAIS E MUNICIPAIS COM IDEB CALCULADO, POR NÍVEL SOCIOECONÔMICO DA ESCOLA – BRASIL – 2019/2021**

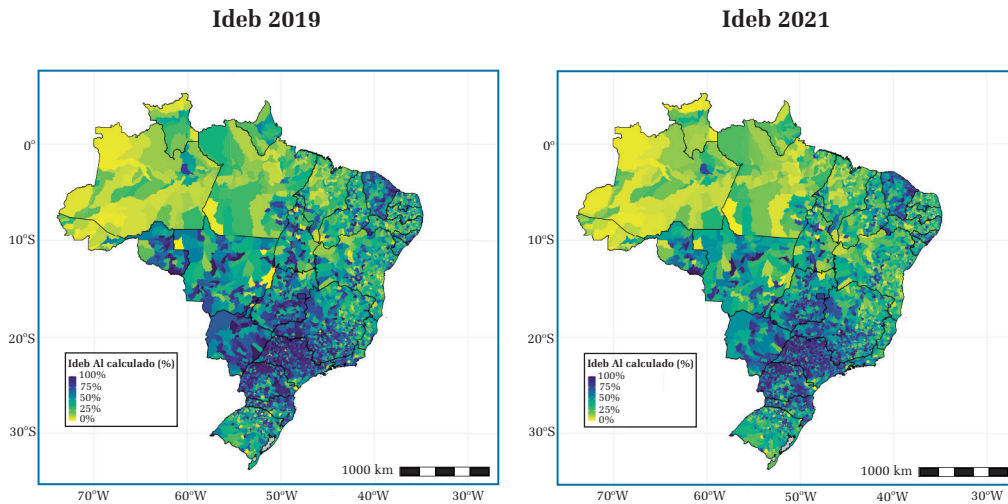
Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2022c) e Ideb/Inep (Brasil. Inep, 2022d).

Nota: Os sinais de - e + representam os quartis: -- (1º quartil), - (2º quartil), + (3º quartil) e ++ (4º quartil).



Em síntese, as escolas invisíveis são majoritariamente escolas localizadas nas zonas rurais pequenas e que atendem estudantes de nível socioeconômico mais baixo.

A Figura 1 apresenta o cartograma do percentual de escolas em cada município brasileiro que possuem Ideb calculado em 2019 e 2021. Não obstante as grandes áreas claras no Norte refletirem municípios com vasto território, é nítido que há uma maior concentração em certas localidades. O estado do Ceará, ao contrário do padrão verificado na sua região, destaca-se com os maiores percentuais de escolas com Ideb nos municípios. Em 2021, o mapa se torna mais claro, refletindo a redução da participação das escolas em função da pandemia, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste. Vale destacar que essas regiões apresentam os menores resultados em relação ao aprendizado dos estudantes do Saeb, conforme pode-se comparar com o cartograma mostrado na Figura 2, referente ao ano de 2019, com exceção do Ceará.



**FIGURA 1**

**MUNICÍPIOS QUE POSSUEM IDEB CALCULADO PARA ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – BRASIL – 2019/2021**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Ideb/Inep (Brasil. Inep, 2022d).

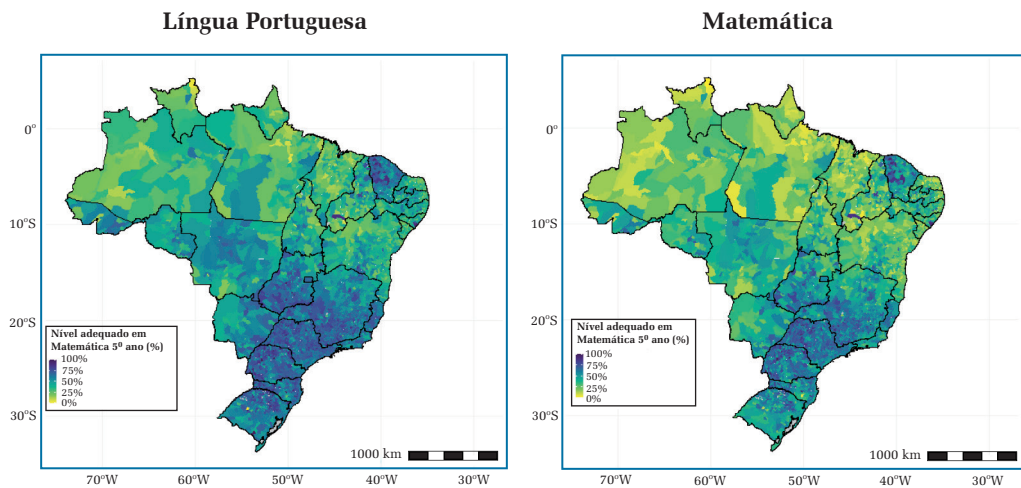


FIGURA 2

**PERCENTUAL DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO DE APRENDIZADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA – BRASIL – 2019**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Ideb/Inep (Brasil. Inep, 2022d).

## 5 DISCUSSÃO

Os resultados do Saeb apontam que houve uma evolução do aprendizado dos estudantes do ensino fundamental no Brasil entre 2007 e 2019, seguido por um declínio generalizado em 2021. Esse é um resultado conhecido e que pode ser atribuído aos efeitos da pandemia de covid-19, que provocou a suspensão das aulas presenciais em 2020, afetando os resultados educacionais em todo o País (São Paulo, [2021]; Bof; Moraes, 2022; Bof; Basso; Santos, 2022; Bartholo *et al.* 2023). Estudos indicam que a pandemia afetou diferentemente os sistemas de ensino e as escolas brasileiras (Lima; Santos, 2022; Senkevics; Bof, 2022; Bof; Basso; Santos, 2022). A resposta dos governos e das escolas ao contexto foi sensivelmente desigual tanto entre as regiões e unidades federativas quanto entre redes de ensino e escolas de distintas características<sup>12</sup> (Senkevics; Bof, 2022).

Os resultados do Saeb evidenciam também as significativas e persistentes desigualdades em relação ao aprendizado dos estudantes do ensino fundamental no País. As regiões Norte e Nordeste têm, em média, os menores percentuais de estudantes que atingem o nível adequado de aprendizado. São também marcantes as

<sup>12</sup> Segundo o estudo de Senkevics e Bof (2022), as escolas que tiveram resposta mais precária, considerando a escala do Índice de Resposta Educacional à Pandemia – IRP, estão mais concentradas em municípios da região Norte e alguns estados do Nordeste, são escolas municipais, pequenas e localizadas em áreas rurais.

desigualdades entre as unidades federativas, bem como entre as escolas localizadas em zonas urbanas e rurais. Em todos os anos da série histórica as escolas da zona rural apresentam percentuais significativamente menores de alunos do 5º e 9º anos que atingem o nível adequado de aprendizado do que as da zona urbana. Embora tenha havido um crescimento do percentual de alunos que atingem o nível adequado nas duas zonas, os dados mostram que foi menor para as escolas da zona rural, o que redundou na ampliação da desigualdade entre essas escolas.

Considerando o sexo, a cor/raça e o nível socioeconômico dos estudantes, os resultados reiteram as expressivas desigualdades no aprendizado registradas na literatura da área. As alunas se destacam em leitura, enquanto os alunos em matemática. Alunos autodeclarados brancos apresentam maiores percentuais dos que atingem o nível adequado de aprendizado, em todos os anos da série histórica, comparados aos pretos. Da mesma forma, estudantes de NSE mais alto apresentam os maiores percentuais, ao passo que os de NSE mais baixo os menores. Em que pese o aumento nos percentuais de alunos que atingem o nível adequado, de 2007 a 2019, ter ocorrido em todos os grupos de raça/cor e de NSE, o maior incremento ocorreu para os grupos dos alunos brancos e de NSE mais alto, acarretando uma ampliação da desigualdade entre esses grupos no período.

Os resultados segundo grupos que combinam as características supracitadas expõem o aprofundamento das desigualdades, confirmando os registrados por Alves e Ferrão (2019). No 5º ano, em língua portuguesa, o percentual dos meninos pretos, de NSE mais baixo e com reprovação que atingem o nível adequado em 2019 (21,2%) é quase quatro vezes menor que o das meninas brancas de NSE mais alto e sem reprovação (82,8%), enquanto, em matemática, o percentual do grupo das meninas pretas, de NSE mais baixo e com reprovação (12,1%) é cerca de seis vezes menor do que o dos meninos brancos, de NSE mais alto e sem reprovação (73%).

Para o 9º ano, o padrão se repete com percentuais consideravelmente mais baixos, observando-se ainda um aumento da desigualdade entre esses grupos no período. Os dados mostram que a desigualdade no aprendizado começa cedo, reproduz-se e se amplia no decorrer da escolarização. Esses resultados apontam a magnitude do desafio a ser enfrentado pelo novo PNE para, concomitantemente, melhorar o aprendizado dos estudantes e reduzir as desigualdades educacionais que se reproduzem no sistema escolar.

Este estudo trouxe à tona também o problema das escolas invisibilizadas no diagnóstico. Identificou e caracterizou um conjunto expressivo de escolas que não possuem Ideb calculado, ficando, portanto, invisíveis a essa medida da qualidade. Menos da metade das escolas públicas municipais e estaduais que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental em 2019 tiveram o Ideb calculado. Em 2021, devido à pandemia, foram menos de 40% de escolas com Ideb calculado. Trata-se, em síntese, de escolas pequenas, pertencentes predominantemente às redes municipais, localizadas nas zonas rurais e com NSE mais baixo. Essas escolas apresentam uma

estrutura escolar mais precária (Soares; Razo; Fariñas, 2006; Soares Neto et al., 2013) e tendem a ter menor desempenho, como demonstrado na seção anterior e na literatura da área (Soares; Razo; Fariñas, 2006; Lichand *et al.*, 2023).

A identificação e caracterização dessas escolas traz à tona um problema importante na avaliação da qualidade da educação básica do País: uma parte expressiva das escolas brasileiras, com características e condições específicas de vulnerabilidade, não possui medida de qualidade do aprendizado de seus estudantes. Consequentemente, não são contempladas nem no diagnóstico nem na formulação de políticas/planos de melhoria da qualidade e redução das desigualdades educacionais estabelecidas no País.

Torna-se imprescindível, assim, que se defina e se construa uma medida de qualidade para que elas possam ser visibilizadas. A expansão do Saeb pode não ser viável devido à logística complexa e dos altos custos associados a se organizar um processo avaliativo que contemple todas essas escolas pequenas e localizadas em áreas remotas do País. Propostas de medidas alternativas vêm despontando, como por exemplo, considerar os dados de trajetória escolar dos estudantes. O Inep conta com um painel longitudinal do Censo Escolar que permite que se acompanhe a trajetória escolar dos estudantes, mostrando os que estão avançando regularmente. Utilizando esse painel, Fonseca et al. (2023) construíram o indicador de regularidade de trajetórias educacionais, capaz de captar dimensões da permanência escolar não contempladas pelo Ideb. Os autores demonstraram que há uma associação positiva entre o indicador de trajetória e o Ideb municipal. Isto é, municípios com Ideb mais alto tendem a ter maior percentual de estudantes com trajetória regular em suas escolas. Entretanto, entre municípios com o mesmo valor do Ideb há uma enorme variação na proporção de estudantes com trajetórias interrompidas. Entre 0% e quase 25% dos estudantes deixam de frequentar a escola durante a sua trajetória. Os estudantes fora da escola, que são os mais vulneráveis, não são representados pelo Ideb.

Quando o Ideb foi criado, em 2007, o painel longitudinal do Censo Escolar não existia. Agora ele pode ser utilizado para identificar os estudantes com maior risco de trajetórias irregulares ou interrompidas. No novo PNE, essa análise poderá orientar as políticas públicas com vistas a garantir a permanência dos estudantes na escola e a sua oportunidade de aprender.

Outra alternativa é a utilização de um sistema de indicadores, em vez de se utilizar uma única medida sintética agregada, como o Ideb (Waltenberg, 2022; Oliveira, 2023). Tal sistema permitiria que se verificassem vários indicadores em conjunto, incluindo o de trajetória escolar e outros que venham a ser criados para o monitoramento do novo PNE.

## 6 DESAFIOS E POSSÍVEIS DIRECIONAMENTOS PARA O NOVO PNE

---

O diagnóstico realizado a partir dos resultados do Saeb impõe alguns desafios fundamentais ao novo PNE. Como mitigar os impactos negativos da pandemia de covid-19, melhorar a aprendizagem de todos os estudantes e, concomitantemente, reduzir as desigualdades existentes? Como assegurar que todos os estudantes alcancem, no mínimo, nível adequado de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo? Como reverter a tendência de manutenção/ampliação das desigualdades no aprendizado entre grupos sociais?

Há uma certa consonância entre pesquisadores e especialistas na área de avaliação e gestão educacional de que somente políticas equitativas, que promovam a oferta diferenciada de insumos/recursos/apoio em função das desigualdades existentes, serão capazes de paulatinamente reduzir as persistentes desigualdades que se reproduzem no sistema educacional brasileiro (Soares; Delgado, 2016; Soares; Alves; Xavier, 2016; Bof, 2021; Bof; Rodrigues; Oliveira, 2023; Lichand *et al.*, 2023, entre outros). A Lei do Fundeb (Lei nº 14.113/2020), que incluiu o nível socioeconômico como dispositivo para redistribuição dos recursos financeiros, representou um avanço, que deverá ter continuidade no novo PNE. Assim, pautar os objetivos, metas e estratégias do novo PNE nos princípios da equidade parece ser o caminho mais promissor. Nesse sentido, é fundamental que as desigualdades entre grupos sociais e o direcionamento para sua superação estejam explícitos nos objetivos e metas do novo plano decenal.

As defasagens no aprendizado de milhares de estudantes, causadas pela pandemia, também não podem ser ignoradas na elaboração do novo PNE. Atenção redobrada e proposições com vistas à recomposição/recuperação das aprendizagens interrompidas precisam ser contempladas, com a indicação de políticas, estratégias e ações direcionadas a mitigar os impactos negativos e as desigualdades constatadas. Tais medidas são fundamentais não só para garantir o direito ao aprendizado a todos os estudantes mas também seu avanço escolar em trajetória regular e desenvolvimento integral, com vistas a uma vida digna e cidadã.

É crucial ainda que o novo PNE contemple as escolas “invisíveis”. É preciso estabelecer medidas que permitam não só diagnosticar e estabelecer objetivos e metas, mas também acompanhar e avaliar o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes. A invisibilidade dessas escolas traz sérias implicações não só à formulação do novo PNE: ela prejudica as políticas e ações governamentais direcionadas à melhoria da qualidade da educação básica e superação das desigualdades e a gestão e ações dos sistemas de ensino nessa direção. Uma vez que elas não participam da avaliação do Saeb e não contam para o Ideb, parece não haver incentivos à sua consideração e de seus estudantes nas iniciativas e ações para a melhoria da aprendizagem dos governos locais, como também observam Lichand *et al.* (2023) em relação às escolas multisseriadas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo n. 110, p. 189-214, maio 2020.
- ALVES, M. T. G. et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571-603, set. 2013.
- ALVES, M. T. G. et al. *Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)*. Brasília, DF: Unesco, 2017. (Série Debates ED, 5).
- ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 688-720, set./dez. 2019.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.
- 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, jan./jun. 2016.
- BARTHOLO, T. L. et al. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, e0223776, abr./jun. 2023.
- BOF, A. M. Foco na aprendizagem: a evolução do aprendizado dos alunos brasileiros do ensino fundamental a partir do Plano Nacional de Educação. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: cenários do direito à educação*. Brasília, DF: Inep, 2021. v. 4, p. 11-35.
- BOF, A. M.; BASSO, F. V.; SANTOS, R. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: impactos da pandemia*. Brasília, DF: Inep, 2022. v. 7, p. 241-275.
- BOF, A. M.; MORAES, G. H. Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E.

M.; SANTOS, R. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: impactos da pandemia*. Brasília, DF: Inep, 2022. v. 7, p. 277-306.

BOF, A. M.; RODRIGUES, C. G.; OLIVEIRA, A. S. Melhoria da qualidade da educação básica e superação das desigualdades educacionais: aprimoramentos para o novo Plano Nacional de Educação. In: MORAES, G. H. ALBUQUERQUE, A. E. M.; BOF, A. M. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2023. v. 8, p. 81-111.

BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S.; BARROS, G. T. F. Trajetória escolar, aprendizagem e desigualdade no ensino fundamental no Brasil. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. Brasília, DF: Inep, 2018. v. 1, p. 55-78.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Escalas de proficiência do Saeb*. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb: microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica [2007-2021]*. Brasília, DF, 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar: microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2019/2021)*. Brasília, DF, 2022c. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Ideb: resultados e metas (2019/2021)*. Brasília, DF, 2022d. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Histórico*. Brasília, DF, 2023a. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>>. Acesso em 16 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Outros documentos*. Brasília, DF, 2023b. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/outros-documentos>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

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, p. 450-485, jul./set. 2015.

CAVALCANTE, V.; KOMATSU, B. K.; MENEZES FILHO, N. *Desigualdades Educacionais durante a Pandemia*. [S. l.]: Insper, 2020. (Policy Paper, 51).

COSTA, B. L. D.; BRANDÃO, L. *Acesso e exclusão educacional durante a pandemia covid-19*. Nota técnica nº 2. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: < <https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Nota-Tecnica-no2-Exclusao-Educacional.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COSTA, B. L. D.; BRANDÃO, L. A resposta educacional dos municípios à covid-19: diversidade, trajetória e desigualdades. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 27, n. 87, e86203, 2022.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e228514, 2020.

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, out./dez. 2018.

FONSECA et al. *Monitoramento da permanência na educação básica com o Indicador de Regularidade de Trajetórias Educacionais*. OSFPreprints. Preprint, maio 2023. Disponível em: < [osf.io/k2mb9](https://osf.io/k2mb9)>. Acesso em: 1 dez. 2023.

GUSMÃO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e08314, 2021.



LICHAND, G. et al. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; BOF, A. M. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2023. v. 8, p. 183-244.

LIMA, M. A. B.; SANTOS, R. Impactos da pandemia na educação escolar indígena. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: impactos da pandemia*. Brasília, DF: Inep, 2022. v. 7, p. 211-239.

MENEZES, V. M. O.; BENTO, F. S.; GARCIA, B. S. A reprodução das desigualdades no acesso às estatísticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, e10153, 2023.

OLIVEIRA, A. S. *Sistema de Indicadores Municipais da Educação Básica (Simeb): uma proposta de diagnóstico, monitoramento e avaliação da situação educacional das redes de ensino dos municípios, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental*. Relatório de Pesquisa do Pós-Doutorado. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023. (Mimeo).

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. 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, DF, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.

RODRIGUES, C. G.; RIOS-NETO, E. L. 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.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *O impacto da pandemia na educação: avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes*. São Paulo, [2021]. Disponível em: <[CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISAS  
EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS 19](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf#:~:text=Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Amostral%20da%20Aprendizagem%20dos%20Estudantes%20Para%20medir,primeiras%20e%20mais%20importantes%20pesquisas%20sobre%20o%20tema.></a>. Acesso em: 05 mai. 2023.</p></div><div data-bbox=)

SENKEVICS, A. S.; BOF, A. M. Desigualdades educacionais na pandemia: análise das respostas das escolas brasileiras à suspensão das atividades presenciais em 2020. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R. (Org.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: impactos da pandemia*. Brasília, DF: Inep, 2022. v. 7, p. 173-209.

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.; XAVIER, F. P. Effects of Brazilian schools on student learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 75-97, 2016.

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, S.; RAZO, R.; FARIÑAS, M. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, A. M. (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 47-68.

SOARES NETO, J. J. et al. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 64, n. 3, p. 377-391, jul./set. 2013.

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.

WALTENBERG, F. *Considerações sobre o indicador de aprendizado de um novo Ideb*: informe de política pública. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://www.ie.ufrj.br/images/IE/grupos/cede/2022/informe/IPP-002-WALTENBERG-F-2022.-Consideracoes-sobre-o-indicador-de-aprendizado-de-um-novo-IDEB.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

## APÊNDICE

TABELA A1

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2007-2021**  
(continua)

	Língua Portuguesa (leitura)										Matemática									
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021				
Paraná	33,7	40,9	45,6	55,9	65,0	71,6	71,5	63,5	31,5	43,2	45,6	52,4	56,0	63,0	65,4	51,2				
Santa Catarina	31,1	35,4	50,9	56,9	66,3	70,6	69,7	67,7	27,1	34,3	47,5	51,4	55,1	59,0	59,0	53,9				
São Paulo	32,6	40,5	44,5	52,9	64,7	70,6	69,3	62,1	28,3	41,3	42,2	49,1	56,0	61,6	62,5	49,6				
Distrito Federal	40,7	48,1	52,2	55,0	60,4	67,2	68,4	65,2	34,6	47,6	47,2	47,6	44,7	54,6	58,3	50,7				
Minas Gerais	31,6	47,3	52,2	55,8	63,7	68,2	65,4	58,2	29,0	49,1	50,4	51,5	52,5	57,1	56,7	42,9				
Rio Grande do Sul	30,0	36,0	43,2	50,4	56,6	61,7	64,7	60,5	25,2	33,9	38,5	44,9	45,1	49,0	52,3	44,6				
Ceará	14,3	22,5	33,0	39,7	56,4	63,1	64,5	60,3	10,2	17,6	26,6	30,6	41,2	48,4	53,2	43,4				
Goiás	21,9	33,8	42,4	49,1	55,6	63,0	63,0	57,4	16,5	29,0	35,2	41,5	39,0	47,2	50,5	39,9				
Espírito Santo	28,3	35,8	40,8	45,9	56,8	61,3	62,6	58,3	23,3	33,2	36,2	39,6	42,6	48,5	53,0	43,5				
Acre	21,4	30,2	33,1	44,5	52,1	60,9	60,1	49,8	13,4	22,4	25,2	34,8	39,2	50,0	50,7	33,4				
Mato Grosso do Sul	26,9	32,9	44,3	45,2	56,2	60,6	58,3	49,1	22,3	29,1	39,2	38,1	40,8	45,5	46,3	31,2				
Rio de Janeiro	26,9	35,2	41,6	44,6	53,6	57,3	56,4	47,4	21,3	31,5	38,9	37,9	39,5	42,7	43,9	32,4				
Mato Grosso	23,0	29,9	33,0	38,4	49,5	54,1	54,4	50,1	18,4	25,7	27,1	32,4	35,9	40,4	42,2	35,0				
Rondônia	19,4	24,9	31,5	40,5	50,1	57,4	51,2	44,3	14,7	22,1	26,4	35,7	36,9	44,7	41,9	28,9				
Tocantins	18,0	25,1	33,6	36,0	40,5	48,5	49,6	41,0	13,3	21,6	28,3	30,0	27,8	37,0	41,4	28,9				
Piauí	14,9	21,4	24,5	24,0	36,0	42,9	49,2	43,5	11,0	17,7	18,5	18,4	23,5	30,5	40,3	28,2				
Amazonas	16,5	24,3	28,1	35,0	45,1	48,8	48,5	44,6	11,8	20,0	22,3	26,1	30,3	35,1	37,0	31,0				
Roraima	19,9	20,7	27,1	32,4	40,7	49,3	48,0	45,6	13,8	15,6	19,2	28,7	30,2	40,8	38,2	30,8				

TABELA A1

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2007-2021**  
(conclusão)

	Língua Portuguesa (leitura)										Matemática					
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Pernambuco	12,5	15,0	19,3	25,5	37,2	42,4	44,8	41,0	9,4	13,3	15,6	21,3	26,4	29,6	35,4	28,1
Paraíba	14,4	18,4	23,2	25,3	34,1	39,7	44,6	39,7	11,8	15,8	17,8	20,0	21,7	27,3	34,0	26,1
Alagoas	9,7	10,2	13,5	18,4	29,7	39,8	43,9	41,4	7,5	8,5	10,5	15,1	20,5	29,3	37,7	33,0
Bahia	14,4	15,9	20,6	21,7	33,4	40,3	42,0	38,2	10,3	12,8	15,7	17,1	21,2	26,2	30,2	22,8
Amapá	12,9	16,9	17,6	18,2	28,1	32,4	39,2	37,8	7,8	12,3	9,7	11,6	14,9	17,5	25,1	21,2
Rio Grande do Norte	9,3	14,8	20,8	23,4	32,6	36,3	39,0	35,1	7,6	12,2	15,0	17,9	20,3	22,3	26,5	20,9
Pará	12,5	17,2	20,7	19,0	30,5	34,7	36,5	33,3	8,6	12,7	13,8	12,9	17,5	20,6	24,6	19,0
Sergipe	13,1	14,6	17,3	19,0	28,0	32,6	35,9	30,9	9,9	12,5	13,2	16,2	19,0	21,3	25,9	19,5
Maranhão	12,7	12,9	15,9	16,3	25,9	29,3	33,6	31,0	10,1	10,1	10,3	10,9	13,6	16,6	22,8	18,2

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil, Inep, 2022b).

Nota: A tabela foi ordenada de maneira decrescente segundo o valor do percentual de estudantes que atingiram o nível adequado em língua portuguesa, em 2019.

TABELA A2

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2007-2021**

(continua)

	Língua Portuguesa										Matemática									
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021				
Santa Catarina	17,99	26,73	28,11	27,79	42,66	45,74	45,72	44,96	12,70	15,01	17,17	14,16	24,37	24,91	27,58	23,80				
Ceará	9,05	16,04	17,55	23,30	32,47	39,98	44,72	42,62	4,18	6,02	9,32	10,94	15,60	19,67	25,64	22,00				
Rio Grande do Sul	20,15	28,34	28,67	30,61	35,95	42,61	44,04	42,07	12,63	16,05	17,67	15,31	17,36	20,68	22,69	18,83				
São Paulo	18,67	26,40	26,90	28,15	33,87	40,57	43,89	44,29	10,54	11,98	12,90	13,55	16,31	19,65	23,42	21,19				
Paraná	18,24	26,54	26,19	27,77	31,80	42,16	43,57	40,21	13,07	12,99	14,43	14,02	15,55	21,49	25,78	20,68				
Goiás	12,79	19,64	22,72	29,40	35,06	43,28	43,18	41,02	6,83	7,64	11,04	14,57	16,55	20,87	23,25	19,70				
Espírito Santo	15,90	25,90	26,16	27,69	33,27	39,07	41,86	37,98	10,79	12,90	16,21	15,49	16,63	20,60	25,47	19,68				
Minas Gerais	20,92	31,00	33,64	34,78	37,86	40,01	40,84	40,43	15,47	18,54	22,47	20,99	20,36	20,95	23,84	19,25				
Distrito Federal	20,12	26,37	26,73	26,98	33,57	36,87	39,14	39,18	12,45	13,38	15,17	12,53	14,63	16,59	21,01	17,33				
Mato Grosso do Sul	18,06	28,74	27,45	29,54	39,38	40,05	37,21	35,41	11,81	13,22	15,34	13,51	18,91	18,88	20,39	15,92				
Acre	10,97	19,82	18,39	24,32	25,77	32,98	36,63	34,08	4,23	6,67	8,45	8,58	10,16	13,84	17,68	12,97				
Rio de Janeiro	16,10	24,88	25,94	26,93	30,21	35,28	36,18	33,78	7,84	10,48	13,83	12,61	13,64	14,94	17,17	11,89				
Rondônia	11,86	18,67	20,16	22,24	30,48	37,63	35,68	32,78	6,82	7,94	10,79	9,97	13,12	17,18	18,74	13,96				
Piauí	9,62	15,31	15,14	17,33	21,74	26,67	33,04	30,27	5,88	6,66	9,03	7,35	9,22	12,81	20,03	14,23				
Tocantins	11,93	19,60	19,77	20,81	23,94	32,15	31,94	30,71	5,50	7,63	10,87	10,29	11,19	16,28	18,70	14,79				
Mato Grosso	13,28	21,54	19,69	20,01	24,71	30,87	31,68	33,17	8,16	9,34	9,27	8,34	10,61	13,60	15,85	14,29				
Pernambuco	7,00	12,31	12,40	15,81	21,74	26,70	31,34	30,72	3,22	4,65	6,04	6,61	9,39	11,22	16,18	13,69				

**TABELA A2**  
**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2007-2021**  
(conclusão)

	Língua Portuguesa										Matemática					
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Amazonas	11,99	20,27	17,02	20,93	26,79	31,56	31,18	29,35	5,94	7,47	7,83	8,42	10,16	10,96	13,57	11,99
Paráíba	8,62	12,99	12,96	14,37	18,96	23,54	29,15	27,67	3,93	4,49	5,71	5,05	6,59	8,14	13,08	10,05
Alagoas	5,91	9,54	8,45	10,00	15,36	24,06	29,11	28,13	2,76	3,49	3,93	3,40	6,02	10,51	15,88	14,58
Rio Grande do Norte	9,40	14,28	13,54	17,04	21,05	23,66	26,30	28,26	5,26	5,94	6,79	7,02	8,18	9,09	11,52	10,28
Sergipe	8,83	13,24	12,85	13,86	19,75	22,34	26,16	23,99	4,29	5,14	7,12	5,45	6,65	7,90	11,49	8,86
Bahia	9,48	12,18	12,94	14,43	19,36	21,96	25,23	25,13	4,02	4,27	5,78	5,01	6,58	7,48	10,07	8,11
Roraima	11,39	15,20	15,14	15,18	19,31	24,14	24,05	29,03	5,82	5,95	6,69	5,65	5,99	8,59	12,16	11,67
Amapá	8,89	13,77	13,13	13,45	14,05	17,55	23,42	26,45	2,50	3,32	3,71	2,66	3,09	3,97	7,48	6,49
Pará	9,41	14,14	13,83	15,09	17,80	19,02	22,11	22,51	3,72	4,37	5,38	4,42	5,28	5,35	8,17	6,61
Maranhão	8,59	12,08	11,33	11,74	15,42	16,87	21,42	19,71	3,65	3,89	4,60	3,57	4,41	4,95	8,58	6,66

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Saeb/Inep (Brasil, Inep, 2022b).

Nota: A tabela foi ordenada de maneira decrescente segundo o valor do percentual de estudantes que atingiram o nível adequado em língua portuguesa, em 2019.

TABELA A3

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR MÚLTIPLOS GRUPOS – BRASIL – 2007-2021**

(continua)

Grupos múltiplos	5º ano (%)								9º ano (%)							
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Menina, branca, NSE+, sem reprovação	49,25	57,70	66,25	72,43	77,68	82,91	82,78	78,30	34,22	44,73	46,77	48,47	54,68	60,98	63,06	61,81
Menino, branca, NSE+, sem reprovação	39,72	48,69	55,95	63,94	70,79	75,88	74,89	70,95	24,58	33,34	34,76	35,53	43,78	51,22	51,89	51,88
Menina, parda, NSE+, sem reprovação	42,30	51,93	59,11	66,44	73,67	78,45	77,80	74,22	24,80	34,74	36,62	39,30	44,36	50,69	52,86	51,00
Menino, parda, NSE+, sem reprovação	33,53	42,93	48,06	57,74	66,32	71,31	69,79	66,70	17,21	24,52	26,17	27,21	34,15	42,51	43,03	42,59
Menina, preta, NSE+, sem reprovação	29,04	38,41	48,56	54,92	63,01	65,27	63,89	58,82	22,83	30,60	33,32	33,78	39,25	44,77	46,26	45,82
Menino, preta, NSE+, sem reprovação	21,75	30,45	36,45	45,13	52,31	54,18	52,55	48,60	14,06	19,83	21,31	21,21	27,55	33,91	33,51	32,64
Menina, branca, NSE-, sem reprovação	32,16	38,08	48,23	53,34	60,61	67,72	67,73	59,21	19,84	27,88	30,05	33,89	39,58	44,04	47,20	46,00
Menino, branca, NSE-, sem reprovação	24,63	29,48	37,06	42,77	51,36	57,55	58,61	49,98	14,57	20,88	22,07	24,95	31,08	37,81	39,41	39,16
Menina, parda, NSE-, sem reprovação	31,05	38,00	45,37	51,26	59,47	65,63	65,06	58,22	14,85	22,42	23,40	27,66	32,40	36,41	38,69	36,59
Menino, parda, NSE-, sem reprovação	24,09	29,93	34,57	41,27	50,43	56,55	56,64	49,29	10,97	16,57	17,45	20,14	25,74	32,20	33,30	32,59
Menina, preta, NSE-, sem reprovação	20,94	27,58	36,93	40,96	49,62	50,71	51,99	43,79	14,29	20,78	22,36	25,56	30,15	33,45	35,14	33,22
Menino, preta, NSE-, sem reprovação	15,87	21,23	26,25	31,57	40,03	39,32	41,37	33,65	9,81	14,50	15,77	17,40	22,20	27,37	27,76	25,02
Menina, branca, NSE+, com reprovação	15,81	24,20	29,19	33,23	41,18	46,87	48,54	44,60	12,77	20,71	21,25	21,32	25,72	29,45	31,00	27,08
Menino, branca, NSE+, com reprovação	12,38	19,48	23,04	27,92	37,36	41,40	42,19	37,72	9,53	15,75	16,17	15,39	20,54	25,49	24,99	23,31
Menina, parda, NSE+, com reprovação	15,58	23,96	27,41	31,79	41,32	46,06	45,57	43,18	9,72	16,87	16,26	16,88	20,12	23,89	25,00	21,92
Menino, parda, NSE+, com reprovação	12,30	18,76	20,68	26,01	35,37	39,43	37,97	35,06	7,15	12,52	11,98	11,88	16,00	20,27	20,13	18,52
Menina, preta, NSE+, com reprovação	10,91	16,38	22,62	26,11	33,83	31,63	32,72	29,52	8,65	15,21	15,14	14,29	18,56	19,92	20,30	17,42

**TABELA A3**  
**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR MÚLTIPLOS GRUPOS - BRASIL - 2007-2021**

(conclusão)

Grupos múltiplos	5º ano (%)							9º ano (%)								
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Menino, preta, NSE+, com reprovação	8,61	13,75	16,61	21,28	27,80	26,61	26,41	22,26	6,41	10,81	10,16	9,57	13,45	15,97	14,93	12,95
Menina, branca, NSE-, com reprovação	11,53	15,83	19,94	22,63	30,03	33,63	35,75	30,97	6,61	11,97	11,88	12,86	16,11	19,18	21,41	19,44
Menino, branca, NSE-, com reprovação	9,05	12,50	14,63	17,54	24,44	28,17	30,10	24,72	5,20	9,25	8,97	9,58	13,40	17,21	18,11	17,19
Menina, parda, NSE-, com reprovação	13,11	18,28	20,92	23,90	31,47	35,50	34,83	31,52	5,69	10,25	9,54	10,77	13,72	15,84	16,94	14,39
Menino, parda, NSE-, com reprovação	9,98	13,47	14,62	17,62	25,56	28,45	28,20	24,69	4,47	8,07	7,31	8,05	11,49	14,78	14,97	13,58
Menina, preta, NSE-, com reprovação	9,86	13,51	17,20	18,98	27,15	25,61	27,06	22,32	5,43	9,85	9,57	10,50	13,26	14,13	15,64	12,37
Menino, preta, NSE-, com reprovação	7,44	10,52	12,60	14,36	21,83	20,63	21,23	17,62	4,27	7,78	6,98	7,61	11,13	12,87	12,83	10,34

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2022c) e Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).



**TABELA A4**  
**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR MÚLTIPLOS GRUPOS – BRASIL – 2007-2021** (continua)

Grupos múltiplos	5º ano (%)						9º ano (%)									
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Menino, branca, NSE+, sem reprovação	40,57	53,64	60,63	65,01	65,92	71,20	73,04	65,39	23,94	26,14	28,08	26,54	32,32	37,71	39,39	35,69
Menina, branca, NSE+, sem reprovação	37,14	50,47	55,72	60,99	61,92	68,28	69,13	57,88	17,01	19,04	22,32	21,67	24,14	26,98	32,08	27,45
Menino, parda, NSE+, sem reprovação	34,31	47,72	52,73	59,23	60,97	65,87	68,09	60,31	15,78	17,49	20,15	19,26	23,57	29,02	31,08	27,39
Menina, parda, NSE+, sem reprovação	30,19	43,97	46,75	53,57	55,33	60,62	62,16	51,49	14,41	15,18	18,11	17,36	20,93	24,34	26,44	22,52
Menino, branca, NSE-, sem reprovação	25,09	33,15	39,74	42,66	43,55	50,05	53,71	40,98	10,26	11,97	14,75	15,04	16,35	18,80	23,69	19,01
Menino, parda, NSE-, sem reprovação	23,97	33,11	36,80	41,46	43,16	48,52	51,98	40,49	10,01	11,27	13,94	13,55	16,54	19,82	22,44	18,74
Menino, preta, NSE+, sem reprovação	21,08	33,74	39,22	44,99	46,52	47,88	51,02	41,54	11,05	13,27	14,92	13,52	16,90	20,51	21,43	17,70
Menina, branca, NSE-, sem reprovação	22,49	31,45	36,41	40,62	41,26	48,40	49,21	35,44	8,29	9,24	12,23	12,37	13,37	14,36	18,94	15,03
Menina, preta, NSE+, sem reprovação	18,11	29,47	35,05	40,59	42,13	44,84	46,55	35,75	8,04	9,26	12,17	11,41	12,39	13,92	17,66	14,16
Menina, parda, NSE-, sem reprovação	20,32	29,84	32,39	37,68	38,45	44,17	45,94	33,53	7,77	9,03	11,36	10,41	12,86	15,28	16,80	12,27
Menino, branca, NSE+, com reprovação	14,50	24,46	27,20	30,23	32,58	35,21	38,49	29,87	8,71	10,69	11,16	9,40	12,32	15,06	15,10	11,48
Menino, preta, NSE-, sem reprovação	15,17	22,81	26,93	30,38	32,52	32,78	37,35	25,98	5,26	6,02	8,45	8,69	9,50	10,53	14,28	11,10
Menino, parda, NSE+, com reprovação	14,18	23,37	24,92	28,41	30,74	33,73	34,93	27,51	6,07	7,45	8,19	7,05	9,04	11,35	12,08	8,55
Menina, preta, NSE-, sem reprovação	12,35	19,93	24,11	27,87	28,67	30,81	33,65	21,63	4,25	5,24	7,37	7,31	7,86	8,07	10,90	8,17
Menina, branca, NSE+, com reprovação	9,70	18,50	18,27	20,86	22,44	26,33	27,74	21,01	4,82	5,64	6,56	5,55	7,21	8,58	9,42	6,84
Menina, parda, NSE+, com reprovação	9,13	17,55	16,33	19,62	20,97	24,54	25,81	19,20	3,21	4,71	5,33	4,95	5,35	5,91	8,06	5,51
Menino, branca, NSE-, com reprovação	10,57	15,79	16,77	18,10	19,16	22,62	25,37	17,18	4,37	5,68	6,24	5,11	6,64	7,57	8,02	5,16

TABELA A4

**PORCENTAGEM DE ESTUDANTES DO 5º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATINGIRAM O NÍVEL ADEQUADO EM MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS, POR MÚLTIPLOS GRUPOS – BRASIL – 2007-2021**

(conclusão)

Grupos múltiplos	5º ano (%)						9º ano (%)									
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Menino, parda, NSE-, com reprovação	11,67	16,84	17,15	19,04	20,67	22,56	24,47	18,13	3,77	4,56	5,35	4,74	6,07	7,19	7,93	5,90
Menino, preta, NSE+, com reprovação	9,67	16,01	19,05	21,82	22,78	21,63	23,87	16,42	2,97	4,15	4,85	3,99	5,19	5,69	6,32	3,80
Menina, branca, NSE-, com reprovação	6,99	11,55	11,64	13,06	13,86	16,23	18,77	12,02	2,18	3,09	3,61	3,63	3,69	4,00	5,94	4,20
Menino, preta, NSE-, com reprovação	8,31	12,30	13,74	14,54	16,24	15,63	18,20	12,20	1,44	2,22	2,58	2,47	2,83	2,81	4,48	3,17
Menina, parda, NSE-, com reprovação	7,58	12,57	11,25	13,41	14,87	17,10	17,52	12,43	1,65	2,24	2,99	2,43	2,95	2,83	3,86	2,16
Menina, preta, NSE+, com reprovação	5,95	10,95	12,01	14,29	15,74	14,29	15,02	11,06	0,99	1,67	2,00	1,96	2,20	2,23	3,25	2,50
Menina, preta, NSE-, com reprovação	5,39	8,54	8,42	10,18	11,23	10,87	12,14	8,18	0,82	1,38	1,66	1,78	1,69	1,72	2,56	1,55

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2022c) e Saeb/Inep (Brasil. Inep, 2022b).