

Thais Correa Damasceno

EXCLUSÃO INTRAESCOLAR EM MINAS GERAIS: um diagnóstico a partir dos dados do
Proeb de 2011, 2015 e 2016

Belo Horizonte
2017

Thais Correa Damasceno

EXCLUSÃO INTRAESCOLAR EM MINAS GERAIS: um diagnóstico a partir dos dados do Proeb de 2011, 2015 e 2016

Monografia apresentada ao Curso de Administração Pública da Escola de Governo professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Administração Pública.

Área de concentração: Estado e Políticas Públicas

Orientador: Prof. Me. Marcos Arcaño Assis

Belo Horizonte
2017

Thais Correa Damasceno

Exclusão intraescolar em Minas Gerais: um estudo a partir dos dados do Proeb 2011,2015 e 2016.

Monografia de conclusão apresentado ao Curso Superior de Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Administração Pública.

Área de concentração: Estado e Políticas Públicas

Aprovada na Banca Examinadora

Prof. Me. Marcos Arcanjo Assis (orientador) - Fundação João Pinheiro

Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa (avaliador) - Fundação João Pinheiro

Prof.^a Dr.^a Juliana Lucena Ruas Riani (avaliadora) - Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 30 de novembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa a conclusão de uma importante etapa da minha vida e é porta de entrada para próximas oportunidades na caminhada profissional e acadêmica. Concluí-lo foi uma tarefa de intensa dedicação, mas também de muito aprendizado e motivação em agir em prol de melhorar a realidade da educação em Minas.

Alcançar as respostas desejadas só foi possível com muito esforço, que eu só consegui ter devido ao apoio das pessoas que me acolhem nos momentos de fragilidades e dúvidas. Devido a isso agradeço ao meu orientador, Marcos Arcanjo, pela paciência, compreensão e conhecimento dividido em todo o ano, e também a uma amiga que foi essencial para que eu pudesse desenvolver o trabalho e chegar aos meus objetivos, Clarice do Vale, sempre com muita alegria e positividade ao me ajudar.

No campo do equilíbrio emocional para que eu pudesse focar e me dedicar ao trabalho, agradeço a minha mãe, Rosely, e à minha companhia favorita, Gustavo, que são meus abrigos em cada dúvida e em cada avanço. Dividir todas minhas inseguranças e conquistas com vocês é o que me mantém mais forte!

O meu “muito obrigada” vai também para as amigas da graduação, que espero levar sempre comigo, que entenderam cada ausência e fizeram dos encontros momentos de dividir aflições, para se tornarem mais leves e possíveis de encarar. Ana Clara, Bárbara, Bia, Camila, Carolina e Paulinha, vocês são incríveis, obrigada pela parceria em toda essa jornada.

Agradeço ainda a equipe de incríveis mulheres da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino que me fez ter a certeza de que a educação é essencial para criar possibilidades na vida de cada estudante!

“O direito fundamental da educação não passa apenas pelo direito de acesso à escola, mas por aprender nela, apropriar-se dos saberes que ela transmite”.

(CHARLOT, B.)

RESUMO

O tema deste trabalho é a exclusão intraescolar em Minas Gerais. Entende-se como estudantes excluídos na escola aqueles que não conseguem alcançar os padrões de aprendizado considerados recomendados para determinado nível de ensino. Neste sentido, o estudo tem como objetivo analisar a evolução desse fenômeno nos últimos cinco anos para estudantes de 9ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual de Minas Gerais. Além disso, pretende-se descrever características dos estudantes excluídos segundo sexo e raça/cor e ainda descrever as variações regionais dessa exclusão. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre as desigualdades escolares e avaliação educacional e pesquisa documental sobre o modelo de política de avaliação da aprendizagem adotado pelo governo do estado de Minas Gerais. A análise da exclusão intraescolar utilizou os dados da proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática do Proeb, avaliação educacional externa e censitária do Estado de Minas Gerais, dos anos de 2011, 2015 e 2016 e das características dos estudantes coletados nos questionários contextuais aplicados junto com os testes. Os resultados demonstram, de modo geral, aumento no percentual de excluídos no horizonte de tempo analisado e diferenças expressivas na exclusão entre brancos e negros, homens e mulheres. As diferenças entre o percentual de excluídos entre Língua Portuguesa e Matemática é de em torno de 20 pontos percentuais, ao passo que em Matemática os resultados são piores. As variações entre as séries finais dos ciclos da educação básica demonstram que as desigualdades se agravam no último ano do Ensino Médio. Demonstram ainda que esse fenômeno é mais intenso nas regionais de ensino dos territórios de desenvolvimento mais vulneráveis do estado. Assim, a partir do diagnóstico realizado o estudo pode contribuir para escolhas políticas e técnicas em relação a melhoria da qualidade da efetiva aprendizagem e garantia do direito a educação no estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: Desigualdade educacional. Exclusão intraescolar. Avaliação educacional. Proeb, Minas Gerais.

ABSTRACT

The theme of this study is the educational inequality, especially the intra-school exclusion in Minas Gerais. The objective of this study is to analyze the evolution of this phenomenon in 2011, 2015 and 2016 among students of 9th year of elementary school and 3rd year of high school, final series of cycles of basic education, state public schools mining; to describe characteristics of the excluded students and to contextualize the distribution of this exclusion in the territory of Minas Gerais from the Superintendências Regionais de Ensino. For that, a bibliographical and documentary research was carried out on educational policies, inequalities, effective learning and evaluations. In addition, Proeb's database systematization and contextual questionnaires were also carried out. It is, therefore, a descriptive research with a quantitative approach. The data used come from the database of the Proeb of the Superintendency of Educational Evaluation, of the State Secretariat of Education of Minas Gerais. The results showed, in general, an increase in the percentage of excluded in the time horizon analyzed and significant differences in the exclusion between whites and black men and women. The differences between the percentage of those excluded between Portuguese and Mathematics are around 20 percentage points, whereas in Mathematics the results are worse. The variations between the final grades of basic education cycles show that inequalities worsen in the final year of high school. They also show that this phenomenon is more intense in the education regions of the most vulnerable development territories of the state. This, based on the diagnosis made, the study can contribute to political and technical choices regarding the improvement of the quality of effective learning and guarantee of the right to education in the state.

Keywords: Educational inequality. IntraSchool Exclusion. Educational evaluation. Proeb.

LISTA DE SIGLAS

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb: Avaliação Nacional da Educação Básica
Aneresc: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAEd- UFJF: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CONAE: Conferência Nacional de Educação
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FNDEP: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB: Lei de Diretrizes Bases da Educação
MEC: Ministério da Educação
OCDE: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paae: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAR: Programa de Ações Articuladas
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
Proalfa: Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb: Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEE/MG: Secretaria de Estado de Educação
SIMADE: Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE: Sistema de Monitoramento e Avaliação Escolar
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Testes que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica	33
Figura 2 – Linha do tempo de aplicação do Proeb	40
Figura 3 – Padrão dos resultados do PROEB – Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental	43
Figura 4 – Padrão dos resultados do PROEB – Língua Portuguesa – 3º ano do ensino médio	44
Figura 5 – Padrão dos resultados do PROEB – Matemática – 9º ano do ensino fundamental.	44
Figura 6 – Padrão dos resultados do PROEB – Matemática – 3º ano do ensino médio.....	45

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da média das notas no Proeb, 3º ano, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016.	51
Gráfico 2 – Evolução da média das notas no Proeb, 9º ano do Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011 e 2016.....	53

QUADROS

Quadro 1 – Síntese das alterações do Proeb a partir de 2015, Minas Gerais.	42
---	----

TABELAS

Tabela 1 – População de estudantes considerados na pesquisa, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016	49
Tabela 2 – Notas mínimas, máximas e médias dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio no Proeb.....	50
Tabela 3 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência do Proeb, 3º ano do Ensino Médio, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016.....	52
Tabela 4 – Notas mínimas, máximas e médias dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no Proeb, Minas Gerais, 2011, 2016	53
Tabela 5 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência do Proeb em Língua Portuguesa e Matemática, 9º ano do Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016.....	55

Tabela 6 – Evolução da proporção dos sexos dos estudantes de 3º ano do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011, 2015 e 2016	57
Tabela 7 – Evolução da proporção de estudantes por faixa de proficiência e sexo, Língua Portuguesa, 3º ano, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016	58
Tabela 8 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e sexo, Matemática, 3º ano, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016.....	59
Tabela 9 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e sexo, L. Portuguesa, 9º ano, Minas Gerais, 2011, 2016.....	59
Tabela 10 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e sexo, Matemática, 9º ano, Minas Gerais, 2011, 2016.....	60
Tabela 11 – Evolução da proporção de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental por raça/cor, Minas Gerais, 2011 e 2016.....	62
Tabela 12 – Evolução da proporção de estudantes do 3º ano do Ensino Médio por raça/cor, Minas Gerais, 2011, 2015 e 2016	62
Tabela 13 – Evolução da proporção de estudantes por faixa de desempenho e raça/cor, Língua Portuguesa, 3º ano, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016	63
Tabela 14 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e cor/raça, Matemática, 3º ano, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016.....	64
Tabela 15 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e cor/raça, Língua Portuguesa, 9º ano, Minas Gerais, 2011, 2015.....	65
Tabela 16 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e cor raça, Matemática, 9º ano, Minas Gerais, 2011, 2016.....	66

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	8
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
1 INTRODUÇÃO	11
2 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	15
2.1 As desigualdades sociais e a exclusão na escola	15
2.2 A manifestação das desigualdades educacionais no Brasil em período recente	20
2.2.1 Um recorte das desigualdades educacionais no Brasil: a exclusão intraescolar.....	24
3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EDUCACIONAL	27
3.1 Avaliação educacional: concepções e instrumentos	27
3.2 Avaliação educacional no Brasil	30
3.3 A Avaliação Educacional em Minas Gerais	35
3.3.1 O Sistema Mineiro de Avaliação Educacional – SIMAVE.....	36
3.3.2 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb	39
3.3.3 Questionários contextuais do Proeb	45
4 EXCLUSÃO INTRAESCOLAR EM MINAS GERAIS NOS ÚLTIMOS 5 ANOS: variações temporais, caracterização dos excluídos e diferenças regionais	47
4.1 Caracterização do universo de estudantes da pesquisa	47
4.2 Evolução recente do desempenho educacional em Minas Gerais: mais ou menos excluídos?	49
4.3 Os estudantes mineiros em exclusão intraescolar: brancos ou pretos? mulheres ou homens?	56
4.3.1 A exclusão intraescolar entre homens e mulheres.....	57
4.3.2 A exclusão intrascolar entre brancos e negros	60
4.4 Análise territorial da distribuição da exclusão intraescolar em Minas Gerais: onde se concentram os estudantes excluídos?	66
4.5 Limitações da pesquisa	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72

REFERÊNCIAS	75
--------------------------	-----------

APÊNDICES	83
APÊNDICE A- Distribuição regional por proporção de estudantes em níveis de desempenho no Proeb 2011.....	83
APÊNDICE B – Distribuição regional por proporção de estudantes em níveis de desempenho no Proeb 2015.....	95
APÊNDICE C – Distribuição regional por proporção de estudantes em níveis de desempenho no Proeb 2016.....	102

1 INTRODUÇÃO

O direito da criança e do adolescente ao acesso à Educação Básica, no Brasil, está muito bem fundamentado legalmente. O maior instrumento legal brasileiro, a Constituição Federal de 1988, apresenta a educação como direito do cidadão e dever do Estado, nos artigos 205 e 206. Isso ainda é reforçado e detalhado no texto da Constituição Estadual de Minas Gerais, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n.º. 8069/90 e da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) – Lei n.º. 9394/96. Entretanto, verifica-se que não há igualdade de acesso, fluxo e aprendizado para todos estudantes¹ brasileiros até o presente momento. Isso se deve a variados fatores relacionados à origem socioeconômica e familiar dos estudantes, ao contexto das escolas em que estudam, aos constrangimentos políticos e orçamentários. Neste sentido, há indivíduos que deveriam estar na escola, mas sequer chegam às salas de aula, bem como estudantes que acessam o sistema educacional, mas não conseguem progredir dentro dele, abandonando os estudos antes mesmo de terminar as etapas previstas; e ainda, estudantes que passam pela escola, mas não conseguem aprender de maneira adequada os conteúdos ministrados. Já é muito detalhado em pesquisas sobre desigualdades educacionais² que estudantes com níveis de renda mais baixos; não brancos; residentes em regiões pouco desenvolvidas, rurais ou distantes de grandes centros urbanos; membros de famílias monoparentais; com muitos filhos; e, pais pouco escolarizados encontram mais barreiras para acessarem à escola, progredirem dentro dela e aprenderem de forma adequada. As desigualdades de oportunidades educacionais, seja no acesso, no fluxo ou no desempenho são uma realidade vivenciada por muitos brasileiros.

Esta monografia tem como tema as desigualdades no desempenho escolar de estudantes mineiros da rede estadual de ensino, ou como define o Relatório da Unesco (2012), estudantes em situação de exclusão intraescolar. Um estudante é excluído educacionalmente quando seu aprendizado é incompatível ao seu nível de ensino em que está matriculado. Neste trabalho, serão considerados estudantes nesta situação, aqueles com desempenho baixo ou intermediário na prova do Proeb (Programa de Avaliação da Rede Pública de Atenção Básica de Minas Gerais).

¹ A origem da palavra “estudante” parte de um significado de indivíduo dedicado e que gosta de fazer que faz, enquanto a palavra “aluno” tem uma origem que diminui a autonomia do indivíduo e o inferioriza diante do professor ou da escola. Por esse motivo, a escolha do uso da palavra estudante e educando para se referir aos alunos matriculados nas escolas.

² Essas pesquisas que tratam das desigualdades educacionais serão explicitadas, em maiores detalhes, na própria monografia.

O Proeb é utilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para diagnosticar a educação pública do estado, de modo censitário e externo³. O teste é aplicado aos estudantes do 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Dessa forma, avalia-se diferentes etapas da educação básica. O Proeb fornece diversas informações para o sistema educacional, que devem subsidiar a tomada de decisão em relação às políticas de educação e aos projetos políticos pedagógicos a serem elaborados no sistema educacional.

As questões de pesquisa que orientam essa monografia são as seguintes: a) quais são as características dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em situação de exclusão intraescolar, nos anos de 2011, 2015 e 2016?; b) como a exclusão intraescolar no estado variou no período considerado?; e, c) como esse fenômeno se manifesta nas regiões das Superintendências Regionais de Educação ⁴(SRE) de Minas Gerais?

Partindo do exposto, o objetivo deste trabalho é analisar a exclusão intraescolar em Minas Gerais nos últimos 5 anos, a partir de três eixos: a) evolução recente do fenômeno; b) caracterização dos estudantes excluídos com relação a sexo e raça e comparação destas características com o grupo dos não excluídos; c) análise territorial da exclusão intraescolar no estado, considerando as 47 SRE. Os objetivos específicos são: delimitar o arcabouço conceitual teórico sobre o fenômeno da exclusão intraescolar e sobre as políticas de avaliação educacional; descrever a trajetória dos modelos de avaliação da educação pelo Estado de Minas Gerais; sistematizar os dados da proficiência levantados pelo Proeb em 2011, 2015 e 2016 nas séries selecionadas; identificar os estudantes com nível de proficiência baixo ou intermediário; verificar as variações dos níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática nos últimos 5 anos; analisar características individuais dos estudantes em exclusão intraescolar a partir das informações dos questionários contextuais aplicados junto ao Proeb; analisar a distribuição territorial do fenômeno da exclusão intraescolar nos anos estudados.

³ Avaliação é externa quando realizada por ator externo a escola e censitária porque é aplicada em todos ou maior parte dos estudantes.

⁴ Superintendências Regionais de Ensino têm a finalidade de exercer a nível regional ações de supervisão técnica, orientação de normas, cooperação e articulação entre Estado e os Municípios, de acordo com as políticas educacionais (SEE-MG,2007).

Acredita-se ser de fundamental importância analisar a qualidade do ensino e a efetiva aprendizagem dos estudantes, além de identificar os atributos individuais e socioeconômicos dos estudantes que não aprendem de modo adequado para se estabelecer insumos a serem utilizados na elaboração de políticas públicas e projetos políticos pedagógicos focalizados na redução desse fenômeno e que contribuam para efetivação do direito à educação no Estado de Minas Gerais. Além disso, o estudo das informações da base de dados do Proeb nos últimos 5 anos aqui proposto permite analisar se a exclusão intraescolar está se tornando mais ou menos expressiva. Somado a isso, a questão da efetiva aprendizagem tende a se manifestar de forma variada nos diferentes territórios e o trabalho, portanto, poderá indicar as regiões que devam receber mais incentivos para impulsionar a melhoria da qualidade da política educacional mineira. O estudo confere ainda uma utilidade aos dados do Proeb, que são subutilizados em pesquisas acadêmicas, de modo que poderá catalisar informações importantes.

Em prol de tentar responder aos questionamentos suscitados acima, partiu-se do seguinte percurso metodológico: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise estatística de dados, técnicas que irão resguardar o desenvolvimento de uma pesquisa descritiva. A análise de conteúdo bibliográfico que trata sobre educação, aprendizagem efetiva medida por avaliações educacionais e exclusão intraescolar. Serão utilizados artigos, teses e publicações institucionais que versam sobre os temas. Sobre o Proeb, será realizada uma pesquisa documental do arcabouço legal que o rege. O estudo conta ainda com a sistematização e a análise de dados secundários, a partir de uma abordagem quantitativa. Os dados foram fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e são oriundos das bases de informações do Proeb e dos questionários contextuais dos anos considerados, organizada no software *IBM SPSS Statistics 14.0*. São analisadas as frequências das variáveis relevantes para o estudo, bem como realizados cruzamentos entre os atributos individuais desses estudantes e seus rendimentos nos testes do Proeb. As variáveis utilizadas são:

a) proficiência em língua portuguesa e matemática: indica a nota obtida por cada estudante em cada teste das duas disciplinas.

b) faixa de proficiência em língua portuguesa e matemática: variável criada para o estudo, que consiste na categorização das notas obtidas pelos estudantes nas faixas de proficiência: baixo, intermediário, recomendado e avançado. As descrições das faixas de nota por categoria de proficiência serão descritas no capítulo 3 deste trabalho.

c) sexo dos estudantes;

- d) cor/raça dos estudantes;
- e) regionais da SEE onde se localizam as escolas avaliadas pelo Proeb.

As bases de dados foram recebidas com as informações de todos os casos tabulados após a aplicação dos testes e dos questionários contextuais. Porém, foram realizadas limpezas de modo a apurar o a população investigada. Para cada série, foram considerados apenas os casos de estudantes que afirmaram ter idades mais próximas às adequadas para se cursar aquela série, sendo de 13 a 16 anos para o 9º ano do Ensino Fundamental e de 16 a 19 anos para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Excluiu-se, deste modo, os casos de estudantes com as idades diferentes das citadas. Além disso, excluíram-se os casos de estudantes que pertencem às redes municipais de ensino. O detalhamento das limpezas realizadas (número de casos excluídos e o total de casos considerados em cada série e disciplina avaliada) será apresentado no capítulo 4. De toda forma, as limpezas não afetam a significância estatística da análise, que pode, inclusive, ser considerada como censitária.

Por último, vale registrar que este trabalho teve como inspiração o relatório “Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: Um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009” da UNESCO, publicado no ano de 2012. O estudo mostra os efeitos das características adscritas e de fatores socioeconômicos da proficiência em língua portuguesa e matemática de estudantes brasileiros. Apoia-se na perspectiva analítica sobre a desigualdade educacional e por isso, espera-se que os estudantes com níveis de proficiência baixo ou moderado, em Minas Gerais, sejam em maioria não brancos, e vivam em regiões menos desenvolvidas do estado. Ainda segundo o relatório, a questão da efetiva aprendizagem manteve números semelhantes ao longo dos anos analisados para o caso brasileiro. Espera-se, portanto, que tal resultado seja similar no estado de Minas Gerais.

Este trabalho é composto por quatro seções, incluindo essa introdução. Na segunda seção, desenvolve-se o referencial teórico sobre desigualdade e exclusão social e educacional. A terceira seção trata sobre modelos e instrumentos de avaliação educacional, além de situar um histórico dessa política no Brasil. Na quarta seção realiza-se a análise de dados. Na quinta, e última seção apresentam-se as considerações finais.

2 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Este capítulo trata sobre a temática da exclusão social e da desigualdade social e seus efeitos dentro do sistema educacional. O ambiente escolar tende a reproduzir as relações externas a ele, de modo que os excluídos na sociedade são, provavelmente, também os excluídos do adequado aprendizado escolar que se divide, de acordo com as escalas do Proeb, em baixo, intermediário, recomendado e avançado, a partir de 2015. De modo que os estudantes com aprendizado baixo ou intermediário são considerados excluídos educacionalmente.

2.1 As desigualdades sociais e a exclusão na escola

A temática de exclusão começa a ser estudada, nas pesquisas sociais, principalmente partir da década de 1970 com o foco na observação do status social das camadas mais baixas da hierarquia social (MATTOS, 1996, 2002, 2008; MARTINS, 1997). O contexto da exclusão é percebido como um ambiente de marginalidade, ou seja, por ambientes restritos, em que há a eliminação de determinado grupo social ou ainda espaços que coexistem as diferenças, mas com privações de direitos em um determinado grupo social (CASTEL, 2007). Essa percepção está relacionada à questão social da exclusão, ou seja, enquanto exclusão da sociedade e também enquanto marginalidade dos fenômenos sociais. Todavia a exclusão também pode ser analisada como desqualificação social que gera desemprego. Além disso, há outras óticas para se analisar a exclusão, seja estudando as formas de reinserção dos excluídos à sociedade, ou que entendem a exclusão e a inclusão como uma mesma questão. Nesse último caso o objetivo seria centrado nos mecanismos que geram esse processo na sociedade.

De acordo com ambas óticas abordadas (como ambiente de marginalidade, ou pela análise de como reinserir os excluídos na sociedade) a exclusão é um fenômeno social e não biológico, ninguém nasce como excluído, mas é condicionado a essa situação. (OLIVEIRA, 1998). A exclusão acontece com determinados grupos a depender do ordenamento da sociedade ou do contexto de cada indivíduo. Trata-se, deste modo, de um processo multifacetado, originado de processos sócio históricos, além de conter em si sua própria negação (SAWAIA, 2004). O processo de exclusão acontece de acordo com as regras da sociedade que são instituídas no desenvolvimento histórico e cultural de determinada nação. A partir dele,

costumes e hábitos originam e instituem uma cultura que irá determinar os grupos que serão excluídos do poder ou não.

A exclusão manifesta-se em forma de empecilho e limite para crianças, jovens e adultos no exercício dos direitos a cidadania, e ao protagonismo das próprias vidas (MATTOS, 2002). Esse fenômeno reduz as oportunidades nas trajetórias de vida dos indivíduos ao passo que tira o poder e a informação de alguns, enquanto dota outros. Daí a exclusão remeter à desigualdade. Onde há algum excluído, há o em oposição o que é ser não e por isso desigualdades entre os indivíduos.

Como a exclusão e a desigualdade são percebidos como problemas sociais, são passíveis de políticas públicas que solucionem ou minimizem esse fenômeno. Segundo Mokate (2001), a política pública deve ser analisada mediante quatro aspectos: efetividade, eficácia, equidade e sustentabilidade: A efetividade se refere ao atendimento ao objetivo proposto pela política; a eficácia se relaciona aos custos para chegar a efetividade (todo projeto eficaz, é antes efetivo); a equidade trata ao atendimento aos princípios de igualdade, cumprimento de direitos e justiça; e a sustentabilidade que apesar das várias possibilidades de usos, deve ter análise centralizada nas características dos governos que a promovem.

De acordo com esses conceitos, ao analisar uma política surgem perguntas como "igualdade entre quem?" e "igualdade de quê?", principalmente em um contexto de equidade educacional. A primeira pergunta abre espaço para duas óticas de igualdade: vertical ou horizontal. Na igualdade vertical todos atendidos pela política seriam contemplados da mesma forma, igualmente, sem equidade e não atendendo a critérios de justiça. No caso da educação, seria a mesma escola e as mesmas práticas pedagógicas para todos estudantes, independentes das suas condições preexistentes. No que se refere a equidade horizontal a percepção é diferente, ou seja, prevê-se um tratamento diferente para que os diferentes tenham as mesmas possibilidades. Por exemplo, a oferta de transporte público gratuito para os estudantes de zona rural frequentarem a escola. Nessa visão são aceitas alocações de recursos diferentes para compensar desigualdades preexistentes (ASSIS, 2012). A segunda pergunta diz respeito a equidade interna e equidade externa, em que a primeira se refere as igualdades e desigualdades internas ao sistema educacional, ou seja, às desigualdades dentro da escola que podem se manifestar em reprovação, falhas na aprendizagem e abandono escolar. A equidade externa se relaciona ao contexto socioeconômico das crianças ao acessarem o sistema educacional, ou

seja, os insumos e recursos disponíveis nos diversos grupos sociais. Sendo assim, a equidade externa trata das questões de renda, gênero, raça/cor, local de moradia (território rural ou urbano), hábitos culturais da família, grau de instrução dos pais, entre outros fatores que influenciam o aprendizado de cada indivíduo. Na pergunta "entre quem?" percebe-se que a análise pode ser realizada entre estudantes de diferentes setores socioeconômicos da sociedade, sexo, raça/cor, local de moradia, etc. Diferentes estudantes terão diferentes formas de acesso, quantidades de recursos disponíveis que levarão a diferentes contextos e, assim, a diferentes possibilidades de aprendizados.

Mantendo a análise com a temática da educação, Mokate (2001) ressalta que a equidade deve ser analisada em três aspectos: insumos, acesso e resultados a partir da comparação entre indicadores de gasto, escolarização e testes padronizados. Essa análise ainda pode ser realizada comparando todos esses aspectos entre os diferentes estratos socioeconômicos de uma sociedade. A perspectiva da autora prevê que a alocação de recursos, a forma de acesso ao sistema educacional, a qualidade do aprendizado dos estudantes mensurado pelos testes padronizados e o grau de escolarização atingido são frutos de desigualdades internas e externas ao sistema. Desse modo, caberia ao sistema educacional agir em prol de corrigir essas desigualdades no que estivesse na alçada da educação em alterar.

Em síntese, visto que esses aspectos podem causar desigualdades de resultados educacionais, incita-se a verificação de aspectos internos e externos ao sistema escolar, o que se trata de equidade interna e externa (ASSIS, 2012). A equidade interna se refere aos aspectos internos do sistema educacional, enquanto a externa é relativa às condições preexistentes dos estudantes antes de acessarem ao sistema educacional. A primeira, portanto, se relaciona ao abandono, reprovação e aprendizagem, enquanto a segunda diz respeito a questões de gênero, classe social, renda, local de moradia entre outros aspectos. Para que a política educacional se efetive enquanto promotora de igualdade de oportunidades educacionais, deve-se atentar às questões internas ao sistema educacional, mas também procurar minimizar as questões externas, para que as trajetórias educacionais permitam possibilidades semelhantes a quaisquer estudantes.

No ambiente escolar a exclusão social é reproduzida de modo a perpetuar as desigualdades sociais, entretanto Aldaíza Spozati (2000) propõe uma leitura ética dessa questão na direção da não naturalização dessa relação causal. Em seu estudo, publicado em 2000, a

autora trata do fracasso escolar, mas analisa que a escola pode gerar exclusões em seu interior e que também estão relacionadas ao contexto externo. Essa análise acerca do fracasso escolar parte da conceituação e da ideia de "não fracasso", pois se entende que a antinomia do fracasso não seria o sucesso, mas um meio termo desejado.

De acordo com análise que a autora faz sobre o Relatório Mundial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) de 1999, são estabelecidos pontos centrais que já colaboram para o não fracasso da criança em toda sua formação. Por exemplo, crianças que são registradas ao nascer, são alfabetizadas e possuem pais com alguns anos de estudo, já possuem maiores chances de não estarem no público do fracasso escolar. A partir da análise dos dados deste relatório, é encontrada uma correlação de 40% e 60% entre o fracasso premeditado, considerado aquele causado pela omissão de políticas públicas, e o fracasso possível, que depende das condições do contexto. Devido a isso é essencial analisar as características das crianças e as circunstâncias de sua vida ao se pensar em uma política educacional. Ainda que já tenha se passado quase 20 anos da elaboração desse relatório e que as políticas públicas possam ter aumentado a capilaridade dentro dos estados e municípios e atingido um percentual maior de cobertura populacional, ainda persiste a relação entre as condições preexistentes das crianças e suas possibilidades de desempenho no ambiente escolar (ASSIS, 2012; IBGE, 2015).

Apesar de o acesso à escola ser uma condição primeira e essencial para o não fracasso, deve-se considerar que algumas crianças já acessam o ambiente escolar com maiores chances de sucesso ou. Visto isso, as políticas educacionais e planos políticos pedagógicos deveriam considerar essas diferenças nas condições preexistentes ao objetivar que todas tenham reais possibilidades de atingir o não fracasso no sistema.

O modelo de escola atual, originado no século XX, objetiva promover conhecimentos científicos que são percebidos enquanto importantes na formação de um cidadão, seja no âmbito social, seja no político (CANDAU, 2008). Dessa forma, há seleção de conteúdos que sejam considerados adequados a esse desenvolvimento, visto que a escola é um ambiente de multiculturalidade. Os conteúdos deveriam ser abordados de forma que o modo de construção do conhecimento também fosse parte do currículo para que os estudantes não percebessem o conteúdo como algo neutro e indiscutível. (CANDAU; MOREIRA, 2003). Dessa forma, a habilidade crítica dos estudantes seria ainda estimulada, podendo dar mais possibilidades a uma formação completa enquanto cidadão. A escola é, portanto, um ambiente

onde se aprende e ensina determinado conhecimento (SAVIANI, 1994). Essa instituição transforma-se em um elemento da modernidade, com função social ampla e complexa, que pode reelaborar normas e valores a serem passados (SILVA, 2006), de modo que as práticas pedagógicas e o ambiente escolar podem influenciar todo o cenário social.

A desigualdade social em relação às escolas ocorre porque ela não está isolada de um contexto. O ambiente escolar lida com as questões de violência, pobreza e outros fatores que geram a exclusão (CHARLOT, 2002). A desigualdade social torna-se um desafio ainda mais premente para as políticas públicas ao se manifestar em desigualdade educacional. Estudantes de contextos socioeconômicos distintos, apesar de poderem ter acesso às políticas educacionais, tendem a possuir trajetórias de ensino e de aprendizagem diferentes. Segundo Freitas (2007), as escolas são responsáveis por institucionalizar um modelo de educação de acordo com as classes sociais. Neste sentido, o sistema educacional reproduz as estruturas de poder presentes na sociedade e gera mecanismos de exclusão, por vezes sutis, no ambiente escolar. Os excluídos socialmente acreditam na promessa da inclusão ao acessarem a escola e acabam por vislumbrar acesso ao mercado de trabalho a partir da obtenção de diploma, como mecanismo de mobilidade social (PATTO, 2005).

Além disso, vale considerar que o sistema educacional recebe diferentes tipos de estudantes em seus variados contextos, mas nem sempre sabe lidar de modo a compensar tais diferenças e promover possibilidades reais de trajetórias com equidade. A escola precisa atuar com práticas pedagógicas e maneiras de ofertar a educação considerando o contexto em que se insere. Se não o considera, o direito ao acesso à escola pode ser garantido sem condições necessários para o direito da efetiva aprendizagem. Dessa forma, infere-se a “exclusão da escola” e a “exclusão na escola” em conexão com o conceito de “exclusão do interior” trazido por Bourdieu e Champagne (1992). A questão do acesso seria manifestada pela “exclusão da escola”, em que a própria escola é o fator de exclusão; enquanto na “exclusão na escola” se trata de um processo de exclusão interno ao ambiente educacional, ocasionado pelos diversos elementos do sistema educacional. Para os autores, a própria escola é capaz de reproduzir a exclusão interna ao seu sistema. Por vezes o estudante acessa a educação, mas em um sistema educacional que tem o fim nele mesmo e não promove mudanças nas possibilidades de trajetória do indivíduo ou não colabora para o pleno exercício de sua cidadania. Os "excluídos do interior", segundo Bourdieu e Champagne (1992), são esses estudantes que não conseguem atingir os objetivos ou resultados educacionais recomendados ou satisfatórios, diferentemente

dos estudantes que já iniciam a trajetória educacional com características favoráveis ao bom desenvolvimento intelectual e a resultados positivos de aprendizagem. A exclusão na escola figura como necessidade a discussão do fluxo escolar e da efetiva aprendizagem, para além da questão do acesso.

Há uma dificuldade em tratar da exclusão no ambiente escolar mensurando apenas taxas de matrícula, reprovação e frequência que, por vezes, não mostram números alarmantes. Segundo Patto (1999) a universalização do acesso coloca no centro do debate o fracasso escolar, visto que o acesso não garante necessariamente a qualidade de aprendizagem e o número de vagas na escola não reflete a qualidade desse acesso, nem mesmo se o sistema sabe lidar com as diversidades dos estudantes em suas práticas pedagógicas. Desse modo, a inclusão promovida no acesso poderia ser considerada exclusão, no que se refere à aprendizagem (PATTO, 1999).

A exclusão que ocorre no ambiente escolar é um desafio para ser abordada, pois muitos dos índices utilizados para mensurar o sucesso do sistema educacional quase não envolvem a efetiva-aprendizagem. Quando envolvem, consideram a aprendizagem de uma maneira restrita. Torna-se necessário entender esse processo, para que se consiga elaborar políticas públicas e projetos políticos pedagógicos que, de fato, contribuam para amenizar essa desigualdade de aprendizado. Em consonância com o apresentado por Karen Mokate em um de seus trabalhos de 2001, o presente estudo visa responder sobre a igualdade de aprendizado e desempenho dos estudantes (de que?) que são brancos, não brancos, homens ou mulheres e que estudam em diferentes regiões de Minas Gerais (entre quem?).

2.2 A manifestação das desigualdades educacionais no Brasil em período recente

A discussão sobre exclusão na escola (exclusão do interior) da seção anterior ensina que condições preexistentes dos indivíduos ao acessarem o sistema educacional exercem influência em suas trajetórias escolares. Isso pode ser observado pelos dados de indicadores de resultados educacionais analisados por diferentes grupos sociais, visto que não há diferença biológica para as possibilidades de desempenho escolar entre crianças de diferentes grupos sociais, a própria condição social então é fator de influência nesses resultados.

A pouca instrução dos pais é uma dessas condições que influenciam na possibilidade de as crianças atingirem ou não o fracasso escolar. Spozati (2000) propõe um desafio às políticas educacionais: criar meios para que os responsáveis entendam o processo educacional das crianças e possam atuar em prol de colaborar para o desenvolvimento. Assim, poderia diminuir o efeito da não ou pouca instrução dos pais em relação a possibilidade de não fracasso escolar.

Também para Spozati (2000), a agenda educacional das crianças é mais vazia quanto mais pobre é a família. Crianças de classe média e alta não se limitam ao ambiente escolar para suas interações sociais, complementam a agenda aos cursos de línguas ou esportes. Já as crianças de famílias de pouca renda estão limitadas ao ambiente da escola, quando o acessam. O processo educacional das crianças de famílias de classes média ou alta se enriquece com esses outros estímulos que não são oferecidos a todas as crianças, de forma que algumas possuem menos possibilidades de desenvolvimento apesar de o acesso ao mesmo sistema educacional.

Ainda no material de Riani e Rios-Neto de 2008 é também apresentada a importância de diversos fatores de origem e background familiar nas trajetórias educacionais das crianças. Variáveis de impacto da família, da escola e da comunidade influenciam nas probabilidades de sucesso do indivíduo no desempenho educacional. Contudo, nesta pesquisa devido a limitações oriundas da base de dados apenas serão analisadas variáveis de sexo e raça/cor dos indivíduos.

Apesar dos esforços recentes na promoção de políticas públicas de redução das desigualdades educacionais e das melhorias alcançadas nos indicadores sociais, desigualdade educacional entre grupos raciais e entre homens e mulheres ainda persiste. No Brasil atualmente as mulheres possuem mais anos de escolarização do que os homens, o que é diferente do cenário internacional, de acordo com dados da Síntese de Indicadores Sociais produzida pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) do ano de 2015 a partir da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar) evidenciam essa desigualdade. O presente estudo irá focar nas diferenças de aprendizado entre meninos e meninas nas séries analisadas.

Em todas as regiões do Brasil em 2015 os autodeclarados pretos ou pardos (não brancos) possuíam menor taxa de frequência líquida ⁵do que os brancos. Além disso, percebeu-se a diminuição mais expressiva de pretos ou pardos nos anos escolares mais avançados do que a diminuição que ocorre entre os brancos. Ou seja, a raça persiste como fator de influência na trajetória educacional. Com relação às diferenças entre homens e mulheres, percebe-se um movimento positivo de superação das desigualdades educacionais por questões de gênero, uma vez que as frequências líquidas tendem a se igualar entre homens e mulheres em todas 5 regiões (norte, nordeste, sudeste, sul e centro-oeste) do Brasil desde 2004 a 2015.

Outros indicadores também mostram as desigualdades de raça e sexo na trajetória educacional de estudantes no Brasil. A distorção idade-série ⁶e a proporção de pessoas de 15 a 17 anos de idade que não concluíram o ensino fundamental dentre os que não frequentam escola são mais expressivos entre pretos e pardos e entre homens. Ainda os indicadores do IBGE mostram que é no 1º quintil da população está a maior proporção de estudantes em distorção idade-série e que não concluiu o ensino fundamental, assim como no ambiente rural em comparação com o urbano (IBGE, 2015).

A população preta ou parda chega em menor proporção ao ensino superior ou a outros níveis de formação ainda posteriores em comparação com a população branca, que junto com as mulheres e os brancos possuem maior média de anos de estudo. Ou seja, a população branca possui maior nível de instrução. Até mesmo a questão de alfabetização é influenciada por essas variáveis (IBGE, 2015).

De acordo com Patto (1999) em seus estudos acerca do fracasso escolar, percebe-se mudanças no entendimento das causas desse fenômeno a partir de 1970 ao final dos anos de 1990 que culminam em diferentes propostas de políticas públicas. Isso acontece porque ao mudar a percepção sobre as causas do fenômeno, alteram-se também as possibilidades de atuação sobre ele. Uma das causas para o não sucesso escolar era atribuída a visão tecnicista e meritocrática, voltada para uma lógica mercadológica. Nessa perspectiva o acesso à escola seria um investimento rentável para o país, enquanto o não sucesso na escola seria causado pela

⁵ Taxa de frequência líquida é um indicador de acesso que diz a razão entre número de pessoas de 6 a 24 anos frequentando a educação básica (fundamental e médio) e superior e a população total dessa mesma faixa etária multiplicado por 100. O dado evidencia quem está frequentando o nível de ensino adequado a sua idade por região e cor (IBGE,2015).

⁶ Estudantes em distorção idade-série são aqueles com dois ou mais anos de atraso escolar (QEDu,2016).

inabilidade do próprio educando. O estudante era o responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso a medida que todos eram percebidos como iguais ao acessar o sistema educacional. Não se atentava às questões externas e preexistentes dos indivíduos para além do sistema educacional. Isso representava a teoria da carência cultural, em que os estudantes de famílias pobres não teriam hábitos culturais exigidos pelo sistema educacional e por esse motivo não obtinham sucesso (PATTO,1999). As ideias de educação compensatória ⁷ estão de acordo com a visão de que os indivíduos pobres possuem um déficit cognitivo e devido a isso não conseguem acompanhar o desenvolvimento de estudantes de classes sociais mais abonadas. Essa interpretação das causas de a renda influenciar no desenvolvimento educacional parece determinista (em uma situação de menor renda o indivíduo estaria fadado ao fracasso escolar) e culpabiliza o próprio indivíduo, isentando a política educacional de qualquer responsabilidade acerca da desigualdade educacional e se mostra insuficiente para a explicação do fenômeno.

Em sintonia com a teoria acima, Bourdieu (2003) também apresenta a teoria do capital cultural e da reprodução. Na teoria da reprodução têm-se que a escola é ator na transmissão e renovação da cultura, sem que haja modificações. Dessa forma a escola reproduziria as desigualdades sociais a partir da imposição e legitimação da cultura vista como dominante. Já na teoria do capital cultural têm-se que crianças de famílias com investimentos culturais exteriores à escola tendem a atingir sucesso na trajetória educacional. Essa percepção é inovadora ao passo que deixa de considerar apenas a renda como influência para o desenvolvimento escolar da criança, mas inclui na análise o capital humano manifestado nos hábitos, domínio da língua e grau de instrução dos pais, por exemplo. De acordo com o autor, famílias com renda elevada, mas que não investem no capital cultural poderiam ter influência negativa no desenvolvimento educacional das crianças, ao passo que uma família menos abonada financeiramente, mas que tivesse hábitos culturais positivos ao desenvolvimento infantil teriam melhores chances de trazer influências positivas para a formação dos filhos.

Assim, as diferenças preexistentes nos estudantes ao acessar o sistema educacional são fatores que podem levar ao fracasso escolar. Por essa razão a educação não deve se restringir ao ambiente educacional se o objetivo for promover uma educação de qualidade e que crie possibilidades equânimes para todos os estudantes.

⁷ Educação compensatória: Medidas para neutralizar deficiências sejam físicas, afetivas, intelectuais, escolares dos estudantes (DUARTE,1986).

2.2.1 Um recorte das desigualdades educacionais no Brasil: a exclusão intraescolar

Corroborando às teorias tratadas, foi publicado em 2012, pela UNESCO, o relatório intitulado “Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: Um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009” em que é traçado um perfil dos estudantes considerados excluídos do direito a aprender, apesar do acesso à escola. Esse estudo considerou que as possibilidades de estudantes com diferentes contextos familiares e motivações acadêmicas teriam, naturalmente, diferenças no desempenho em uma mesma etapa escolar. Apesar disso, entende-se que não pode ser insignificante o fato de que há estudantes que frequentam a escola e não possuem aprendizado de acordo com o nível de ensino. Por isso, justifica-se a tentativa de entender o fenômeno da exclusão intraescolar no Brasil.

Esse documento traçou o cenário da efetiva aprendizagem no Brasil todo a partir dos dados da Prova Brasil realizada pelos estudantes de 5° e 9° ano dos anos estudados. O trabalho considerou como excluído educacional se aprendeu de maneira insuficiente as competências em leitura e em Matemática ao nível de ensino que frequenta. O parâmetro utilizado foi proposto por Soares (2009) em que divide as escalas de desempenho em: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado, de modo que os estudantes com nível abaixo do básico seriam o público central da pesquisa por serem considerados como excluídos.

Nota-se, no estudo, que os resultados melhoraram o aprendizado, ao passo que houve uma redução dos estudantes excluídos tanto em Matemática quanto em leitura nos anos e séries analisadas. Isso pode ter acontecido devido ao maior conhecimento e, conseqüente, preparo para o teste (Prova Brasil) ou pela real melhora no aprendizado.

Ao analisar o perfil dos estudantes de acordo com a proficiência o estudo concluiu que a proficiência é maior quando o nível socioeconômico (mensurado por indicador criado em 2009 pelo pesquisador Francisco Soares) é maior. Esse indicador envolve também o ambiente cultural do estudante, afirmando que as famílias com ambiente cultural menos favorecidos tendem a ter filhos com desempenho acadêmico inferior.

Outra variável analisada refere ao nível de envolvimento dos pais (ou responsáveis) com a educação. Para os estudantes do 5° ano do Ensino Fundamental estabeleceu-se uma relação linear em que quanto maior o envolvimento dos pais, melhores serão os

resultados do desempenho. Já entre os estudantes do 9º ano a relação é diferente, a hipótese levantada no relatório suspeita que nessa idade os pais se envolvem mais na educação quando já há problemas de disciplina ou de aprendizado, de modo que estudantes com melhores resultados não precisem desse envolvimento por parte dos pais.

O estudo da exclusão intraescolar no Brasil também analisa como esse fenômeno se distribui nas unidades da federação. O sudeste, sul e centro-oeste, que são regiões mais desenvolvidas, apresentam melhores resultados. O Norte apresenta algumas diferenças marcantes no território, em que Tocantins é um destaque positivo, seguido por Rondônia, Acre, Amazonas e Amapá, enquanto Pará e Amapá possuem os piores resultados. O Nordeste é a região com os piores resultados na proficiência dos estudantes na Prova Brasil. Ressalta-se que apesar das melhorias gerais no desempenho acadêmico dos estudantes, as desigualdades no período analisado permaneceram estáveis.

Seguindo o propósito de descrever o perfil dos estudantes, a próxima variável analisada foi o sexo. Segundo dados do INEP (2005) a maioria dos estudantes do 5º ano excluídos educacionalmente em leitura são meninos, enquanto as meninas são maioria nos níveis proficiente e avançado. Entre o mesmo grupo, no aprendizado em Matemática a distribuição do sexo nos desempenhos abaixo do básico, básico (excluídos) e proficiente é semelhante. Todavia, no nível avançado em Matemática há uma predominância de meninos. Entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental os meninos também são maioria entre os excluídos em leitura, enquanto as meninas são maioria no nível avançado. O cenário se inverte quando se analisa o desempenho em Matemática, em que as meninas são maioria entre os excluídos e os meninos são maioria entre os avançados. Isso mostra que a variável sexo exerce considerável influência no nível de aprendizado, sobretudo no 9º ano. O efeito dessa variável é diferente em leitura, em que as meninas apresentam grande destaque, e em Matemática, em que os meninos possuem pequena vantagem.

O relatório da UNESCO (2012) analisa também a variável de raça/cor dos estudantes. O estudo compara os percentuais de cada raça/cor na população brasileira, entre os estudantes de escolas públicas e em cada nível de desempenho. Os pretos e pardos do 5º ano estão mais concentrados entre os excluídos, enquanto os brancos estão sub representados nos excluídos e representam quase metade daqueles com nível avançado de aprendizagem, em leitura. A partir de 2007 as categorias de amarelos e indígenas foram incluídas, mas não

apresentam significativas diferenças nas proporções entre os níveis. Em Matemática do pior para melhor nível de desempenho aumenta-se a proporção de estudantes brancos, ao passo que reduz a proporção dos declarados pretos, amarelos e indígenas. Enquanto não há um padrão claro para os pardos. No 9º ano o padrão se mantém para o desempenho tanto em leitura quanto em Matemática, em que os pretos estão sobre representados entre os excluídos e os brancos entre o nível avançado.

No que se refere ao perfil dos estudantes, a última variável analisada no relatório Unesco, 2012, foi a de atraso escolar. Era esperado que estudantes com defasagem escolar apresentassem pior proficiência. Para o 5º ano os estudantes em distorção idade-série se concentram nos níveis mais baixos de desempenho, mas essa diferença se torna mais nítida entre os estudantes do 9º ano. Há mais estudantes defasados no nível abaixo do básico de proficiência, tanto em leitura quanto em Matemática. A mensuração desse aprendizado é feita a partir de testes padronizados, de modo que se torna necessário discutir as políticas de avaliação da aprendizagem para entender o trajeto até a classificação de um estudante enquanto excluído educacionalmente.

3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EDUCACIONAL

Este capítulo visa apresentar conceitos da temática de avaliação educacional para contextualizar o leitor das ferramentas utilizadas por essa pesquisa, além de situar o histórico das políticas de avaliação educacional no Brasil e em Minas Gerais. Como avaliação de referência para esta pesquisa foi o Proeb, um programa de avaliação educacional de Minas Gerais, faz-se essencial entender seus objetivos, processos e padrões de desempenho, que serão tratados neste capítulo.

3.1 Avaliação educacional: concepções e instrumentos

Os estudos sobre avaliação educacional envolvem também estudos sobre avaliação de políticas públicas. A avaliação é uma ferramenta de coleta de dados e informações para fundamentar a tomada de decisões acerca de política públicas além de colaborar para a eficiência do gasto público, controle social e para a efetividade da ação estatal (RAMOS; SCHABBACH, 2012). Avaliação pode ter vários conceitos, mas é um exercício sistemático e objetivo dentro de um projeto ou programa, durante ou após sua execução, que engloba desde o desempenho, implementação, produtos e resultados. É uma atividade que pode ser constante e tem o objetivo de orientar as decisões para a continuidade ou não do projeto e também possíveis adaptações (COSTA; CATANHAR, 2003 *apud* RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Já a avaliação da aprendizagem escolar não é a simples aplicação de provas e atribuição de notas, mas um processo que deve ser percebido enquanto as informações que proporciona informações que requerem uma análise qualitativa. Essa análise deve ser feita mediante o projeto político pedagógico visando construir ações para determinados resultados (LUCKESI, 1990 *apud* COCCO; SUDBRACK, 2012). Tais avaliações podem ser consideradas de tipo formativa, já que colaboram para a melhoria da política, e também reguladora, visto que tem o objetivo de realizar ajustes nas políticas educacionais (SILVA, 2012).

A própria avaliação educacional constitui também uma política pública, caracterizada por ser negociada, sistemática, contínua, diversificada, pertinente e contingente. Isso se deve ao fato de exigir que diferentes indivíduos participem do processo de decisão e elaboração da intencionalidade e da metodologia a ser utilizada, tornando-a passível de

negociação; requerer um plano de trabalho com objetivos e critérios claros, por isso é sistemática; dever ser adaptada durante o processo para que colha dados de maneira coerente à realidade, de modo que se configura enquanto um processo contínuo; e também em amostra representativa e ainda por ter variados meios para ser realizada, ou seja é diversificada nos meios, pertinente aos objetivos e trata do contexto em que está e dessa forma é classificada como contingente. Silva (2012) destaca ainda o caráter inclusivo da avaliação educacional, por ser fonte de informações que embasam juízos de valor e escolhas que podem influenciar na inserção de sujeitos nos processos educacionais. Assim, a avaliação educacional cumpriria, segundo esse autor, função de atribuir qualidade social às políticas e programas educacionais e não classificar ou criar um ranking de estudantes ou de instituições escolares de ensino.

O principal programa internacional de avaliação educacional é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que foi desenvolvido de forma conjunta entre os países da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e tem como objetivo mensurar os conhecimentos e habilidades essenciais para a efetivação da cidadania que adquiridos pelos estudantes de 15 anos. A primeira edição do programa ocorreu nos anos 2000 com a participação de 32 países ⁸. Apenas Brasil, Federação Russa, Letônia e Liechtenstein foram convidados, enquanto todos outros eram países-membros da OCDE. Em cada um dos países houve uma coordenação nacional, que no Brasil é o INEP, enquanto autarquia vinculada ao Ministério da Educação (INEP, 2001).

O PISA desde sua elaboração possui três principais objetivos na sua aplicação. São eles: “avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real”; “relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas” e “permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho” (INEP, 2001, p. 19). O teste traz uma preocupação em avaliar a qualidade da educação a partir do aprendizado de questões que colaborem para a efetiva participação social dos indivíduos e do preparo dos jovens para lidar com as dificuldades da sociedade contemporânea. O teste ainda aborda textos com situações externas ao contexto escolar, para verificar a conexão entre o que é aprendido nas escolas e o que é exigido enquanto habilidade para efetiva cidadania.

⁸ Alemanha, Austrália, ^{SEP}Austria, ^{SEP}Bélgica, Brasil, ^{SEP}Canadá, ^{SEP}Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, ^{SEP}Islândia, ^{SEP}Itália, ^{SEP}Japão, ^{SEP}Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, ^{SEP}Noruega, ^{SEP}Nova Zelândia, Polónia, ^{SEP}Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça.

O exame foi desenhado para que fosse realizado em ciclos, como ainda acontece atualmente. O primeiro ciclo, no ano 2000, seria focado em Leitura. Em 2003, a ênfase seria em Matemática e, por fim, a prova de 2006 teria atenção centralizada para a proficiência em Ciências. Dois terços do teste seriam relacionados a avaliação do domínio principal daquele ano. O PISA pressupõe um modelo dinâmico de aprendizagem e ressalta que novos conhecimentos e habilidades devem ser estimulados para a adaptação em uma sociedade que é constantemente transformada. Além disso os estudantes devem ser capazes de organizar o próprio aprendizado. Portanto, o PISA focaliza os conhecimentos e habilidades nos hábitos de estudo e motivação a partir de testes cognitivos e de questionários que recolhem informações de natureza sociodemográfica e cultural.

O teste avalia os seguintes aspectos de aprendizagens:

“conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos alunos”, para verificar a viabilidade do estudante em usar seus conhecimentos para situações que serão importantes na vida em sociedade; “a proficiência em Leitura, Matemática e Ciências avaliada separadamente”, não há uma classificação binária entre letrados e não letrados, há uma escala contínua em níveis de desempenho dos estudantes; “o letramento em Leitura é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade”; O letramento em Matemática é a capacidade individual de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados e de se envolver com a Matemática de maneira a atender às suas necessidades atuais e futuras como um cidadão construtivo, consciente e reflexivo “; “O letramento em Ciências é a capacidade de usar o conhecimento científico para identificar questões e tirar conclusões baseadas em evidências, de modo a compreender e a ajudar na tomada de decisões sobre o mundo natural e as mudanças ocasionadas pelas atividades humanas,” “aprendizagem autorregulada. O Pisa considera que a escola não é capaz de ensinar aos alunos tudo o que eles precisam saber na vida adulta e que eles devem continuar a aprender além da escola (PISA 2000, Relatório Nacional, 2000, p.19).

Os testes do PISA, desde o primeiro, apresentam como objetivo central a análise da capacidade dos estudantes sobre a área avaliada, para além de apenas reproduzir o conhecimento adquirido em sala de aula. Os estudantes respondiam entre 55 a 65 questões em um período de até duas horas. Somado a isso, foram coletadas informações sobre o contexto social e escolar. Nessa fase cada estudante selecionado teve 45 minutos para responder enquanto a direção da escola teve 30 minutos. Essas informações contextuais são essenciais para interpretar e estudar os resultados obtidos no teste teórico. Consolidando tantas informações o Pisa consegue produzir um perfil do desempenho dos estudantes em associação

ao seu contexto social e educacional, além de indicar como o desempenho irá evoluir ao longo dos anos. A população de referência da pesquisa, os jovens de 15 anos, estão em diferentes etapas escolares no Brasil, devido aos elevados índices de distorção idade-série no país. Esses jovens estão concentrados no 8º e 9º anos do ensino fundamental e 1º e 2º anos do ensino médio (INEP, 2001).

Especialmente no Brasil o Pisa tinha alguns objetivos específicos que passavam pela coleta de dados para analisar a situação do desemprego em relação ao contexto educacional, incentivar a discussão sobre indicadores de resultados que fossem condizentes à realidade brasileira, promover conhecimentos para a avaliação educacional brasileira e disseminar as informações geradas, no âmbito de resultados, mas também em relação a conceitos e metodologias. A participação voluntária do Brasil no Pisa demonstra um interesse do MEC em estar ciente do que está acontecendo de mais relevante sobre a avaliação educacional no mundo, apesar de já se esperar resultados pouco satisfatórios do país. Esse contato com a proposta do Pisa ressalta a importância de se dominar a leitura e a necessidade de um esforço que envolva um tratamento transdisciplinar do currículo, pois tem como pressuposto a responsabilidade solidária das várias áreas do conhecimento no desenvolvimento da leitura. O programa percebe como essencial o letramento para a vida cotidiana para além das cadeiras das escolas (INEP, 2001).

3.2 Avaliação educacional no Brasil

Tradicionalmente, no Brasil, os índices usados para mensurar a qualidade da educação eram apenas de evasão, defasagem idade/série e repetência e taxa de matrícula. Desse modo, apenas podia ser analisado o acesso e frequência e fluxo escolar. A questão da efetiva aprendizagem, portanto, não era analisada. Durante a década de 1980 foram levadas a cabo significativas alterações no sistema educacional em toda América Latina, sobretudo em prioridades educacionais, financiamento, currículo e o modelo de avaliação educacional. A origem do SAEB é produto das demandas do Banco Mundial em relação a necessidade de desenvolver um sistema que avaliasse o impacto de projetos educacionais, de acordo com Bonanimo e Franco (1999).

Apenas no final dos anos de 1990 o SAEB foi implementado. Isso ocorreu devido a mudanças no contexto socioeconômico, em que passou a se analisar a questão da qualidade de ensino e o aprendizado escolar, ensejando a discussão da exclusão intraescolar. Esse processo evidencia que a trajetória regular no sistema educacional não garante necessariamente a efetiva aprendizagem, por isso, o SAEB é elaborado para tentar diagnosticar as questões desafiadoras da garantia do direito de aprender (BRASIL. Inep, 2017).

A intencionalidade dessas avaliações educacionais era de realizar um diagnóstico do aprendizado dos estudantes da rede pública brasileira, para que as informações colhidas subsidiassem decisões acerca de políticas públicas e de projetos políticos pedagógicos adequados para a promoção do desenvolvimento das competências condizentes a cada etapa escolar. A criação e implementação do SAEB estava alinhada as tendências mundiais de preocupação com a qualidade da educação. A ideia de qualidade está, na sociedade moderna, relacionada à necessidade de se avaliá-la (MINAS GERAIS, SIMAVE, CAEd, 2015).

Os objetivos do SAEB foram se adaptando a cada ano ao contexto socioeconômico em que estava o país. Em seu primeiro ciclo, em 1990, o foco era aprimorar a capacidade de avaliação de todas unidades gestoras do sistema educacional, além de criar estrutura que colaborasse para a regionalização da avaliação e elaborar uma estratégia de articular resultados de pesquisas e avaliações anteriores para um estudo completo. Já no segundo ciclo, que ocorreu em 1993 o objetivo geral era de fornecer conteúdo que fosse servir de orientação para a reformulação e monitoramento das políticas que tinham objetivo de melhorar a qualidade da educação, além de promover um aperfeiçoamento tanto das instituições, quanto da organização e operação do próprio SAEB. Desse ano em diante, em que o sistema já estava um pouco mais consolidado, os objetivos foram de continuar oferecendo informações de base para melhoria das políticas voltadas a promoção da qualidade educacional e em aprimorar a gestão do próprio sistema de avaliação (BONAMINO; FRANCO, 1999).

A partir de 1995 o SAEB selecionou apenas as séries conclusivas de cada etapa escolar, que seriam 5° e 9° anos do ensino fundamental e o 3° ano do ensino médio. A prioridade de análise da proficiência é das disciplinas de línguas, matemática e ciências. Essa visão pode ser percebida enquanto algo restrito da educação, enquanto outros a defendem por serem conhecimentos mais básicos e essenciais para o desenvolvimento da cidadania e também de

outros aprendizados, como foi apresentado por Francisco Soares em sua participação na 69ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 2017.

No período de 1995 a 2005, o SAEB, inicialmente, cumpriu apenas a função de diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes brasileiros. Assim, priorizou-se um tratamento mais urgente e específico no âmbito dessa questão. Uma das medidas realizadas pelos órgãos responsáveis pela educação foi a elaboração de um sistema próprio de avaliação. Esses sistemas próprios sanam lacunas de representatividade dos municípios e de cada unidade escolar, permitindo um diagnóstico mais preciso. Com isso, fornece melhor subsídio para escolhas políticas e pedagógicas mais adequadas (BONAMINO; FRANCO, 1999).

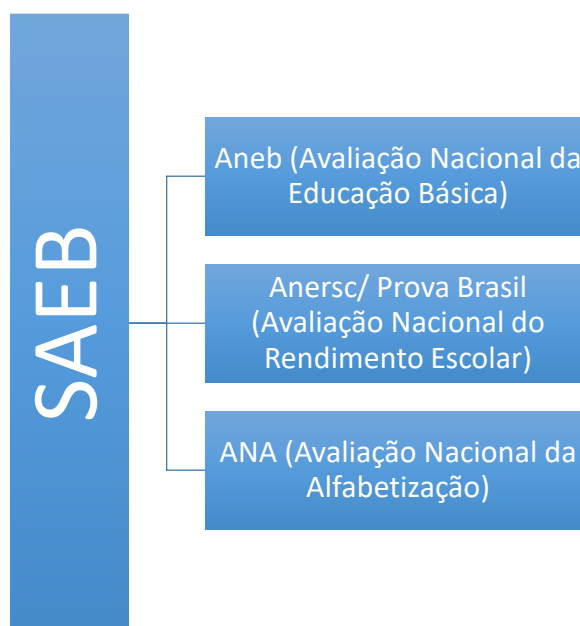
A amostra do SAEB é representativa no nível estadual para os estudantes brasileiros e envolvem estudantes, professores em variadas escolas em todos os estados do país (exceto em 1993 que foram estudados apenas 23 estados e o Distrito Federal). Os professores respondem a avaliação para se extrair informações contextuais sobre a gestão escolar e a competência dos professores, o que permite analisar os fatores intraescolares na relação com o aprendizado a partir de questões sobre o planejamento das atividades e a prática docente. A gestão administrativa também responde a alguns questionários, as perguntas incluíam informações sobre equipamentos, atividades e funcionamento da escola. Apenas em 1995, no 3º ciclo do SAEB, foram incluídas questões sobre as condições socioeconômicas e culturais, sobre os hábitos de estudo dos estudantes, o que permite variadas análises acerca da influência desses fatores no desenvolvimento educacional medido pela proficiência nas diversas áreas do conhecimento (HORTA NETO, 2007).

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 pelo Inep e agrupa variados conceitos relevantes para a qualidade da educação, como fluxo escolar – informações obtidas no Censo Escolar- e desempenho nas avaliações do Inep, em apenas um único valor. Esse índice pode variar de 0 a 10 equilibra o fluxo e o resultado nas avaliações no seu cálculo. Dessa forma o Ideb se concretiza como um indicador de qualidade educacional que pode ser comparado entre regiões e também permite uma análise em um desenvolvimento histórico. Por essa estrutura do indicador ele se configura enquanto ferramenta de acompanhamento da educação básica. Para o ano de 2022 há uma meta de o Brasil atingir valor 6,0 no Ideb, em que iria se equiparar com a qualidade educacional de países desenvolvidos (BRASIL. Inep, 2015). O Brasil, ainda de acordo com os dados de 2015,

permanece distante dessa meta em todos os anos escolares em que foi medido (BRASIL. Inep. IDEB- Resultados e Metas. 2015).

Desde 2013 o SAEB é composto por três provas diferentes. São elas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anesc) mais conhecida como Prova Brasil e, por fim, a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana). A Aneb mede a proficiência de estudantes das redes públicas e privadas, a Prova Brasil avalia o aprendizado apenas nas escolas públicas urbanas que tenham mais de 30 estudantes matriculados entre o 5º e 9º anos de e a Ana, incorporada ao SAEB em 2013, é uma avaliação censitária que envolve estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental públicas para medir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e as condições ofertadas no Ciclo de Alfabetização das redes públicas de ensino. (INEP,2001). Em 2015 houve outra inovação no SAEB que foi a disponibilização da plataforma Devolutivas Pedagógicas que buscava aproximar as avaliações do SAEB (externas e de larga escala) ao contexto escolar, de modo que os dados coletados fossem mais relevantes para o aprendizado a partir de funcionalidades da Plataforma em que comentários de especialistas auxiliariam aos professores e gestores a planejar ações que contribuem para melhoria do aprendizado dos estudantes. A figura abaixo, sintetiza o modelo de avaliação do SAEB.

Figura 1 – Testes que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP, 2015.

De acordo com o site do SAEB as especificidades de cada uma das provas que compõem o sistema são:

Aneb: Essa prova é realizada em algumas escolas em que a seleção é realizada a partir de sorteio considerando alguns critérios (localização, unidade administrativa, porte da escola, etc.), ou seja, é uma pesquisa amostral. Avalia estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano de Ensino Médio de escolas públicas urbanas ou rurais.

Prova Brasil: é uma avaliação censitária dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, que têm ao menos 20 estudantes matriculados nas etapas escolares avaliadas, e acontece bianualmente. O principal objetivo é avaliar a qualidade do ensino a partir da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

ANA: é uma avaliação censitária que visa identificar a qualidade do letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

O SAEB desde seu início teve várias mudanças e adaptações para chegar ao modelo atual. No começo priorizava apenas a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, o que pode parecer uma visão reducionista da educação e poderiam estar atreladas a ações de reducionismo do currículo das escolas. Para diminuir essa percepção foi então iniciado trabalho de evidenciar que o SAEB avalia apenas parte dos conhecimentos pois são aqueles que são básicos e fundamentais para o desenvolvimento de outras habilidades enquanto estudante e enquanto indivíduo. Outra ponderação ao SAEB se deve as informações socioeconômicas dos estudantes. Apesar da inclusão de questionários sobre as condições externas a escola dos estudantes que realizam os testes do SAEB ainda são ferramentas insuficientes para mensurar a influência desses fatores no aprendizado dos estudantes, sobretudo entre os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em que as taxas de não respostas nos questionários socioeconômicos são elevadas (BONAMINO; FRANCO, 2012).

Após analisar o sistema brasileiro de avaliação educacional, a próxima seção especifica o estudo para como é essa política em Minas Gerais, desde um breve horizonte histórico até a então estrutura adotada pelo Estado.

3.3 A Avaliação Educacional em Minas Gerais

A trajetória da política de avaliação educacional em Minas Gerais foi realizada a partir da coleta de documentos fragmentados em diferentes setores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais durante o ano de 2017. Os documentos acerca do Proeb foram analisados para construir a história do Proeb que se segue abaixo.

A primeira avaliação da educação em Minas Gerais aconteceu no ano de 1988, em que o público era apenas o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). A partir do programa de reformas do Estado⁹, originou-se em janeiro de 1992 o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais implementado pela Secretaria Estadual de Educação. Em conformidade com a Constituição Estadual de 1988, o Programa tinha como objetivo criar uma cultura avaliativa no estado que verificasse o desempenho escolar para apontar possíveis falhas na aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental e também avaliar o desempenho dos professores, além de coletar informações sobre o contexto escolar e também fatores externos a escola que poderiam influenciar no desempenho dos estudantes. A partir dos resultados seria possível estabelecer um plano de melhoria do ensino para resolver a baixa produtividade do sistema educacional e aumentar os índices de retenção dos estudantes (FRANCO; CALDERÓN, 2017).

O Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Educação, de modalidade censitária, era realizado a partir da aplicação de provas, questionários para os estudantes e questionário para a escola. Eram avaliados estudantes da terceira, quinta e oitava séries do Ensino Fundamental e o segundo ano do ensino médio, como também as turmas de terceira e quarta série do curso de habilitação para o magistério. O rendimento era avaliado a cada dois anos, de modo que havia tempo hábil para intervenções e correções entre uma aplicação e outra. Em todas as avaliações constavam questões de português e de matemática, mas envolvia ainda ciências, história, geografia, física, química e biologia nas séries relevantes (CAEd-UFJF, 2008).

⁹ Consolidado de ações do governo do estado de Minas Gerais de 1991-1994, que envolvia ampliar pesquisas em avaliação educacional (Calderón; Franco, 2017).

Houve três ciclos de aplicação de testes desse programa; 1992-1993, 1994-1995 e 1996-1997. No ano de 1998 o programa de avaliação teve algumas alterações devido a implementação do Regime de Progressão Continuada¹⁰ no Ensino Fundamental das escolas da rede estadual. As avaliações passaram a ser aplicadas apenas nas últimas séries de cada etapa do ensino médio (quarta e oitava séries) e eram compostas por questões apenas de português e matemática além de uma redação. O teste passou a ser anual e foi incluído um questionário para os professores, para coletar informações sobre a vida profissional e práticas pedagógicas, e ainda um questionário para os responsáveis dos estudantes para avaliar a participação nas atividades promovidas pela escola. Em 1999 com a mudança de governo o processo de avaliação que estava em curso foi interrompido e a avaliação educacional em Minas Gerais passou a ser concentrada no SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública).

3.3.1 O Sistema Mineiro de Avaliação Educacional – SIMAVE

O Estado de Minas Gerais possui uma estratégia de monitoramento própria, que conta com o SIMAVE e com o SIMADE. O primeiro possui uma plataforma online que possui diversos recursos de navegação e filtros, que agrega informações educacionais de toda rede de ensino mineira e começou a ser elaborado nos anos 2000 incluindo também alguns dados do SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar) utilizados para gerar indicadores e tabelas. Esse sistema de monitoramento pode ser utilizado por diferentes atores da educação, desde gestores, técnicos da secretaria até a diretores das unidades escolares e professores e pode auxiliar no planejamento das políticas públicas e na escolha de práticas político pedagógicas, além de fornecer informações sobre indicadores de qualidade da oferta da educação, dados administrativos e de gestão, e possibilitar uma análise em um horizonte temporal ou de especificidades de turnos ou etapas escolares.

¹⁰ Parágrafo 2º, artigo 32, LDB 1996, a partir de orientações das redes e sistemas de ensino públicos e de leis educacionais, locais e nacionais a organização do ensino pode se dar por ciclos de aprendizagem que pressupõem a não-reprovação ou repetência do aluno por um período que pode variar entre dois e quatro anos.

O SIMAVE atualmente pode ser acessado em modo público ou em modo privado e é composto pelas seguintes páginas (Minas Gerais, SIMAVE):

- Página da Escola: permite a visualização das principais informações sobre a escola.
- Perfil da Escola: apresenta o quantitativo de estudantes, docentes e turmas por modalidade de ensino, etapa e turno ao longo do tempo.
- Programas / Projetos: publica informações sobre os principais programas e projetos da rede.
- Condições de Oferta: publica dados sobre a infraestrutura física escolar e o corpo docente.
- Indicadores Educacionais: publica os principais indicadores educacionais.
- Rendimento Escolar: apresenta as taxas de aprovação, reprovação, evasão escolar e distorção idade-série por modalidade de ensino e etapa ao longo do tempo.
- Desempenho Escolar: apresenta os dados referentes à avaliação externa como a taxa de participação, as médias de proficiência e a distribuição de estudantes por padrão de desempenho.

O SIMAVE ao trazer informações das avaliações externas e de larga escala colabora para que os gestores possam monitorar a qualidade da educação pública, orientar o desenho de políticas públicas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, entender relações entre estratégias adotadas o desempenho dos estudantes, perceber relações de eficácia entre as políticas educacionais e o desempenho dos estudantes e ainda produzir diagnóstico sobre o desempenho dos estudantes mineiros e suas habilidades desenvolvidas e não desenvolvidas. (CAEd- UFJF, 2016). Entre os anos 2000 a 2015 agregava informações do Proalfa, do Proeb e do PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar). O PAAE era um sistema online de avaliação para estudantes do 1º ano do ensino médio da rede estadual de ensino, nas áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, que gerava provas e relatórios de desempenho dos estudantes, enquanto uma avaliação interna era focalizada na evolução da aprendizagem a partir de uma perspectiva diagnóstico-formativa e identificava o estágio de desenvolvimento de cada indivíduo. Esse programa permitia ainda que o professor fizesse uma auto avaliação e utilizasse as informações geradas como subsídio para o planejamento das aulas (CAEd-UFJF, 2016).

No ano de 2015 aconteceram mudanças no SIMAVE, dentre elas os resultados do Proalfa e Proeb passaram a integrar estudantes do sistema socioeducativo, escolas indígenas e estudantes com algum tipo de deficiência. Nota-se que o SIMAVE se tornou mais abrangente e próximo da diversidade que constitui a realidade mineira, mas deve-se ter atenção ao realizar análises em horizonte temporal. Devido à importância em articular as avaliações internas às externas como subsídio para elaboração de projetos político pedagógicos e de políticas públicas educacionais, o estado de Minas Gerais reestruturou, em 2015, o SIMAVE. Essa reforma do sistema se alinhava às avaliações nacionais e aumentava a abrangência das informações sobre o desempenho dos estudantes. Para cumprir esses objetivos foram inseridas novas etapas escolares e definidos novos padrões de desempenho. Assim, pretendeu-se aprimorar o diagnóstico para uma análise mais aprofundada da qualidade da educação e também dos resultados atingidos. As principais mudanças foram: uma nova dimensão da aplicação dos testes”, “nova composição dos testes e os procedimentos da aplicação”, “uma nova revisão das matrizes de referência para avaliação do SIMAVE” e “nova definição dos padrões de desempenho estudantil” (CAEd-UFJF,2016). Essas mudanças se demonstram no novo planejamento de aplicação das provas, quais séries fariam as provas em quais anos e redefinição dos padrões de desempenho segundo as matrizes de referência, para uma análise mais aprofundada do aprendizado dos estudantes.

O Proalfa passou a ser aplicado apenas no 3º ano do ensino fundamental, enquanto o Proeb seria aplicado no 3º ano do Ensino Médio, anualmente. As aplicações bianuais do Proeb passaram a ser no 7º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio nos anos ímpares e nos anos pares aplicado para o 5º e 9º do Ensino Fundamental. Houve mudanças também na composição dos testes aplicados. O Proalfa e o Proeb se tornaram mais alinhados às avaliações de âmbito nacional, de modo que o Proalfa avalia o mesmo ano escolar da ANA e tem uma estrutura semelhante, apesar de o Proalfa não realizar avaliação da escrita dos estudantes. Já o Proeb tem desenho semelhante a Prova Brasil, com o mesmo número de cadernos e de itens e disciplinas avaliadas por caderno (CAEd- UFJF, 2016).

As razões para elaboração do novo sistema de avaliação proposto em 2015 são de que é importante produzir um diagnóstico acerca do desempenho dos estudantes antes do final de cada ciclo, para que ainda haja oportunidade de desenvolver o aprendizado de maneira adequada, o 3º ano do ensino fundamental é um nível escolar importante no que diz respeito as

habilidades de uso e compreensão do sistema alfabético e textos, além do monitoramento da qualidade da educação pelo desempenho dos estudantes nos anos finais dos segmentos do ensino fundamental e do ensino médio (CAEd-UFJF,2016).

Apesar das mudanças ocorridas em 2015, as equipes de trabalho que aplicam os testes mantiveram suas responsabilidades. A Equipe de Avaliação das Superintendências Regionais de Ensino tem a função de capacitar os diretores das escolas e faz um trabalho de orientação delas, o diretor de cada escola coordena o processo de avaliação em sua escola e deve estar presente no momento de aplicação dos testes, os professores aplicadores são da própria escola, mas não podem lecionar na turma avaliada, e, por fim, a comissão de acompanhamento deve ser composta pelos responsáveis dos estudantes, que apenas acompanham a aplicação.

As matrizes de referência do Simave descrevem o que cada um dos testes pretende avaliar, especificando quais competências e habilidades serão avaliadas para cada etapa de escolaridade. Essa matriz é publicada no site do Simave, para orientar os professores na preparação das turmas para a realização dos testes. A elaboração dessas matrizes foi fundamentada nas Matrizes de Referência do SAEB, na Matriz de Referência do ENEM e também no Conteúdos Básicos Comuns (CBC), mantendo o alinhamento da proposta estadual à federal, e ainda nas orientações curriculares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Ressalta-se que a nova Matriz de Referência do Proalfa manteve grande parte dos descritores, de modo que não se perdeu a possibilidade de análise de série histórica (CAEd-UFJF,2016).

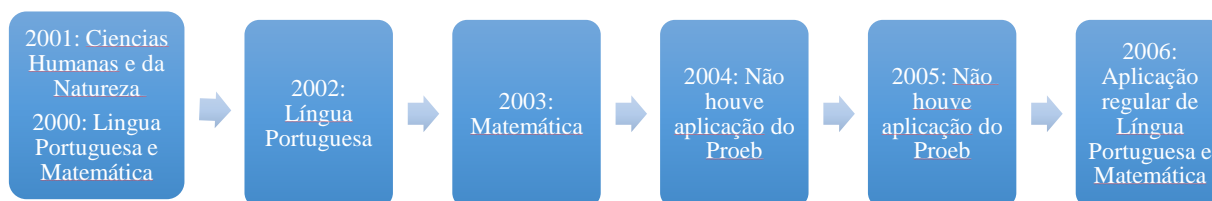
3.3.2 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) é uma estratégia utilizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para avaliar as questões relativas a aprendizagem dos estudantes que realizam esse teste nas competências de leitura e matemática, de acordo com o esperado desenvolvimento a ser atingido em cada etapa escolar desde a primeira edição do Simave. Esse teste é classificado enquanto uma avaliação externa, cujo objetivo é subsidiar a análise do desempenho das unidades educacionais e do sistema educacional, como um todo, de modo a fundamentar decisões dos gestores educacionais para promover uma educação de melhor qualidade para os estudantes. O resultado do Proeb

também deve ser utilizado pelas escolas a fim de embasar projetos pedagógicos que aprimorem a qualidade da aprendizagem dos indivíduos e da unidade escolar (SEE/MG,2008).

No ano 2000 o Simave testou os estudantes nas áreas de língua portuguesa e matemática, em 2001 nas áreas de ciências humanas e da natureza. Em 2002 avaliou apenas a língua portuguesa e em 2003 apenas a matemática. Nos anos de 2004 e 2005 não teve aplicação do Proeb. A partir de 2006 a avaliação está sendo aplicada regularmente em todos os anos avaliando a língua portuguesa e a matemática. Aliado aos testes acerca das habilidades e competências cognitivas dos estudantes, há também questionários aplicados aos estudantes, professores e diretores acerca de informações externas ao ambiente escolar, características sociodemográficas dos estudantes, formação profissional e práticas pedagógicas dos professores e características da vida profissional e avaliação das condições da escola aos diretores. A figura abaixo sintetiza as mudanças nas disciplinas avaliadas pelo Proeb entre 2001 e 2006.

Figura 2 – Linha do tempo de aplicação do Proeb



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Proeb.

Os resultados do Proeb começaram a ser estudados pela rede de ensino a partir do Sistema de Ação Pedagógica, que envolvia uma série de materiais escritos e em forma de vídeo com conteúdo sobre o Simave e seus resultados, para que fossem discutidos quinzenalmente no ambiente escolar. Os produtos dessas discussões eram enviados para as regionais de ensino que analisavam as necessidades das escolas, em prol de desenvolver ações de apoio. Além disso, os resultados eram classificados em padrões de desempenho dos estudantes, que seriam os níveis: recomendado, para estudantes que tinham habilidades para tarefas mais sofisticadas do que o esperado para o nível escolar que estava; intermediário que se refere aos estudantes que estão aumentando suas habilidades de acordo com o esperado para a etapa escolar e o baixo, relativo aos estudantes que desenvolveram suas competências e

habilidades aquém do esperado para a etapa escolar. As escolas recebiam ainda um Boletim de avaliação, um Boletim pedagógico, um Boletim com os resultados da escola além da Revista do Professor.

Até o ano de 2012 os cadernos de testes do Proeb eram elaborados pelo Centro de Avaliação e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais- CEALE/UFMG. No ano de 2013 passaram a ser elaborados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora- CAEd/UFJF que interpreta os dados desde 2007. Ainda nesse contexto, a logística da aplicação dos testes para o programa sempre permaneceu como responsabilidade da Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais- SEE/SAE-MG.

Em 2015, houve em um acordo com o CAEd-UFJF para a alteração no padrão de competências e passou a ser utilizado quatro níveis: baixo, intermediário, recomendado e avançado. Essa mudança ocorreu para deixar mais precisos os resultados dessa avaliação, a partir de uma análise e revisão dos três padrões utilizados. Houve uma divisão do nível recomendável, adicionando a opção de avançado. Para sintetizar algumas mudanças segue quadro abaixo:

Quadro 1 – Síntese das alterações do Proeb a partir de 2015, Minas Gerais

AS MUDANÇAS DO PROEB	
Até 2014	A partir de 2015
Etapas avaliadas e periodicidade	
5° e 9° anos do Ensino Fundamental e 3° ano do Ensino Médio avaliados anualmente	3° do Ensino Médio com testes aplicados anualmente, enquanto o 7° do EF e 1° EM são avaliados nos anos ímpares o 5° e 9° do EF são avaliados nos anos pares
Desenho do teste	
26 modelos de cadernos com 39 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)	21 modelos de cadernos com 26 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)
Procedimento de aplicação	
Aplicação em dias diferentes, para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)	Aplicação em único dia, de todas disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), seguindo a aplicação da Prova Brasil
Divulgação dos resultados	
Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo divulgados separadamente	Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados às médias gerais

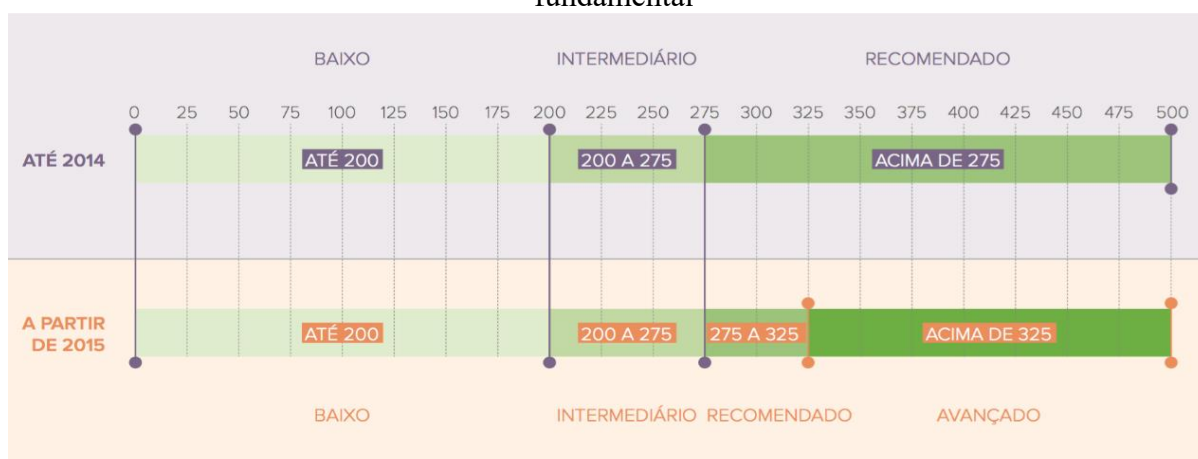
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Proeb.

Na escala que possui quatro padrões o nível baixo, representa um estudante que está com aprendizado muito abaixo do mínimo para o nível de ensino que está cursando. Este estudante, portanto, deve receber ação pedagógica intensiva a ser desenvolvida pela instituição escolar. O nível intermediário, por sua vez, indica que o indivíduo está iniciando o desenvolvimento das competências e habilidades devidas a sua etapa. O nível recomendado reflete o estudante que demonstra desempenho adequado, enquanto o padrão avançado representa desenvolvimento além da sua etapa escolar.

A relação entre as notas e os padrões muda de acordo com a competência a ser avaliada, leitura ou matemática, e também devido a etapa a ser avaliada. Dessa forma, as figuras a seguir mostram a relação entre nota e padrão em cada uma das séries e competências em cada ano.

O padrão de notas para estudantes do 9º ano do ensino fundamental até o ano de 2014 era de nível baixo até 200 pontos, intermediário de 200 a 275 e recomendado para aquelas notas acima de 275. A partir de 2015 as notas abaixo de 200 mantiveram o mesmo padrão, enquanto de 200 a 275 passou a ser o nível recomendado e apenas acima de 275 seria o nível avançado.

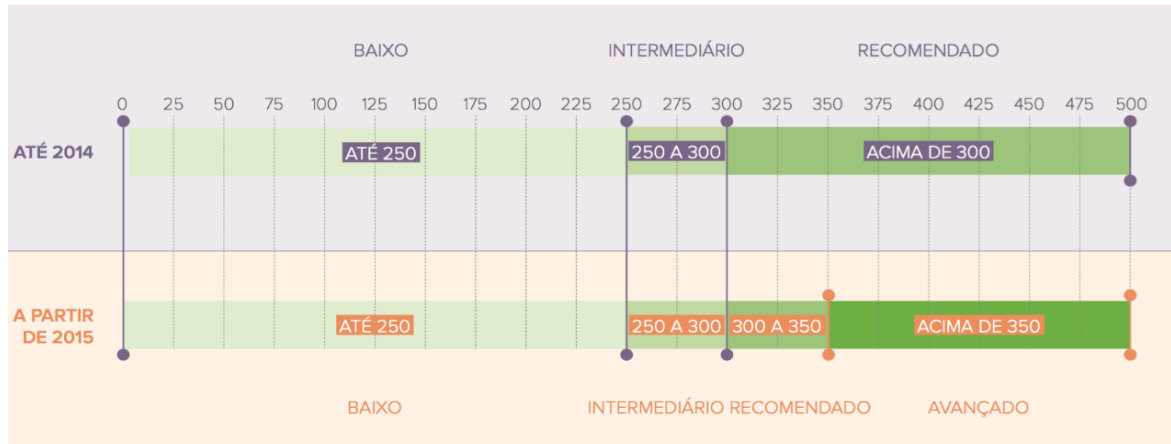
Figura 3 – Padrão dos resultados do PROEB – Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental



Fonte: MINAS GERAIS, SIMAVE, CAEd (2015).

Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa para os estudantes do 3º ano do ensino médio as notas abaixo de 250 eram classificadas como nível baixo, de 250 a 300 como intermediário, tanto antes quanto após 2015. Até 2014 as notas acima de 300 eram todas classificadas como recomendado, mas a partir de 2015 as notas de 300 a 350 eram recomendadas e aquelas acima de 300 corresponderiam ao nível avançado.

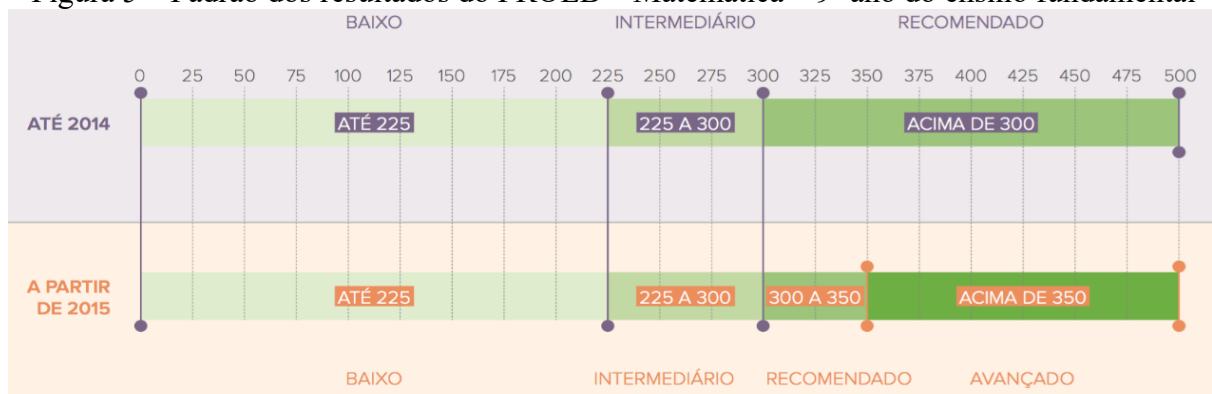
Figura 4 – Padrão dos resultados do PROEB – Língua Portuguesa – 3º ano do ensino médio



Fonte: MINAS GERAIS, SIMAVE, CAEd, 2015.

Os padrões para a disciplina de matemática também sofreram alterações. Os estudantes do 9º ano do ensino fundamental que tivessem notas até 225 correspondiam ao nível baixo, de 225 a 300 eram do nível intermediário. Essa definição valia para antes e após a mudança. As alterações ocorreram que antes de 2015 todas as notas acima de 300 eram do nível recomendado, enquanto após essa data de 300 a 350 era recomendado e acima de 350 corresponderiam ao nível avançado.

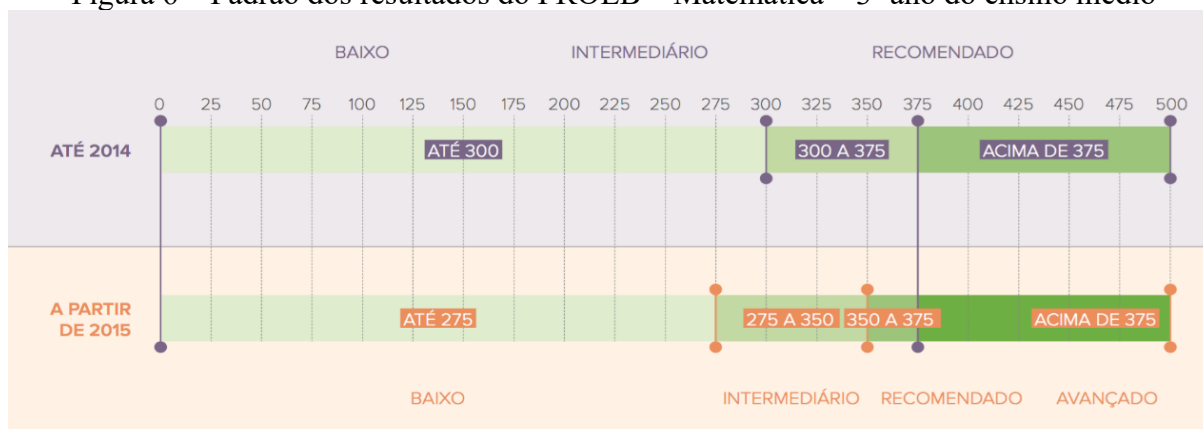
Figura 5 – Padrão dos resultados do PROEB – Matemática – 9º ano do ensino fundamental



Fonte: MINAS GERAIS, SIMAVE, CAEd (2015).

Para os estudantes do 3º ano do ensino médio antes da mudança de 2015 as notas até 300 correspondiam ao nível baixo, de 300 a 375 ao nível intermediário e acima de 375 ao nível avançado. Após a mudança as notas até 275 seriam do nível baixo, de 275 a 350 do nível intermediário, 350 a 375 recomendado e as notas acima de 375 do nível avançado.

Figura 6 – Padrão dos resultados do PROEB – Matemática – 3º ano do ensino médio



Fonte: MINAS GERAIS, SIMAVE, CAEd, 2015

O site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais destaca em uma publicação que a realização do teste do Proeb não é obrigatória para as escolas da rede pública, mas que entre 80% e 90% dos estudantes realizam o teste. Isso ocorre devido a mobilização e participação de todas as 47 SRE's e toda comunidade escolar e até mesmo de prefeituras de municípios mineiros.

3.3.3 Questionários contextuais do Proeb

Os questionários contextuais são aplicados aos estudantes da rede estadual e municipal de ensino do estado de Minas Gerais, referentes ao contexto social que os estudantes estão inseridos. Esse processo justifica-se em entender as variáveis que influenciam na aprendizagem, como também, os limites e as possibilidades de atuação da política educacional em prol da melhoria do ensino da qualidade da aprendizagem. Ao analisar alguns questionários contextuais aplicados aos estudantes do estado de Minas em diferentes anos, percebe-se que esse questionário permite diagnosticar diversos atributos individuais e socioeconômicos dos estudantes. Para isso, os estudantes fornecem informações tais como: sexo, raça/cor e idade (para questões defasagem idade/série). Além disso, também constam questões para mensurar o nível socioeconômico do indivíduo a partir de informações sobre o domicílio: identificação de bens duráveis, número de quartos, presença ou não de empregado doméstico, acesso à internet, número de moradores e o vínculo entre eles. Há, ainda, questões acerca da origem sociocultural e dos hábitos culturais do estudante e da família, com relação à frequência de leitura e à escolaridade dos pais, como foi visto nos questionários de 2007, 2011, 2014, 2015 e 2016.

Esse material realiza uma pesquisa que abrange também as questões relativas à escola, como o perfil dos professores e gestores. Os professores devem responder questões de sexo, raça/cor, faixa etária, escolaridade, experiência na escola atual e realização de atividades além da de professor naquela escola. Além dessas questões, os gestores também respondem sobre a experiência de toda sua vida profissional (Revista da Avaliação de Minas Gerais, 2016).

No ano de 2015, foram realizadas mudanças nos questionários contextuais afim de aprimorar o diagnóstico oferecido por essa ferramenta. As principais mudanças aconteceram nas opções de respostas e na redação das perguntas, com o objetivo de aprimorar a coleta de respostas dos estudantes, dos professores e dos diretores. Apesar dessa intenção de melhoria do diagnóstico, ressalta-se que a mudança frequente no questionário inviabiliza estudos em uma análise histórica, trazendo limitações às pesquisas na área, como foi percebido na realização deste trabalho ao tentar analisar as características dos estudantes em um horizonte temporal.

As informações coletadas pelos questionários contextuais são objeto de análise deste projeto. Os dados informados pelos estudantes são essenciais para identificar características desse público, por isso são importantes para o cumprimento do objetivo do trabalho, foram usadas no próximo capítulo as informações de idade para fazer o recorte do público analisado e as informações de gênero e raça para analisar tais características de acordo com o desempenho dos estudantes no Proeb

4 EXCLUSÃO INTRAESCOLAR EM MINAS GERAIS NOS ÚLTIMOS 5 ANOS: variações temporais, caracterização dos excluídos e diferenças regionais

Este capítulo apresenta análise descritiva da exclusão intraescolar no estado de Minas Gerais nos anos de 2011, 2015 e 2016 para os estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual. Na primeira seção, descreve-se o trabalho realizado com as bases de dados utilizadas para a composição da população de estudantes considerados na análise. Em seguida, discute-se a evolução recente da exclusão intraescolar no estado a partir da análise das variações das proporções de estudantes em cada faixa de proficiência do Proeb no período considerado. Adiante, apresentam-se as características dos educandos com proficiência baixa e intermediária (excluídos intraescolares) quanto ao sexo e a raça/cor, observando diferenças entre o perfil destes estudantes e daqueles com proficiência adequada (recomendada e avançada) nos anos analisados, apesar de reconhecer o impacto de outras variáveis no desempenho educacional, sobretudo informações do background familiar, como evidenciado por Riani e Rios-Neto em 2008 e Spozati 2002, a pesquisa se limita as variáveis permanentes dos questionários contextuais do Proeb nos anos estudados. A seção subsequente descreve as variações regionais da proficiência dos estudantes. Por fim, registram-se as dificuldades operacionais que ensejaram limitações para a pesquisa. As análises de cada uma das seções deste capítulo foram construídas considerando, as séries destacadas (9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) e as duas disciplinas avaliadas pelo Proeb (Língua Portuguesa e Matemática).

4.1 Caracterização do universo de estudantes da pesquisa

Os dados utilizados neste trabalho foram fornecidos pela Superintendência de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais (SAE/SEE-MG) após autorização escrita. Consistem as bases com as notas dos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, da rede pública estadual ou municipal de ensino, na avaliação do Proeb, em Língua Portuguesa e em Matemática, e com as respostas dos questionários contextuais aplicados conjuntamente às provas. As bases correspondem ao Proeb dos anos de 2011, 2015 e 2016. As identidades dos estudantes foram preservadas visto

que as informações são vinculadas a um “código do aluno” que não permite sua identificação pessoal.

O universo da pesquisa considera apenas estudantes da rede estadual de ensino do 9º ano com idades entre 13 e 16 anos e os estudantes de 3º ano na faixa etária de 16 a 19 anos. As faixas etárias foram definidas considerando as idades adequadas a cada série incluindo idades inferiores e superiores a elas que concentraram um número mais significativo de estudantes, certamente para o estarem adiantados ou em situação de distorção idade-série. Deste modo, foram excluídos do universo os casos de idades que destoam das séries avaliadas, que podem representar erros de preenchimento dos questionários, o que não causou prejuízo para a análise, dada a frequência inexpressiva destes casos nos bancos de dados. Além destes casos, foram excluídos os estudantes de escolas das redes municipais de ensino, para compor um grupo de educandos apenas da rede estadual de Minas Gerais.

O foco da análise são os estudantes considerados excluídos do direito de aprender, segundo Unesco (2012), ou seja, aqueles com valores de proficiência nos níveis baixo e intermediário para cada ano letivo e conteúdo avaliado, respeitando as escalas de desempenho do Proeb. Considera-se que esses estudantes não alcançaram as competências e habilidades adequadas a etapa escolar, por isso não usufruem do direito à efetiva aprendizagem. As características desse grupo serão comparadas com o perfil dos estudantes com notas no Proeb referentes aos padrões recomendado, em 2011, recomendado e avançado nos anos de 2015 e 2016. Para 2015 foram utilizados apenas os dados dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, devido ao padrão de aplicação do Proeb, em que não houve aplicação da prova para os estudantes do 9º ano em 2015. Os anos escolhidos para o estudo continuaram esse devido a inconsistências nos dados de 2007 e 2014 que impossibilitariam a análise, e também porque as informações de 2016 foram disponibilizadas próximo ao prazo final da pesquisa, mas optou-se por incluir esse ano sem tirar o ano de 2015 para que a pesquisa ficasse mais completa apesar de não padronizada para os anos de análise nas duas séries escolares analisadas.

A tabela 1 abaixo apresenta o número de estudantes que compõem a população dos estudantes considerados na análise, a cada ano e série escolar, já considerando as seleções realizadas. Assim, o universo da pesquisa dos estudantes de 9º ano em 2011 é de 138.657

estudantes e em 2016 esse número aumenta para 144.857. Entre os estudantes do 3º ano o número total diminuiu entre 2011 e 2015, de 121.791 para 117.842, mas torna a aumentar em 2016 totalizando em 128.859.

Tabela 1 – População de estudantes considerados na pesquisa, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016

Anos	2011		2015 ⁽¹⁾		2016	
	9º ano	3º ano	3º ano	9º ano	3º ano	
Séries						
Frequência total	138.657	121.791	117.842	144.857	128.859	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Proeb (2011, 2015 e 2016).

Nota: Universo é o total de casos da faixa de idade escolhida, total de casos estudados.

⁽¹⁾ Em 2015 o Proeb não foi aplicado no 9º ano do Ensino Fundamental.

O aumento do número de estudantes em todos os anos e séries indica, provavelmente, melhora na qualidade do acesso à educação, contribuindo para maior efetivação desse direito no estado de Minas Gerais. Além disso, o universo demonstra o caráter censitário da pesquisa.

4.2 Evolução recente do desempenho educacional em Minas Gerais: mais ou menos excluídos?

Ao analisar as tabelas de Língua Portuguesa e de Matemática da mesma série em todos os anos, o número total de estudantes que realiza a prova de Matemática é consideravelmente menor do que em Língua Portuguesa.

Inicia-se a análise com os dados do 3º ano do Ensino Médio. Nota-se, pela tabela 2, que o valor médio das notas dos estudantes de 3º ano no Proeb, em 2015 e 2016, disciplinas de Língua Portuguesa (faltando 26,81 pontos em 2016 e 20,23 pontos em 2015 para atingir o padrão recomendado) e Matemática (77,64 pontos abaixo do mínimo para ser classificado como recomendado em 2016 e 72,26 em 2015), está dentro da escala de notas relativa ao padrão de desempenho intermediário.

Destaca-se ainda que em 2011 o padrão de desempenho do Proeb é diferente do utilizado em 2015 em diante, devido a alterações que ocorreram em 2014. De toda forma, as notas médias dos educandos estão abaixo do mínimo de nota para o padrão recomendado, que

não configura exclusão, correspondente a 300 pontos para Língua Portuguesa e de 375 pontos para Matemática.

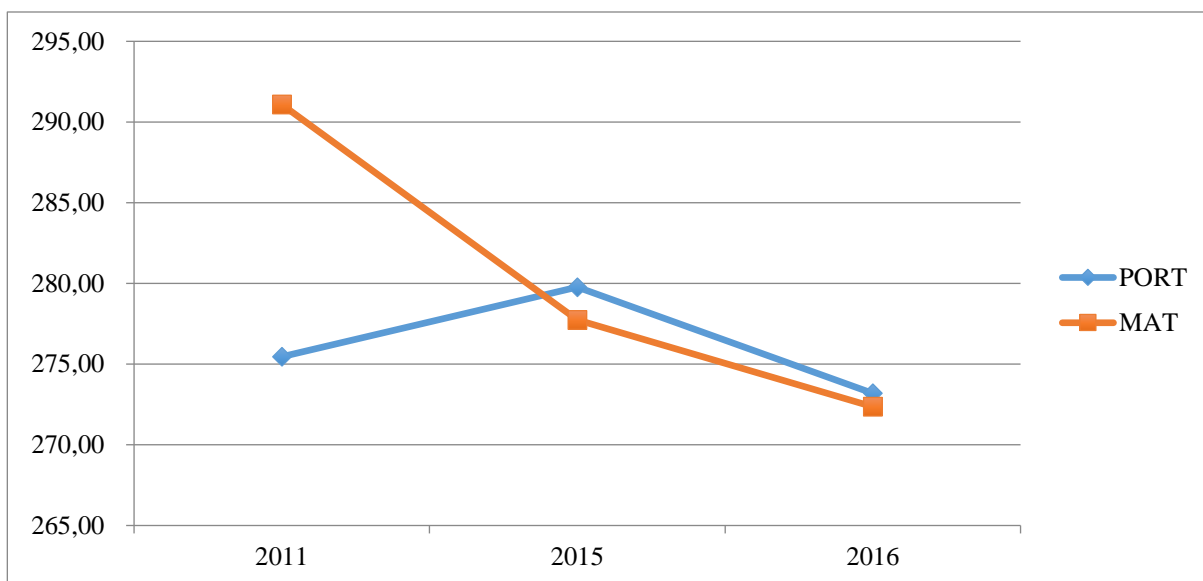
Tabela 2 – Notas mínimas, máximas e médias dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio no Proeb

Anos	2016			2015			2011		
	Mínima	Máxima	Média	Mínima	Máxima	Média	Mínima	Máxima	Média
Língua Portuguesa	125,28	407,34	273,19	129,10	404,45	279,77	116,23	425,11	275,47
Matemática	149,25	447,22	272,36	152,97	448,24	277,74	133,05	446,12	291,08

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Proeb.

A média em Matemática caiu ao longo do período de estudo em 18,72 pontos, enquanto em Língua Portuguesa sofreu variação de aumento e queda em aproximadamente dois pontos de aumento entre 2011 e 2015, o que indicava melhora na aprendizagem, seguida de uma queda em 6,58 no ano seguinte. Nesse horizonte temporal, as notas mínimas aumentaram de 2011 para 2016, nas duas disciplinas, aumento de 9,05 pontos em Língua Portuguesa e 16,2 em Matemática. Já as notas máximas de Língua Portuguesa caíram, enquanto as de Matemática aumentaram, a despeito desta variação ser pequena. De acordo com as estatísticas descritivas apresentadas, pode-se concluir que a evolução das médias mostra que o ensino pode ter piorado, devido a piora nas proficiências de aprendizagem. O gráfico a seguir reforça essa primeira constatação.

Gráfico 1 – Evolução da média das notas no Proeb, 3° ano, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Proeb.

A partir do gráfico também pode-se perceber que a queda da média em Matemática foi maior entre 2011 e 2016 do que em Língua Portuguesa, além de a diferença das médias entre as disciplinas ter diminuído ao longo do período selecionado.

A tabela 3 abaixo permite a análise da proporção de estudantes por padrão de desempenho nas duas disciplinas avaliadas pelo Proeb. Em Língua Portuguesa, nos três anos, nota-se que cerca de 2/3 dos estudantes tem proficiência correspondente aos níveis baixo e intermediário, ou seja, são excluídos do aprendizado adequado nessa disciplina. Tais proporções diminuíram em 3,85 pontos percentuais entre 2011 e 2015. Porém, aumentaram em 5,35 pontos percentuais em 2016, chegando a 68,99% dos estudantes, um pouco acima da proporção encontrada no primeiro ano da série analisada. Esses resultados parecem sinalizar a ocorrência de um movimento positivo, ainda que pouco expressivo, de diminuição da exclusão intraescolar nos dois primeiros anos considerados, mas que parece se inverter de 2015 para 2016.

Tabela 3 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência do Proeb, 3º ano do Ensino Médio, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016

	Língua Portuguesa			Matemática		
	2011	2015	2016	2011	2015	2016
Baixo	28,84	26,38	30,23	55,60	50,06	48,51
Intermediário	38,65	37,26	38,76	40,04	40,72	47,31
Recomendado	32,52	30,38	26,82	4,36	5,62	3,50
Avançado	-- (*)	5,98	4,18	-- (*)	3,6	0,69
Total (%)	100	100	100	100	100	100
Frequência total	121.791	117.841	128.829	92.861	117.826	128.829

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do Proeb.

(*) O padrão de desempenho do Proeb utilizado até 2014 não continha o nível avançado.

Ao analisar as proficiências dos estudantes em Matemática, percebe-se que os resultados são ainda mais preocupantes, pois revelam que quase a totalidade dos estudantes (95,64% em 2011, 90,78% em 2015 e 95,82% em 2016) tiveram desempenho compatível com os padrões de proficiência abaixo do recomendado. O ano de 2015 teve melhores resultados no aprendizado em Matemática, que voltou a piorar em 2016. Os níveis de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa são muito diferentes. O percentual de estudantes com aprendizado adequado em Matemática é muito menor do que em Língua Portuguesa. Isso evidencia que grande maioria dos estudantes chegam ao último ano da educação básica com fortes lacunas no aprendizado de Língua Portuguesa e, mais ainda, no de Matemática.

Passa-se agora para as análises das proficiências do 9º ano do Ensino Fundamental para os anos de 2011 e 2016.

As médias das notas de Língua Portuguesa e de Matemática dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental caíram consideravelmente no período de estudo, caiu 2,75 pontos em Língua Portuguesa e 10,32 pontos em Matemática. Isso indica queda mais considerável no aprendizado em Matemática, o que pode estar relacionado a diminuição significativa na qualidade de ensino dessa disciplina. A nota média em ambas disciplinas nos dois anos analisados está no intervalo que as classifica enquanto proficiência intermediária, ou seja, excluída intraescolar.

As notas máximas em Matemáticas são maiores do que as de Língua Portuguesa nos dois anos analisados, assim como acontece entre os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, enquanto o valor mínimo nos dois testes é aproximado em ambas disciplinas, sendo que em 2011 a nota mínima em Matemática era aproximadamente 2 pontos menor do que na outra disciplina. Os valores mínimos aumentaram de 2011 para 2016 em aproximadamente 20% nas duas disciplinas, conforme tabela 4 abaixo.

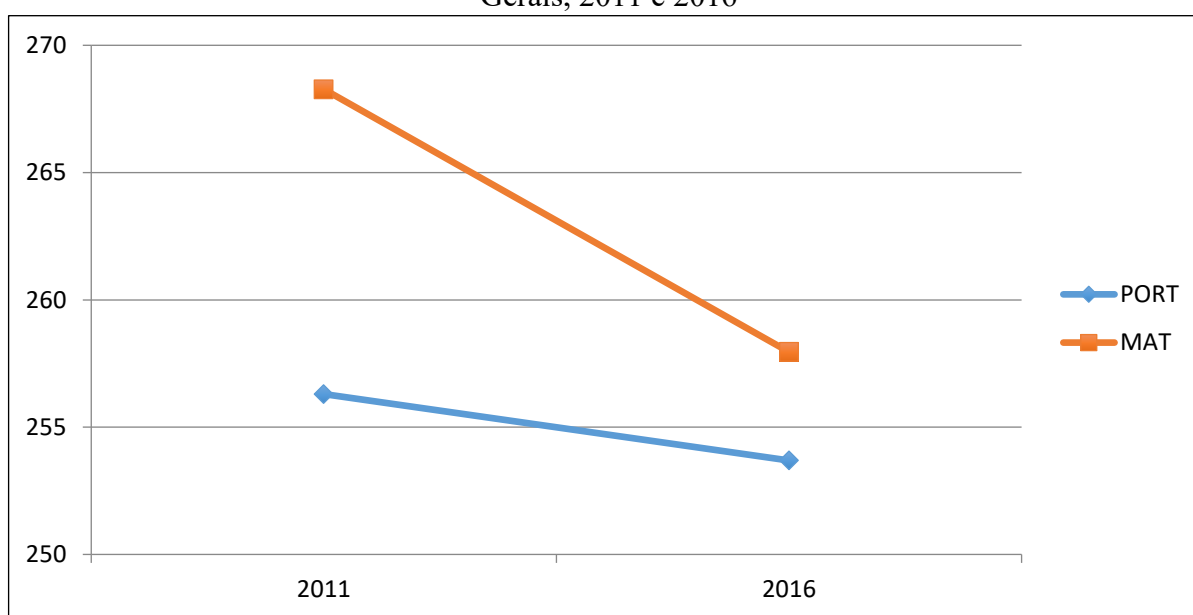
Tabela 4 – Notas mínimas, máximas e médias dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no Proeb, Minas Gerais, 2011, 2016

Anos	2011			2016		
	Mínimo	Máximo	Média	Mínimo	Máximo	Média
Língua Portuguesa	95,21	399,565	256,29	115,037	385,72	253,69
Matemática	93,73	419,54	268,27	116,82	408,28	257,95

Fonte: Elaborada pela própria autora, com base nos dados do Proeb.

O gráfico abaixo suscita reflexão sobre a queda mais brusca da média em Matemática do que em Língua Portuguesa, apesar de as médias em Matemática se manterem maiores no período de tempo analisado. As médias, apesar das reduções se mantêm no padrão intermediário, não chegam ao padrão baixo.

Gráfico 2 – Evolução da média das notas no Proeb, 9º ano do Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011 e 2016



Fonte: Elaborado pela própria autora, com base nos dados do Proeb.

A tabela 5 a seguir mostra a proporção de estudantes do 9º ano nas faixas de proficiência do Proeb. É possível notar que os estudantes, nos dois anos, estão mais concentrados no nível intermediário, e deste modo, a maioria se enquadra na classificação de exclusão intraescolar. De 2011 para 2016 o percentual de estudantes excluídos variou pouco em Língua Portuguesa, passando de 64,57% para 65,01%. É interessante ressaltar que essas proporções estão bastante próximas das encontradas entre os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, conforme descrito acima. Assim, de modo geral, cerca de 2/3 dos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais terminam o ensino fundamental e médio sem ter alcançado os padrões recomendados de aprendizagem em Língua Portuguesa.

No que se refere a disciplina de Matemática entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental têm-se que em 2011 o percentual de excluídos é aproximadamente 5 pontos percentuais menor do que em 2016, indicando queda no aprendizado em Matemática nos últimos cinco anos. No último ano, mais de 80% dos estudantes que fizeram o Proeb de Matemática obtiveram notas abaixo do considerado adequado para essa etapa escolar. Novamente, observa-se que há mais excluídos da aprendizagem adequada em Matemática do que em Português, o que está em sintonia ao que ocorre no território brasileiro, como apresentado pelo relatório Unesco (2012).

Pode se perceber também que o universo de estudantes que realizam a prova de Matemática do Proeb é menor do que o número de estudantes avaliados pela prova de Língua Portuguesa.

Tabela 5 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência do Proeb em Língua Portuguesa e Matemática, 9º ano do Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016

Anos	Língua Portuguesa		Matemática	
	2011	2016	2011	2016
Baixo	11,27	15,37	16,15	25,45
Intermediário	53,30	49,64	60,25	55,66
Recomendado	35,43	28,03	23,60	16,10
Avançado	-- (*)	6,97	-- (*)	2,79
Total	100	100	100	100
Frequência total	138.644	144.857	107.060	144.807

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Proeb.

(*) O padrão de desempenho do Proeb utilizado até 2014 não continha o nível avançado.

Os níveis de exclusão indicados pelos dados do Proeb são expressivos nas duas disciplinas de análise, sobretudo em Matemática em que a exclusão é maior, portanto as lacunas no aprendizado são mais preocupantes para o sistema educacional. Entre as duas séries escolares estudadas, os percentuais de exclusão em Língua Portuguesa mantêm constantes no período considerado, enquanto em Matemática a proporção de educandos sem aprendizado adequado aumenta consideravelmente (aproximadamente 20%). Os estudantes do 3º ano apresentam maiores falhas no aprendizado de Matemática. As notas mínimas nesta disciplina, no 9º ano e principalmente em 2011, são expressivamente menores do que as do 3º ano, ao passo que a média e a nota máxima seguem certa semelhança. Por fim, as variações nas proficiências em Matemática são maiores ao longo do período estudado e seguem uma tendência de aumento do percentual de excluídos em ambas disciplinas nas duas séries analisadas nos últimos 5 anos. Esta sessão, portanto, visou responder as questões de desigualdade de desempenho, conforme proposto por Mokate (2001) na pergunta “desigualdade de que?”, traduzida como exclusão intraescolar.

No horizonte de tempo analisado os resultados caminharam em sentido ao aumento da exclusão no 9º ano, principalmente em Matemática. Para o 3º ano os resultados de exclusão em Língua Portuguesa melhoraram, enquanto os de Matemática foram piores em 2016 do que em 2011. A exclusão do aprendizado nas duas disciplinas avaliadas pelo Proeb é expressiva, mas é mais expressiva no tocante a Matemática, para todos os sexos, anos e séries escolares. Os resultados de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental são melhores do que os de 3º ano do Ensino Médio. O percentual de excluídos é grande, mas está distante dos valores apresentados para aquela série, principalmente em 2011. Isso indica que provavelmente as

lacunas no aprendizado dessa disciplina aumentam com o passar da escolaridade do indivíduo. Enquanto a exclusão em Matemática gira em torno de 90% a de Língua Portuguesa gira em torno de 65%, evidenciando piores na qualidade do aprendizado em Matemática.

4.3 Os estudantes mineiros em exclusão intraescolar: brancos ou pretos? mulheres ou homens?

Nesta seção, descrevem-se as características dos estudantes excluídos na escola com relação à sexo e raça/cor, buscando traçar diferenças entre o perfil deles com o perfil de estudantes com proficiência adequada nas séries e anos analisados. Trata-se, aqui, de responder à indagação “desigualdade de desempenho educacional entre quem?”, na perspectiva de Mokate (2001) discutida no capítulo 2. Além de identificar quem são os excluídos, pretende-se verificar a ocorrência de mudanças nas características individuais e socioeconômicas do grupo de estudantes excluídos nos últimos 5 anos. Por essa razão, deveriam ser selecionadas apenas as variáveis com padrão semelhante nos questionários contextuais dos três anos do Proeb considerados por esta pesquisa. As variáveis sexo e raça/cor são as únicas que atendem a esse quesito, o que evidencia uma limitação para pesquisas com foco em análises temporais que utilizem os dados desses questionários. Esta e outras dificuldades com as bases de dados do Proeb serão discutidas na seção 4.5.

De início, vale registrar a distribuição de sexo entre estudantes do 3º ano do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental. A proporção de estudantes do sexo feminino é um pouco maior do que a de meninos nas duas séries, em todos os anos analisados, mas ambas estão na casa dos 50%, de acordo com a tabela 6 abaixo. Percebe-se que a diferença na proporção de meninos e meninas é mais acentuada no 3º ano do Ensino Médio, em que o percentual de meninas se destaca por ser maior. Esse resultado pode ser indicativo de que elas enfrentam barreiras menos graves do que os homens para acessarem e progredirem no Ensino Médio, corroborando o que várias pesquisas e estudos sobre essa temática já mostraram (ASSIS, 2012; IBGE, 2015).

Tabela 6 – Evolução da proporção dos sexos dos estudantes de 3º ano do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011, 2015 e 2016

Séries	Anos	2011	2015	2016
3º ano Ensino Médio	Masculino	40,52	42,51	43,41
	Feminino	59,48	57,49	56,59
	Total	100	100	100
	Frequência Total	121.266	117.324	128.165
9º ano Ensino Fundamental	Masculino	45,29	-- (*)	49,11
	Feminino	54,71	-- (*)	50,89
	Total	100	-- (*)	100
	Frequência Total	137.853	-- (*)	143.721

Fonte: Elaborado pela autora. Base de dados do Proeb (2011,2015 e 2016).

(*) O Proeb de 2015 não foi aplicado para o 9º ano do Ensino Fundamental.

4.3.1 A exclusão intraescolar entre homens e mulheres

Esta seção visa analisar como a exclusão intraescolar se manifesta entre homens e mulheres em cada uma das disciplinas avaliadas pelo Proeb, em consonância a pergunta “desigualdade entre quem?” suscitada por Mokate (2001).

Iniciamos com o 3º ano do ensino médio. De acordo com a tabela 7 abaixo, nota-se, em geral, a ocorrência de variações entre as proficiências de homens e mulheres nos anos considerados, em favor das estudantes do sexo feminino. No ano de 2011, o percentual de meninas excluídas do aprendizado recomendado em Língua Portuguesa (65,11%) é cerca de 10 pontos percentuais menor que o de homens (70,78%). Já em 2015 as meninas com proficiência baixa ou intermediária representam 60,11%, enquanto os meninos são 62,42%, indicando uma tendência de redução da desigualdade de aprendizado entre os sexos, já que a diferença cai para menos de 3 pontos percentuais. Em comparação com o ano de 2016, nota-se que houve novamente queda nos percentuais de meninas excluídas (52,29%), porém verifica-se aumento da diferença entre os grupos, uma vez que 70,82% dos estudantes do sexo masculino alcançaram proficiência abaixo do recomendado. Conclui-se que apesar da variação das proficiências entre os anos analisados, ao comparar o primeiro e último ano do horizonte temporal, em 5 anos a exclusão melhorou para ambos os sexos, mas a diferença entre o aprendizado das meninas e meninos se tornou mais expressiva. Vale registrar ainda a redução da proporção de mulheres com proficiência não recomendada verificada no período, o que sinaliza que elas aprendem mais do que os estudantes homens.

Tabela 7 – Evolução da proporção de estudantes por faixa de proficiência e sexo, Língua Portuguesa, 3º ano, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016

		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Frequência total	Percentual total
2011	Masculino	33,49	37,29	29,22	-- (*)	49136	100
	Feminino	25,50	39,61	34,89	-- (*)	72130	100
2015	Masculino	32,53	35,80	26,89	4,78	49870	100
	Feminino	21,79	38,32	33,01	6,88	67452	100
2016	Masculino	20,08	50,74	23,95	5,24	70560	100
	Feminino	10,73	48,56	32,04	8,67	73132	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados do Proeb.

(*) No ano de 2011 ainda não havia o padrão avançado na aplicação do Proeb.

Como já discutido na seção anterior, os percentuais de estudantes excluídos do aprendizado adequado em Matemática é bem maior do que em Língua Portuguesa – maiores que 85% para todos os sexos e anos analisados, conforme tabela 8 a seguir. Interessante registrar um resultado diferente do encontrado para a outra disciplina. No ano de 2011, 94,17% dos meninos e 96,59% das meninas não alcançaram a proficiência recomendada, ou seja, os estudantes do sexo masculino estavam em vantagem. Mas já em 2015 isso se inverte, já que 88,5% dos homens estão em situação de exclusão intraescolar contra 92,44% das meninas são excluídas, o que representa uma diferença de quase 4 pontos percentuais. No ano de 2016, por fim, a variação entre os sexos quase se anula, com 96,64% dos meninos e 95,16% com notas abaixo do nível recomendado. Apesar de se identificar, nesse último ano, a menor diferença entre os sexos, os resultados para ambos são os piores dentre os três anos analisados. Registre-se novamente, que os percentuais de exclusão em Matemática entre os estudantes do 3º ano do Ensino Médio evidenciam várias lacunas no processo de aprendizagem, visto que quase a totalidade dos estudantes não aprende o mínimo recomendado para a etapa escolar. Diante desse cenário negativo, as distâncias entre homens e mulheres com relação ao aprendizado de matemática, nos últimos anos, evidenciam dois movimentos: o de inversão em favor das mulheres e o de diminuição.

Tabela 8 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e sexo, Matemática, 3º ano, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016

		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Frequência total	Percentual total
2011	Masculino	48,28	45,89	5,84	-- (*)	36.959	100
	Feminino	60,33	36,26	3,41	-- (*)	55.542	100
2015	Masculino	46,77	41,73	6,86	4,64	49.871	100
	Feminino	52,40	40,04	4,71	2,84	67.453	100
2016	Masculino	54,40	42,24	2,81	0,54	55.624	100
	Feminino	43,88	51,28	4,04	0,80	72.511	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados do Proeb.

(*) No ano de 2011 ainda não havia o padrão avançado na aplicação do Proeb

Passa-se agora para análise das variações das proficiências segundo o sexo no 9º ano do ensino fundamental (Tab. 9). Entre os estudantes do 9º ano os percentuais de exclusão intraescolar em Língua Portuguesa são semelhantes aos do 3º ano do Ensino Médio. No ano de 2011, 70,58% dos meninos estavam excluídos contra 59,44% de meninas. Isso representa 11,14 pontos percentuais de diferença entre os sexos, com vantagem para as meninas. Em 2016 a variação da proporção de estudantes de ambos os sexos com proficiência abaixo do recomendado variou menos de 1 ponto percentual. Nesse período de 5 anos as variações nos resultados da exclusão foram, portanto, inexpressivas. Por outro lado, nota-se que as proporções de mulheres com aprendizado suficiente (40,56 em 2011 e 40,71% em 2016) são maiores do que as de homens (29,42% em 2011 e 29,18%) nos dois anos, reforçando as desigualdades escolares entre os sexos já conhecidas.

Tabela 9 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e sexo, L. Portuguesa, 9º ano, Minas Gerais, 2011, 2016

		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Frequência total	Percentual total
2011	Masculino	15,26	55,32	29,42	-- (*)	62.425	100
	Feminino	7,84	51,60	40,56	-- (*)	75.415	100
2016	Masculino	20,08	50,74	23,94	5,24	70.560	100
	Feminino	10,73	48,56	32,04	8,67	73.132	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados do Proeb.

(*) No ano de 2011 a escola de proficiência do Proeb não tinha a categoria avançado.

Em 2011, 73,04% dos meninos e 78,89% das meninas estavam em situação de exclusão intraescolar em Matemática, de modo que a diferença entre os sexos era de 5,77 pontos

percentuais, com vantagem para os meninos. No ano de 2016, a diferença entre os sexos diminuiu (ficando em 1,68 pontos percentuais), mas ainda persistindo a vantagem masculina. Deste modo, os percentuais de exclusão aumentaram consideravelmente sobretudo entre os meninos (7,07% de aumento no percentual de meninos excluídos e 2,98% de aumento para as meninas). Ou seja, a desigualdade entre os sexos diminuiu devido a uma piora nos resultados para ambos os sexos.

Tabela 10 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e sexo, Matemática, 9º ano, Minas Gerais, 2011, 2016

		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Frequência total	Percentual total
2011	Masculino	14,92	58,19	26,88	-- (*)	47.049	100
	Feminino	16,98	61,91	21,11	-- (*)	59.453	100
2016	Masculino	25,47	54,72	16,92	2,89	70.553	100
	Feminino	25,26	56,61	15,41	2,72	73.121	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados do Proeb.

(*) No ano de 2011 ainda não havia o padrão avançado na aplicação do Proeb.

A desigualdade entre os sexos se manifestou no aprendizado em Língua Portuguesa e em Matemática, de modo que as meninas apresentam vantagem em Língua Portuguesa e os meninos em Matemática, para o ano de 2011 e de 2016. Essa desigualdade é mais expressiva no 3º ano do Ensino Médio, apesar de que em 2016 as meninas representam 1 ponto percentual a menos de exclusão do que os meninos em Matemática. Ou seja, o aprendizado das meninas no último ano da educação básica foi melhor nesse último ano em ambas áreas avaliadas. As diferenças entre meninos e meninas reduziram, de modo geral, em um contexto de piora dos percentuais de exclusão.

4.3.2 A exclusão intrascolar entre brancos e negros

Já são conhecidas as barreiras da questão de raça/cor na trajetória educacional dos indivíduos (ASSIS, 2012; UNESCO, 2012; IBGE, 2015). Por isso, uma análise que considera os níveis de proficiência segunda essa variável se faz fundamental aqui. Os questionários contextuais dos anos analisados ofereciam como opções para a auto declaração de raça/cor as seguintes categorias: branco, pardo, preto, amarelo e indígena. Serão analisadas aqui sobretudo

as diferenças das proporções de proficiência entre brancos e pretos, que são as mais expressivas entre todas as outras categorias dessa variável.

Inicialmente, vale registrar a proporção de estudantes do 3º ano do ensino médio por raça/cor no período considerado, conforme apresentado na tabela 11 abaixo. As proporções de raça dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de 2011 a 2016 são semelhantes, não sofrendo significativas alterações nesse horizonte temporal. Os estudantes declarados pardos são a maioria, em torno de 50% em todos os anos, os brancos representam aproximadamente 30%, pretos são 14% do grupo total estudado, amarelos quase 4% e indígenas representam menos que 2%. Para o 9º ano do Ensino Fundamental as proporções de estudantes por raça/cor, segundo tabela 11, são semelhantes as encontradas para o 3º ano Ensino Médio, conforme tabela 12 e, também, há pouca diferença entre 2011 e 2016. Apesar disso, vale ressaltar que o percentual de estudantes pardos e pretos aumentou nesses 5 anos. Os pardos, amarelos e indígenas não foram analisados de maneira detalhada na análise do trabalho porque as proporções nas distribuições apresentadas por eles não são tão expressivas quanto as diferenças analisadas entre brancos e pretos.

Tabela 11 – Evolução da proporção de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental por raça/cor, Minas Gerais, 2011 e 2016

Anos	2011		2016	
	Frequência	Percentual válido (%)	Frequência	Percentual válido (%)
Branco(a)	43.864	31,98	39.060	27,20
Pardo(a)	69.107	50,38	74.294	51,73
Preto(a)	15.710	11,45	20.209	14,07
Amarelo(a)	5.114	3,73	6.287	4,38
Indígena	3.375	2,46	3.757	2,62
Total	137.170	100	143.607	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados Proeb (2011 e 2016).

Tabela 12 – Evolução da proporção de estudantes do 3º ano do Ensino Médio por raça/cor, Minas Gerais, 2011,2015 e 2016

	2011		2015		2016	
	Frequência	Percentual válido	Frequência	Percentual válido	Frequência	Percentual válido
Branco	41.025	33,95	35.078	29,96	37.686	29,44
Pardo	57.470	47,55	60.029	51,26	64.900	50,71
Preto	15.714	13,00	16.154	13,80	19.052	14,89
Amarelo	5.061	4,19	4.291	3,66	4.591	3,59
Indígena	1.581	1,31	1.546	1,32	1.764	1,38
Total	120.851	100	117.098	100	127.993	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados Proeb (2011,2015 e 2016).

As proporções de estudantes por faixa de proficiência em Língua Portuguesa entre os estudantes do 3º ano do Ensino Médio e raça/cor nos anos de 2011, 2015 e 2016 está apresentada na tabela 13. De um modo geral, vale registrar que que o percentual de excluídos brancos é o menor entre todos outros grupos em todos os anos do horizonte analisado, ao passo que o percentual de excluídos de pretos é o mais expressivo (seguido pelos indígenas, mas que representam pequeno percentual dos estudantes) entre todas outras categorias. O percentual de estudantes brancos em situação de exclusão intraescolar é de 61,17% em 2011, enquanto o de de pretos é de 71,54%. Em 2015, 56,98% dos brancos e 68,34% dos pretos alcançaram nível de proficiência abaixo do recomendado. Percebe-se que a melhora no resultado dos brancos foi maior do que a dos pretos, aumentando a diferença entre as raças com relação ao início do período considerado. O ano de 2016 foi o de menor desigualdade entre brancos e pretos, com uma diferença de 7,79 pontos percentuais entre as proporções de exclusão na escola desses dois grupos. Portanto, o resultado para os brancos piorou ao longo do período, ao comparar 2011 e 2016, em percentual de estudantes excluídos e o dos pretos melhorou, mas foram variações pouco expressivas entre o ano inicial e o ano final, ao passo que as desigualdades também variaram pouco, mas em sentido de diminuição.

Tabela 13 – Evolução da proporção de estudantes por faixa de desempenho e raça/cor, Língua Portuguesa, 3º ano, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016

	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Frequência total	Percentual total	
2011	Branco	24,06	37,11	38,84	-- (*)	41.025	100
	Pardo	30,52	39,51	29,98	-- (*)	57.470	100
	Preto	32,85	38,69	28,47	-- (*)	15.714	100
	Amarelo	29,79	40,87	29,35	-- (*)	5.061	100
	Indígena	38,08	42,76	19,17	-- (*)	1.581	100
2015	Branco	21,79	35,19	34,52	8,50	35.078	100
	Pardo	27,57	38,05	29,09	5,30	60.029	100
	Preto	30,60	37,74	27,59	4,06	16.154	100
	Amarelo	26,99	39,66	29,74	3,61	4.291	100
	Indígena	35,71	41,79	19,99	2,52	1.546	100
2016	Branco	25,37	37,41	31,34	5,88	37.678	100
	Pardo	31,36	39,20	25,72	3,71	64.885	100
	Preto	34,09	39,07	23,68	3,15	19.046	100
	Amarelo	33,40	41,00	22,85	2,75	4.590	100
	Indígena	39,74	41,61	17,35	1,30	1.764	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados Proeb (2011,2015 e 2016).

(*) O Proeb de 2011 não apresentava o padrão de desempenho avançado.

A tabela 14 a seguir traz proporção de estudantes do 3º ano por faixa de proficiência e cor/raça para a disciplina de Matemática. O percentual de exclusão, em 2011 entre os brancos era de 93,4% enquanto para os pretos era de 97,24%. De início, esses dados poderiam apontar uma pequena diferença percentual na proficiência inadequada entre os grupos, de aproximadamente 4 pontos percentuais. No entanto, ao analisar de forma isolada apenas o nível baixo de proficiência, verifica-se uma diferença de 11,36 pontos percentuais entre os grupos, ou seja, a exclusão entre os pretos é mais profunda do que entre os brancos. Quase 60% dos pretos estavam no nível de desempenho baixo em 2011 e em 2015, mas em 2016 esse percentual se reduz para 50,02%, indicando redução da profundidade da exclusão. Em 2015, 87,19% dos brancos e 93,78% dos pretos eram excluídos, 6,58 pontos percentuais de vantagem para os brancos. No último ano, 2016, encontrou-se o pior resultado para os brancos (94,12% em situação de exclusão intraescolar) e 96,85% de pretos: trata-se do ano com menor diferença entre as raças, assim como aconteceu em Língua Portuguesa. Portanto, entre 2011 e 2016 a diferença entre brancos e pretos diminuiu ao longo do tempo.

Tabela 14 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e cor/raça, Matemática, 3º ano, Minas Gerais, 2011, 2015, 2016

		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Frequência total	Percentual total
2011	Branco	47,30	46,41	6,29	-- (*)	31.642	100
	Pardo	58,66	37,69	3,65	-- (*)	43.904	100
	Preto	63,12	34,21	2,67	-- (*)	11.733	100
	Amarelo	58,83	37,88	3,30	-- (*)	3.762	100
	Indígena	69,88	28,92	1,20	-- (*)	1.162	100
2015	Branco	42,63	44,57	7,53	5,27	35.072	100
	Pardo	51,91	39,74	5,14	3,21	60.026	100
	Preto	56,69	37,09	4,01	2,21	16.149	100
	Amarelo	54,56	39,19	4,38	1,87	4.289	100
	Indígena	60,87	35,96	2,39	0,78	1.546	100
2016	Branco	42,10	52,02	4,85	1,03	37.678	100
	Pardo	50,02	46,27	3,09	0,62	64.885	100
	Preto	53,34	43,51	2,75	0,40	19.046	100
	Amarelo	53,83	43,42	2,42	0,33	4.590	100
	Indígena	59,64	39,06	1,25	0,06	1.764	100

Fonte: Elaborada pela própria autora. Base de dados do Proeb.

(*) Proeb de 2011 não continha padrão de desempenho avançado.

Ao comparar as duas disciplinas os percentuais de exclusão em Matemática são maiores, conforme já era o esperado devido aos dados apresentado nas seções anteriores. A desigualdade de aprendizado entre brancos e pretos é semelhante tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa ao analisar os excluídos e os não excluídos, mas a exclusão em Matemática apresenta maior percentual e profundidade do que a da outra disciplina.

Entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental as desigualdades entre as raças são menores do que entre os de 3º do Ensino Médio, conforme demonstra a tabela abaixo. Em Língua Portuguesa, ano de 2011, verifica-se que, em 2011, 56,89% dos brancos estavam em situação de exclusão intraescolar, enquanto 67,04% dos pretos estavam nessa mesma situação. Deste modo, tem-se quase 10 pontos percentuais a mais de estudantes brancos com aprendizado adequado do que de negros. No ano de 2016, 57,92% dos brancos e 73,1% dos pretos estavam em exclusão, demonstrando pequena piora nos resultados. Ao analisar apenas o nível baixo dos brancos e pretos o aumento é de aproximadamente 4 pontos percentuais nas proporções, o que indica que a exclusão aumentou no geral nesses anos.

Tabela 15 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e cor/raça, Língua Portuguesa, 9º ano, Minas Gerais, 2011, 2015

	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Frequência Total	Percentual total	
2011	Branco	8,94	47,95	43,10	-- (*)	43.754	100
	Pardo	11,59	55,45	32,96	-- (*)	68.918	100
	Preto	14,61	57,01	28,38	-- (*)	15.651	100
	Amarelo	11,38	54,50	34,12	-- (*)	5.105	100
	Indígena	13,38	57,91	28,72	-- (*)	3.371	100
2015	Branco	12,51	45,41	32,28	9,78	39.051	100
	Pardo	15,38	50,82	27,44	6,34	74.281	100
	Preto	20,36	52,74	22,39	4,51	20.206	100
	Amarelo	14,33	49,95	28,94	6,78	6.286	100
	Indígena	16,19	52,18	27,09	4,53	3.754	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados do Proeb.

(*) Proeb de 2011 não continha padrão de desempenho avançado.

Em Matemática a distribuição do desempenho por raça/cor está apresentado na tabela 16 abaixo. Todos os grupos raciais apresentaram piora no nível baixo, exceto os amarelos, o único grupo que não aumentou o percentual de excluídos nos últimos cinco anos. Em 2011, 68,98% dos brancos estava em situação de exclusão, enquanto 83,92% dos pretos. No ano de 2016 esses valores eram de 75,36% para os brancos, de 87,57% para os pretos, indicando piora no aprendizado em ambos os grupos, nesse período. Porém, a diferença entre brancos e pretos caiu de 14,94% para 12,21% de 2011 para 2016, indicando redução das desigualdades raciais no desempenho escolar nesta disciplina. Apesar disso, as desigualdades entre brancos e pretos são mais expressivas em Matemática do que em Língua Portuguesa.

Tabela 16 – Proporção de estudantes por faixa de proficiência e cor raça, Matemática, 9º ano, Minas Gerais, 2011, 2016

		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Frequência total	Percentual total
2011	Branco	12,29	56,68	31,02	-- (*)	34.558	100
	Pardo	16,95	61,85	21,20	-- (*)	53.299	100
	Preto	21,30	62,63	16,08	-- (*)	11.786	100
	Amarelo	17,31	61,86	20,83	-- (*)	3.841	100
	Indígena	20,21	62,84	16,95	-- (*)	2.519	100
2015	Branco	20,65	54,71	20,47	4,16	39.048	100
	Pardo	25,43	56,44	15,57	2,56	74.272	100
	Preto	33,77	53,80	10,93	1,50	20.202	100
	Amarelo	24,65	58,28	14,89	2,18	6.285	100
	Indígena	27,49	57,91	13,05	1,55	3.754	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados do Proeb.

(*) No Proeb de 2011 não continha padrão de desempenho avançado.

Ao analisar todos os resultados dessa seção percebe-se que as diferenças entre brancos e pretos são mais expressivas do que as diferenças entre o aprendizado de homens e mulheres, em todos os anos e séries analisadas. A diferença entre a exclusão de pretos e brancos é mais expressiva em Matemática, em que os resultados são piores, sobretudo no 3º ano do Ensino Médio. Além disso, a exclusão de pretos apresenta maior profundidade, em que ao passo que apresentava maior percentual no nível baixo de desempenho.

4.4 Análise territorial da distribuição da exclusão intraescolar em Minas Gerais: onde se concentram os estudantes excluídos?

Visto que o estudo se concentra em analisar o fenômeno da exclusão intraescolar em Minas Gerais torna-se importante descrever a distribuição de estudantes em situação de exclusão interescolar no território do estado, novamente respondendo à pergunta de “desigualdade entre quem?” (MOKATE,2001). Recorde-se que a região de moradia dos estudantes se apresenta como fator determinante do acesso, fluxo e desempenho escolar, sendo que os que estudam regiões mais ricas e desenvolvidas (como o sul e o sudeste de Minas Gerais, por exemplo) tendem a apresentar vantagem com relação a quem frequenta escolas localizadas em regiões mais vulneráveis e rurais (como norte e nordeste do estado, por exemplo), assim

como os estados da região sul e sudeste apresentaram melhores resultados nos percentuais de exclusão intraescolar no relatório Unesco (2012).

Para traçar a distribuição regional da exclusão intraescolar em Minas Gerais, os resultados do Proeb de todos os estudantes foram cruzados com a variável SRE da escola do estudante. Como a SEE de Minas Gerais possui uma estrutura de 47 superintendências regionais em todo o território mineiro, as tabelas originadas dos cruzamentos são muito extensas, razão pela qual são apresentadas nos apêndices deste trabalho. Os resultados destacados aqui são os das regionais onde se encontrou uma concentração mais expressiva dos estudantes excluídos em cada disciplina e série consideradas e a cada ano, de modo a acompanhar a evolução da distribuição da exclusão intraescolar no horizonte de tempo estudado, conforme apresentado nas tabelas em anexo.

No ano de 2011 as regionais com maior percentual de estudantes do 3º ano do Ensino Médio excluídos em Língua Portuguesa, são, em ordem decrescente de exclusão, Janaúria (82,94%), Janaúba (82,16%), Pirapora (76,75%) e Almenara (75,13%), SRE localizadas no norte e nordeste no estado, corroborando com as dinâmicas de exclusão escolar segundo a região de estudo. No outro extremo, as regionais com menores percentuais de excluídos e conseqüentemente maior percentual de estudantes com aprendizado recomendado ou avançado nessa disciplina são Monte Carmelo (54,04%) e Patos de Minas (57,18%). No que se refere em Matemática a distribuição se altera de modo que é possível perceber um maior percentual de excluídos, que se aproxima a 100% dos estudantes. As regionais com maiores proporções de estudantes com proficiência abaixo do recomendado são: Janaúria (99,46%), Unai (98,70%), Janaúba (98,29%) e Paracatu (98,12%). Em contrapartida, as regionais com menor percentual de estudantes excluídos, que ainda permanecem com mais de 90% dos estudantes excluídos, são São João Del Rei (90,38%) e Campo Belo (91,77%). Logo, nota-se que as variações regionais com relação ao aprendizado em Matemática são inexpressivas diante do cenário negativo de baixíssimas proporções de proficiência adequada nesta disciplina, conforme já discutido nas seções anteriores.

Para o mesmo ano, mas no que tange aos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental a distribuição da exclusão entre as SRE segue outro padrão. Para Língua

Portuguesa os percentuais de excluídos permanecem menores do que os percentuais em Matemática, como já evidenciado. Segue a distribuição das regionais com piores percentuais de exclusão em Língua Portuguesa: Janaúba (78,79%), Januária (78,20%), Unaí (74,75%) e Teófilo Otoni (74,44%). No sentido oposto, as regionais com melhores resultados na efetiva aprendizagem na mesma disciplina são Patos de Minas (53,37%) e São Sebastião do Paraíso (53,82%). Para a disciplina de Matemática o cenário altera não só na distribuição, mas nos percentuais mais alarmantes da exclusão. As regionais com piores resultados são Januária (87,79%), Pirapora (86,66%), Janaúba (86,39%), Unaí (85,38%). Os melhores resultados em Matemática são São João Del Rei (62,26%) e São Sebastião do Paraíso (65,27%).

Percebe-se que em 2011 os resultados da exclusão do 3º ano do Ensino Médio, tanto para a disciplina de Língua Portuguesa, quanto a de Matemática, possuem resultados mais preocupantes do que no 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, as regionais de Januária e Janaúba se destacaram por aparecer mais vezes com os piores resultados, enquanto São João Del Rei (região de Vertentes) e São Sebastião do Paraíso (região sudoeste), que são regiões mais ricas e desenvolvidas, apareceram de maneira mais recorrente entre aquelas com melhores resultados.

Em 2015 o Proeb foi aplicado no 3º ano do Ensino Médio e não foi aplicado no 9º ano do Ensino Fundamental, portanto segue a distribuição da exclusão intraescolar nas regionais de ensino desse ano. Em Língua Portuguesa as regionais com piores percentuais de exclusão são Januária (80,12%), Almenara (77,73%), Unaí (76,49%) e Janaúba (75,58%). As regionais com melhores resultados são Patos de Minas (53,90%), Divinópolis (54,72%) e São João Del Rei (55,45%). Na disciplina de Matemática, como no ano de 2011, os percentuais permanecem com maior destaque, visto que as regionais com os maiores percentuais de exclusão apresentam mais de 95% de estudantes excluídos, que são, em ordem crescente, as seguintes: Januária (97,72%), Unaí (97,30%) e Almenara (97,07%), Paracatu (96,27%). Em contraponto as regionais com menores percentuais de estudantes excluídos nessa série e ano são as regionais de São João Del Rei (80,65%), Ubá (82,69%) e Campo Belo (84,96%), percentuais menores do que os identificados para essa disciplina no primeiro ano da série considerada aqui. Deste modo, os dados indicam que, de 2011 para 2015, a região passou a ser mais importante para o aprendizado adequado de Matemática.

Por fim, para o ano de 2016, nota-se que as regionais de ensino com maior proporção de excluídos no 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa são Almenara (81,07%), Janaúba (78,61%), Leopoldina (76,75%) e Unai (79,08%). Já as regionais com menor percentual de estudantes excluídos são São João Del Rei (59,24%), Patos de Minas (58,99%). Em Matemática os percentuais de excluídos são ainda mais expressivos, mesmo nas regionais com menor proporções de estudantes com aprendizado abaixo do recomendado esse número é superior a 90% dos estudantes, resultado semelhante ao de 2011 e diferente de 2015. Já as regionais com maior incidência de excluídos são: Leopoldina (97,93%), Januária (98,42%), Carangola (98,16%) e Janaúba e Teófilo Otoni (ambos com 97,54%). No que se refere as regionais com menor percentual de excluídos em Matemática em 2016 tem-se Patos de Minas (91,73%) e Monte Carmelo (92,97%).

Entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a distribuição da exclusão intraescolar em 2016 é diferente. As regionais com o maior percentual de excluídos em Língua Portuguesa são: Januária (75,57%), Almenara (74,55%), Teófilo Otoni (73,89%), Pirapora (72,43%). As regionais com menor percentual de estudantes excluídos nessa disciplina são Divinópolis (57,01%), Monte Carmelo (57,02%). Em Matemática a distribuição entre as regionais segue outro padrão: as maiores proporções de estudantes em situação de exclusão intraescolar são Pirapora (88,67%), Januária (88,53%), Almenara (88,47%), Metropolitana C (87,03%). Percebe-se que o percentual de excluídos nessa disciplina é consideravelmente maior do que para os estudantes de 3º ano do Ensino Médio. As regionais com o menor percentual de excluídos, conseqüentemente com maior percentual relativo de estudantes nos níveis recomendado e avançado, são Passos (72,93%) e Itajubá (74,23%). Esses resultados são melhores do que os de 2015.

Ao analisar a distribuição da exclusão em cada nível de desempenho, para cada disciplina, série escolar e ano no decorrer do período analisado percebe-se que ao longo desse tempo a exclusão intraescolar foi se tornando cada vez mais um fenômeno concentrado, os piores resultados se concentraram em um menor número de regionais. Isso indica que muitas regionais diminuíram o percentual de estudantes excluídos, ou seja, a qualidade do aprendizado na maioria das regionais com piores resultados melhorou entre 2011 e 2016 tanto no 9º ano do Ensino Fundamental como no 3º ano do Ensino Médio.

As regionais com os melhores resultados que se destacam por estar nesse grupo um maior número de vezes nos anos e para as séries analisadas são Patos de Minas (noroeste) e São João Del Rei, regionais que se encontram em territórios de desenvolvimento com mais desenvolvimento do que outros. As regionais que mantiveram constantemente entre as selecionadas enquanto os dados de maior concentração da exclusão do aprendizado foram: Almenara, Araçuaí, Carangola, Janaína, Januária, Teófilo Otoni, Unai e Varginha. Essas regionais estão nos seguintes territórios de desenvolvimento do estado de Minas Gerais: Norte, Noroeste, Médio e Baixo Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Mata e Sul. A maioria destes territórios está nas regiões mais vulneráveis do estado (Norte, Noroeste, Médio e Baixo Jequitinhonha e Vale do Mucuri). Desse modo, conclui-se que a exclusão intraescolar é um fenômeno que parece apresentar relação com a regional onde se estuda, corroborando com os outros estudos de desigualdades escolares analisados.

Assim como os estados trazem diferenças nos resultados de exclusão intraescolar, como foi apresentado pelo relatório Unesco (2012) no Brasil, na escala do estado sobretudo na educação a análise foi feita por SRE e foram encontradas significativas mudanças entre elas. Do mesmo modo como foi constatado no relatório Unesco as regiões mais desenvolvidas e ricas apresentavam melhores resultados, ao passo que as regiões mais vulneráveis obtiveram piores resultados. Este trabalho diagnosticou que os piores resultados de aprendizado, ou seja, os maiores percentuais de exclusão intraescolar estavam nos territórios de desenvolvimento com piores indicadores de desenvolvimento.

4.5 Limitações da pesquisa

Pretende-se ainda registrar algumas dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho, sendo algumas de cunho operacional. Inicialmente, o objetivo era fazer um estudo com maior horizonte temporal, a partir dos dados do Proeb de 2007, 2011 e 2014 e de características socioeconômicas e culturais dos estudantes. Porém, devido a pouquíssima padronização da coleta de dados no âmbito dos questionários contextuais do Proeb, não foi possível realizar a análise desejada. Em primeiro lugar, o código do aluno nos

anos de 2007 e 2014 não aparecia em todas as variáveis de modo padronizado para que fosse possível cruzar as bases das proficiências nos testes e as bases de informações contextuais.

Além disso, os questionários contextuais aplicados juntamente aos testes de proficiência do Proeb possuem poucas variáveis que foram mantidas ao longo dos anos, o que inviabiliza um estudo aprofundado e longitudinal acerca do perfil dos estudantes em um horizonte histórico. As únicas variáveis que permanecem em todos os anos da avaliação são de raça/cor, sexo e idade, conforme já apontado na seção 4.2. Mesmo nessas poucas variáveis há uma dificuldade em se trabalhar pois a pergunta e as opções de resposta se alteram ao longo dos anos. O ano de 2011, por exemplo, pergunta o ano de nascimento no lugar da idade, o que aumenta as chances de erros nas respostas. Além de uma dificuldade para tabulação dos dados, em que se deve calcular a idade a partir do ano de nascimento. O ano de 2015, por exemplo, apresenta opções para idade apenas até os 18 anos nos questionários aplicados às turmas de 3º ano do ensino médio, enquanto é possível que estudantes dessa série tenham 19 ou 20 anos, como foi evidenciado pelos dados de 2016 (PROEB,2015).

A questão da idade, para além da não padronização das perguntas e modelos de respostas, também apontam para problemas na confiabilidade das respostas. Essa insegurança acerca dos dados ocorre pois há questionários em que estudantes do 3º ano do ensino médio alegam ter 7 anos de idade (PROEB,2015). Esse contexto suscita que há possíveis problemas nas instruções de aplicação do teste, que a formatação do questionário induza ao erro ou que há problemas na tabulação desses dados.

Ao considerar que os questionários recolhem muitos dados e informações de um público censitário e são aplicados com o aporte de recursos públicos, esperava-se que fossem utilizados para estudos e pesquisas e, ainda, fossem subsídio para as decisões nas políticas públicas de educação. É fundamental que haja maior padronização nas perguntas e nas respostas dos questionários contextuais, para que haja maiores possibilidades de utilização estratégica dessas gerar informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos suscitados para esse trabalho cada capítulo contribuiu para chegar as respostas. Entender o fenômeno da exclusão intraescolar, contextualiza-lo em Minas Gerais nas séries finais dos ciclos da educação básica foi necessário um apanhado de teorias e documentos, somado a análise de dados. Dessa forma, esperava-se que em Minas Gerais os resultados fossem semelhantes aos apresentados no relatório Unesco (2012). A análise de dados de uma avaliação censitária permitiu apontar que a exclusão intraescolar em Minas Gerais está aumentando e que ainda persistem desigualdades representativas entre brancos e pretos no aprendizado, em maior diferença do que para homens e mulheres. Apesar de ser uma questão presente em todo o estado, é mais alarmante em regionais de ensino que estão em territórios de desenvolvimento mais vulneráveis.

Partindo do pressuposto de que as desigualdades educacionais podem ser reflexo das desigualdades sociais, este estudo analisou o cenário da exclusão intraescolar das escolas estaduais mineiras nos últimos 5 anos, a partir de variáveis sociais dos estudantes (sexo, raça/cor, região). Apesar de se reconhecer que a aprendizagem e a formação de um indivíduo apresentam variadas áreas e contextos, aqui se considera como efetiva aprendizagem aquele aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática adequado, de acordo com os níveis de proficiência do Proeb, que equivalem aos padrões de desempenho recomendado e avançado. Ressalta-se a necessidade de valorização dos outros tipos de inteligência que o estudante pode desenvolver, de modo a valorizar a diversidade. Isto quer dizer que, apesar desse estudo centralizar na mensuração das capacidades lógico-matemática e linguística, é reconhecido a importância dos ambientes educacionais em estimular a inteligência musical, espacial, corporal-cenestésica, intrapessoal, interpessoal e naturalista. Todavia, destaca-se a necessidade do aprendizado nas perspectivas de leitura e matemática como conhecimentos básicos para desenvolvimento de outros.

Os percentuais de estudantes mineiros dos anos finais dos ciclos da educação básica com proficiência abaixo do recomendado evidenciam grandes lacunas no aprendizado, sobretudo em Matemática e no 3º ano do Ensino Médio. Para essa série do Ensino Médio, notou-se uma melhoria do aprendizado entre 2011 e 2015, mas que segue tendência de pioras

para 2016. De modo geral, a exclusão intraescolar é um fenômeno que atinge mais estudantes em 2016 do que em 2011, indicando que os resultados estão piorando.

Em torno de 80% a 90% dos estudantes, tanto de 3º ano do Ensino Médio quanto de 9º ano do Ensino Fundamental são excluídos do aprendizado em Matemática, enquanto entre 60% a 70%, aproximadamente, são excluídos em Língua Portuguesa. Esses dados representam a desigualdade de aprendizado de Minas Gerais, que corroboram ao apresentado no cenário brasileiro para os estudantes de 5º e 9º do Ensino Fundamental (UNESCO, 2012). No 3º ano a lacuna em Matemática é ainda mais evidente e segue um caminho de piora dos resultados, manifestando-se em aumento do percentual de excluídos.

Ao analisar essa desigualdade de aprendizado entre homens e mulheres, como também entre brancos e negros há relevantes diferenças. Entre homens e mulheres os resultados mostram que as meninas possuem melhores resultados em Língua Portuguesa, enquanto os meninos são melhores em Matemática. Todavia, a diferença do percentual de excluídos entre os sexos em Matemática é menor do que em Língua Portuguesa, isso vale para as duas séries analisadas. Já ao analisar a variável de raça/cor as desigualdades são ainda maiores. As diferenças entre brancos e pretos é expressiva em todos os anos e séries escolares, e se mantém semelhante em Língua Portuguesa e em Matemática, apesar dos resultados piores nesta última disciplina. A desigualdade entre raças é maior do que a desigualdade entre sexos no aprendizado na educação básica.

No que tange a manifestação da exclusão intraescolar nas regiões do estado, percebe-se que o fenômeno se manifesta de maneira concentrada, ou seja, os piores resultados apresentam-se em maioria nos territórios mais vulneráveis do estado, a saber: Norte, Noroeste, Médio e Baixo Jequitinhonha, Vale do Mucuri. Portanto, o contexto da região influencia nos resultados do aprendizado, ao passo que em contexto de mais pobreza o aprendizado é pior levando a maiores percentuais de exclusão intraescolar.

A partir desse diagnóstico das desigualdades de aprendizado e desigualdades entre homens e mulheres, brancos e pretos e indivíduos das diferentes SRE, corroborando com as perguntas de Mokate (2001), conclui-se que o estado de Minas Gerais apresenta graves

resultados acerca do aprendizado educacional de seus educandos. Assim, precisa-se repensar nos orçamentos e prioridades para a educação estadual, em sentido de priorizar ações para a efetiva aprendizagem, caso o objetivo seja formar estudantes com proficiências no mínimo recomendadas ao nível de ensino, sempre considerando os padrões próprios de Minas Gerais. Essas decisões variam desde a esfera estadual, no número de estudantes por turma, na contratação de professores, oferecimento de cursos que possam melhorar a eficiência do ensino e melhorar a aprendizagem do estudante, até como escolhas pedagógicas de metodologias de ensino que possam contribuir para melhoria da efetiva aprendizagem, para completar o direito à educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional.** Opinião Pública, n. 1, p. 1-30, 2009.

ALVARES, Raquel Pereira; FONSECA, Izabel Costa; GUIMARÃES, Raquel Rangel Meireles; SOARES, José Francisco. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009.** INEP. 2001.

ASSIS, Marcos Arcanjo. **Educação e desigualdade em Minas Gerais: um diagnóstico a partir das transições educacionais.** 2012. Tese (Mestrado em Administração Pública).- Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2012.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; RANDALL, Laura. **Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental.** Caderno CRH, n. 17, p. 289-309, 2004.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, Nov. 1999
Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015741999000300005&lng=e&nrm=iso>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação: textos fundamentais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001”

BORGES, Luís Paulo Cruz; CASTRO, Paula Almeida de; MATTOS, Carmen Lúcia. Guimarães de; **A diversidade cultural e os processos de inclusão/exclusão: desafios para uma educação de qualidade.**

BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior.** In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. Escritos de Educação. 6. ed. Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: maio. 2017.

_____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: maio. 2017.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: maio. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília, 1997.

_____. *Perfil e resultados do projeto*. Brasília, 1997.

_____. *Primeiros Resultados SAEB 97*. Brasília, 1997.

_____. *Relatório final*. Brasília, 1997.

_____. *Relatório do 2º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB _ 1993*. Brasília, 1995.

_____. *Resultados do SAEB/95: a escola que os alunos freqüentam*. Brasília, s/d [b]. [Links]

_____. *Resultados do SAEB/95: escalas de proficiência*, Brasília, s/d

_____. *Resultados do SAEB/95: resultados estaduais*. Brasília, 1995.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAED, UFJF. **Nota técnica sobre alterações nos questionários contextuais**. Juiz de Fora, maio de 2015.

CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Educação e cultura(s): construindo caminhos**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, 2003.

CANDAU, V. M. (org.). Reinventar a escola. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 6a ed. 2008.

CASTEL, Robert. **As armadilhas da Exclusão**. In: WANDERLEY, M.B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (ORG). Desigualdade e a questão social. 2. ed. Revisto e ampliado, São Paulo: EDUC, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan. /jun. 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. In: Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, 2002.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. In: Ensaio: avaliação de políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CORTINA. Roseana Leite. **Política educacional paulista no governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização. 2000**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro : Edições Antares : Nobel, 1986.

FERRARO, Alceu Ravanello; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. **Da universalização do acesso à escola no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação e Sociedade: Revista Ciência da Educação, Campinas/SP, CEDES, v.1, p.965-987, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. In: Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG: ANPED, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2004.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em 03 de agosto de 2017.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD**. Brasil: IBGE 2011,2012,2013,2014,2015.

INEP. **SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 17 de Agosto de 2017.

INEP. **Ideb**. Disponível em : <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em 17 de Agosto de 2017.

INEP. **PISA2000- Relatório Nacional**. Brasília 2001.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Picturing School Failure: a study of diversity in explanations of education difficulties among rural and urban youth in Brazil**. Trabalho apresentado na University of Pennsylvania como pré-requisito para o Título de Ph.D. in Education, AnnArbor: UMI Bill& Howell, 1992.

_____. Carmen Lúcia Guimarães de. **Imagens da Exclusão**. Projeto de Pesquisa homologado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. Carmen Lúcia Guimarães de. **O conselho de classe e a reconstrução da cidadania**. In: HERDY, J. S. (org). **Cadernos de Educação – Educação Cidadania: (re) construindo a esperança**. Editora UNIGRANRIO, Duque de Caxias, 2003.

_____. Carmen Lúcia Guimarães de. **O conselho de Classe e a construção do Fracasso Escolar**. Educação e Pesquisa. maio/agos. Vol.31, n.2, p.215-228, 2005.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A pesquisa etnográfica sobre o Fracasso Escolar no Brasil nas últimas décadas**. Texto apresentado em Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, UK, 2007.

_____. Carmen Lúcia Guimarães de. **Sucesso e fracasso escolar: condicionantes sócioeducacionais**. Projeto de pesquisa: Imagens Etnográficas da Inclusão escolar; o fracasso escolar na perspectiva do aluno (2005-2008). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2008.

_____. Carmen Lúcia Guimarães de ALMEIDA; Sandra Maciel de; MELO, Sandra Cordeiro de. **O espaço da exclusão: o limite do corpo na sala de aula**. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, 1997.

_____. Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de **Uma análise etnográfica das dificuldades educacionais de alunos e alunas e do (DES) controle de professores e professoras: C mais D o que dá?** VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania, Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997

MENEZES-FILHO, Naercio. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP, FEA-USP, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes progressão continuada. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/progressao-continuada/>>. Acesso em: 30 de out. 2017

MINAS GERAIS. **Constituição Estadual de Minas Gerais (1989)**. Disponível em <<https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>>. Acesso em: maio. 2017

NOGUEIRA, Maria Alice. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas**. *Análise social*, v. 60, p. 563-578, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1999.

_____. **Exercícios de Indignação. Escritos de Educação e Psicologia**. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2005.

_____, Maria Helena Souza. **A miséria do mundo no Terceiro Mundo**. In: Mutações do cativo: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

_____, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) , São Paulo, p. 72-77, 1988.

_____. Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PEREGRINO, M. **As armadilhas da exclusão: um desafio para análise**. GT Educação Popular. 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, set/out, 2002.

PROEB 2014: **Revista pedagógica**. Belo Horizonte: SIMAVE, 2014. Anual.

PROEB 2015: **Revista pedagógica**. Belo Horizonte: SIMAVE, 2015. Anual.

RIANI, Juliana Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. **Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?**. São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação da rede pública de educação básica**. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/297-proeb>>. Acesso em: maio. 2017.

SAWAIA, Bader Burihan. (2004b). **O irreduzível humano: uma ontologia da liberdade**. In N. M. F. Guareschi (Org.), Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo (pp. 165- 177). Porto Alegre: Editora da PUC-RS.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. In: Educar, Curitiba, n.28, p.201-216, 2006.

SIRINO, Marisa de Fátima, **Processos de Exclusão Intra-Escolar: os alunos que passam sem saber**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2009.

SOARES, José Francisco. **Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro**. In: VELOSO, F. et al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

SILVA, R. N. et al. **Alfabetização e educação básica no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (75): 7-14, novembro 1990.

SPOZATI, Aldaíza (Coord.) **Exclusão social e fracasso escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

UNESCO. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216055por.pdf>>. Acesso em: abril. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de setembro de 2017.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Transcrição do debate realizado na Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília. 1994.

SEE, **Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB**, Disponível em : <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/297-proeb>>. Acesso em 13 de Outubro de 2017.

SEE, **Descrição de Superintendência Regional de Ensino**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em 13 de outubro de 2017.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Distribuição regional por proporção de estudantes em níveis de desempenho no Proeb 2011

Tabela A – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano do Ensino Médio, Minas Gerais, 2011 (continua)

Nome da regional		Língua Portuguesa				Matemática			
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Total	Baixo	Intermediário	Recomendado	Total
METROPOLITANA									
A	Frequência	559	716	422	1697	906	454	27	1387
	% na regional	32,94	42,19	24,87	100	65,32	32,73	1,95	100
METROPOLITANA									
B	Frequência	796	908	577	2281	1178	581	53	1812
	% na regional	34,90	39,81	25,30	100	65,01	32,06	2,92	100
METROPOLITANA									
C	Frequência	539	910	766	2215	871	758	92	1721
	% na regional	24,33	41,08	34,58	100	50,61	44,04	5,35	100
SRE ALMENARA	Frequência	292	510	477	1279	503	467	87	1057
	% na regional	22,83	39,87	37,29	100	47,59	44,18	8,23	100
SRE ARAÇUAÍ	Frequência	148	250	173	571	231	154	8	393
	% na regional	25,92	43,78	30,30	100	58,78	39,19	2,04	100
SRE BARBACENA									
	Frequência	487	788	712	1987	743	754	134	1631
	% na regional	24,51	39,66	35,83	100	45,55	46,23	8,22	100

Tabela A – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano do Ensino Médio, Minas Gerais, 2011 (continuação)

SRE	CAMPO									
SRE BELO		Frequência	320	628	522	1470	562	579	51	1192
		% na regional	21,77	42,72	35,51	100	47,15	48,57	4,28	100
SRE CARANGOLA		Frequência	426	730	771	1927	733	763	94	1590
		% na regional	22,11	37,88	40,01	100	46,10	47,99	5,91	100
SRE CARATINGA		Frequência	1031	1234	1132	3397	1367	1040	104	2511
		% na regional	30,35	36,33	33,32	100	54,44	41,42	4,14	100
SRE CAXAMBU		Frequência	341	600	514	1455	677	480	34	1191
		% na regional	23,44	41,24	35,33	100	56,84	40,30	2,85	100
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE		Frequência	530	992	822	2344	952	827	68	1847
		% na regional	22,61	42,32	35,07	100	51,54	44,78	3,68	100
SRE CORONEL FABRICIANO		Frequência	1201	2025	2108	5334	2028	2189	243	4460
		% na regional	22,52	37,96	39,52	100	45,47	49,08	5,45	100
SRE CURVELO		Frequência	918	1400	1113	3431	1437	947	82	2466
		% na regional	26,76	40,80	32,44	100	58,27	38,40	3,33	100

Tabela A – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano do Ensino Médio, Minas Gerais, 2011 (continuação)

SRE									
DIAMANTINA	Frequência	389	629	484	1502	645	458	44	1147
	% na regional	25,90	41,88	32,22	100	56,23	39,93	3,84	100
SRE									
DIVINÓPOLIS	Frequência	408	650	512	1570	677	518	82	1277
	% na regional	25,99	41,40	32,61	100	53,01	40,56	6,42	100
SRE									
GOVERNADOR VALADARES	Frequência	224	403	324	951	412	314	27	753
	% na regional	23,55	42,38	34,07	100	54,71	41,70	3,59	100
SRE GUANHÃES	Frequência	1355	1044	521	2920	1698	601	40	2339
	% na regional	46,40	35,75	17,84	100	72,60	25,69	1,71	100
SRE ITAJUBÁ	Frequência	955	878	377	2210	1310	346	9	1665
	% na regional	43,21	39,73	17,06	100	78,68	20,78	0,54	100
SRE ITUIUTABA	Frequência	872	1186	1218	3276	1223	963	140	2326
	% na regional	26,62	36,20	37,18	100	52,58	41,40	6,02	100
SRE JANAÚBA	Frequência	260	321	242	824	330	242	14	586
	% na regional	31,55	38,96	29,37	100	56,31	41,30	2,39	100
SRE JANUÁRIA	Frequência	405	674	580	1659	601	559	73	1233
	% na regional	24,41	40,63	34,96	100	48,74	45,34	5,92	100

Tabela A – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano do Ensino Médio, Minas Gerais, 2011 (continuação)

SRE JUIZ DE FORA	Frequência	1893	2141	1991	6025	2516	1648	178	4342
	% na regional	31,42	35,54	33,05	100	57,95	37,95	4,10	100
SRE LEOPOLDINA	Frequência	4206	4169	3617	11992	5320	2870	266	8456
	% na regional	35,07	34,76	30,16	100	62,91	33,94	3,15	100
SRE MANHUAÇU	Frequência	2751	3082	2524	8357	3771	2038	152	5961
	% na regional	32,92	36,88	30,20	100	63,26	34,19	2,55	100
SRE MONTE CARMELO	Frequência	113	275	330	718	237	291	46	574
	% na regional	15,74	38,30	45,96	100	41,29	50,70	8,01	100
SRE MONTES CLAROS	Frequência	1814	1988	1359	5162	2470	1181	93	3744
	% na regional	35,14	38,51	26,33	100	65,97	31,54	2,48	100
SRE MURIAÉ	Frequência	278	451	461	1190	435	466	58	959
	% na regional	23,36	37,90	38,74	100	45,36	48,59	6,05	100
SRE NOVA ERA	Frequência	421	634	591	1646	639	500	71	1210
	% na regional	25,58	38,52	35,91	100	52,81	41,32	5,87	100

Tabela A – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano do Ensino Médio, Minas Gerais, 2011 (continuação)

SRE OURO									
PRETO	Frequência	194	380	318	892	338	317	28	683
	% na regional	21,75	42,60	35,65	100	49,49	46,41	4,10	100
SRE PARÁ DE MINAS									
MINAS	Frequência	360	637	700	1697	650	614	101	1365
	% na regional	21,21	37,54	41,25	100	47,62	44,98	7,40	100
SRE PARACATU									
PARACATU	Frequência	473	533	345	1351	644	348	19	1011
	% na regional	35,01	39,45	25,54	100	63,70	34,42	1,88	100
SRE PASSOS									
PASSOS	Frequência	524	827	720	2071	753	794	99	1646
	% na regional	25,30	39,93	34,77	100	45,75	48,24	6,01	100
SRE PATOS DE MINAS									
PATOS DE MINAS	Frequência	434	928	1020	2382	842	1028	136	2006
	% na regional	18,22	38,96	42,82	100	41,97	51,25	6,78	100
SRE PATROCÍNIO									
PATROCÍNIO	Frequência	245	445	308	998	468	341	33	842
	% na regional	24,55	44,59	30,86	100	55,58	40,50	3,92	100
SRE PIRAPORA									
PIRAPORA	Frequência	406	472	266	1144	550	246	16	812
	% na regional	35,49	41,26	23,25	100	67,73	30,30	1,97	100
SRE POÇOS DE CALDAS									
POÇOS DE CALDAS	Frequência	497	845	793	2135	786	765	75	1626
	% na regional	23,28	39,58	37,14	100	48,34	47,05	4,61	100

Tabela A – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano do Ensino Médio, Minas Gerais, 2011 (continuação)

SRE NOVA PONTE	Frequência	510	795	706	2011	833	705	77	1615
	% na regional	25,36	39,53	35,11	100	51,58	43,65	4,77	100
SRE POUSO ALEGRE	Frequência	782	1100	976	2858	1122	992	127	2241
	% na regional	27,36	38,49	34,15	100	50,07	44,27	5,67	100
SRE SAO JOÃO DEL REI	Frequência	280	524	646	1450	438	596	110	1144
	% na regional	19,31	36,14	44,55	100	38,29	52,10	9,62	100
SRE SAO SEBASTIÃO DO PARAISO	Frequência	452	742	682	1876	730	783	115	1628
	% na regional	24,09	39,55	36,35	100	44,84	48,10	7,06	100
SRE SETE LAGOAS	Frequência	728	1275	939	2942	1187	1029	107	2323
	% na regional	24,75	43,34	31,92	100	51,10	44,30	4,61	100
SRE TEÓFILO OTONI	Frequência	1073	1352	830	3255	1578	762	54	2394
	% na regional	32,96	41,54	25,50	100	65,91	31,83	2,26	100

Tabela A – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano do Ensino Médio, Minas Gerais, 2011 (conclusão)

SRE UBÁ	Frequência	344	671	687	1702	542	659	135	1336
	% na regional	20,21	39,42	40,36	100	40,57	49,33	10,10	100
SRE UBERABA	Frequência	1018	1392	1170	3580	1363	1175	154	2692
	% na regional	28,44	38,88	32,68	100	50,63	43,65	5,72	100
SRE UBERLÂNDIA	Frequência	1134	1672	1547	4353	1827	1283	122	3232
	% na regional	26,05	38,41	35,54	100	56,53	39,70	3,77	100
SRE UNAI	Frequência	614	510	242	1366	781	284	14	1079
	% na regional	44,95	37,34	17,72	100	72,38	26,32	1,30	100
SRE VARGINHA	Frequência	1121	1751	1464	4336	1726	1470	160	3356
	% na regional	25,85	40,38	33,76	100	51,43	43,80	4,77	100
Total	Frequência	35121	47067	39601	51630	37179	4052	92861	134092
	% na regional	68,02	91,16	76,70	100	27,73	3,02	69,25	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados Proeb 2011.

Tabela A -2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011 (continua)

Nome da regional		Língua Portuguesa				Matemática			
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Total	Baixo	Intermediário	Recomendado	Total
METROPOLITANA A	Frequência	262	1279	594	2135	341	1006	261	1608
	% na regional	12,27	59,91	27,82	100	21,21	62,56	16,23	100
METROPOLITANA B	Frequência	387	1710	877	2974	425	1463	464	2352
	% na regional	13,01	57,50	29,49	100	18,07	62,20	19,73	100
METROPOLITANA C	Frequência	257	1184	820	2261	286	990	456	1732
	% na regional	11,37	52,37	36,27	100	16,51	57,16	26,33	100
SRE ALMENARA	Frequência	163	864	750	1777	184	838	443	1465
	% na regional	9,17	48,62	42,21	100	12,56	57,20	30,24	100
SRE ARAÇUAÍ	Frequência	105	550	280	935	141	449	104	694
	% na regional	11,23	58,82	29,95	100	20,32	64,70	14,99	100
SRE BARBACENA	Frequência	332	1542	975	2849	323	1370	602	2295
	% na regional	11,65	54,12	34,22	100	14,07	59,69	26,23	100
SRE CAMPO BELO	Frequência	138	908	596	1642	180	856	351	1387
	% na regional	8,40	55,30	36,30	100	12,98	61,72	25,31	100
SRE CARANGOLA	Frequência	139	1009	675	1823	188	888	365	1441
	% na regional	7,62	55,35	37,03	100	13,05	61,62	25,33	100
SRE CARATINGA	Frequência	363	1785	1274	3422	370	1564	705	2639
	% na regional	10,61	52,16	37,23	100	14,02	59,26	26,71	100
SRE CAXAMBU	Frequência	138	939	580	1657	254	829	278	1361
	% na regional	0,88	1,27	1,18	1,19514728	1,47	1,29	1,10	1,2712

Tabela A -2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011 (continuação)

SRE CONSELHEIRO LAFAIETE									
	Frequência	248	1816	1206	3270	288	1545	604	2437
	% na regional	7,58	55,54	36,88	100	11,82	63,40	24,78	100
SRE CORONEL FABRICIANO									
	Frequência	541	2861	2487	5889	523	2654	1474	4651
	% na regional	9,19	48,58	42,23	100	11,24	57,06	31,69	100
SRE CURVELO									
	Frequência	602	2666	1439	4707	667	2104	648	3419
	% na regional	12,79	56,64	30,57	100	19,51	61,54	18,95	100
SRE DIAMANTINA									
	Frequência	187	1274	809	2270	249	1110	465	1824
	% na regional	8,24	56,12	35,64	100	13,65	60,86	25,49	100
SRE DIVINÓPOLIS									
	Frequência	231	1215	963	2409	253	1142	581	1976
	% na regional	9,59	50,44	39,98	100	12,80	57,79	29,40	100
SRE GOVERNADOR VALADARES									
	Frequência	109	655	382	1146	131	602	171	904
	% na regional	9,51	57,16	33,33	100	14,49	66,59	18,92	100
SRE GUANHÃES									
	Frequência	705	1479	588	2772	659	1259	302	2220
	% na regional	25,43	53,35	21,21	100	29,68	56,71	13,60	100
SRE ITAJUBÁ									
	Frequência	476	1766	625	2867	592	1379	274	2245
	% na regional	16,60	61,60	21,80	100	26,37	61,43	12,20	100
SRE ITUIUTABA									
	Frequência	365	1817	1258	3440	405	1528	611	2544
	% na regional	10,61	52,82	36,57	100	15,92	60,06	24,02	100
SRE JANAÚBA									
	Frequência	137	515	311	963	140	453	128	721
	% na regional	14,23	53,48	32,29	100	19,42	62,83	17,75	100

Tabela A -2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011 (continuação)

SRE JANUÁRIA	Frequência	239	1311	811	2361	248	1009	481	1738
	% na regional	10,12	55,53	34,35	100	14,27	58,06	27,68	100
SRE JUIZ DE FORA	Frequência	791	3265	2178	6234	852	2751	1013	4616
	% na regional	12,69	52,37	34,94	100	18,46	59,60	21,95	100
SRE LEOPOLDINA	Frequência	1346	5179	3110	9635	1447	4295	1203	6945
	% na regional	13,97	53,75	32,28	100	20,84	61,84	17,32	100
SRE MANHUAÇU	Frequência	1210	4837	2809	8856	1449	3836	1025	6310
	% na regional	13,66	54,62	31,72	100	22,96	60,79	16,24	100
SRE MONTE CARMELO	Frequência	63	471	421	955	69	459	214	742
	% na regional	6,60	49,32	44,08	100	9,30	61,86	28,84	100
SRE MONTES CLAROS	Frequência	729	2712	1672	5113	840	2370	750	3960
	% na regional	14,26	53,04	32,70	100	21,21	59,85	18,94	100
SRE MURIAÉ	Frequência	75	577	531	1183	107	514	328	949
	% na regional	6,34	48,77	44,89	100	11,28	54,16	34,56	100
SRE NOVA ERA	Frequência	173	929	749	1851	211	887	383	1481
	% na regional	9,35	50,19	40,46	100	14,25	59,89	25,86	100
SRE OURO PRETO	Frequência	93	459	397	949	104	456	177	737
	% na regional	9,80	48,37	41,83	100	14,11	61,87	24,02	100
SRE PARÁ DE MINAS	Frequência	189	1021	827	2037	179	936	430	1545
	% na regional	9,28	50,12	40,60	100	11,59	60,58	27,83	100

Tabela A -2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011 (continuação)

SRE PARACATU	Frequência	190	956	524	1670	207	900	218	1325
	% na regional	11,38	57,25	31,38	100	15,62	67,92	16,45	100
SRE PASSOS	Frequência	239	1268	1009	2516	231	1179	641	2051
	% na regional	9,50	50,40	40,10	100	11,26	57,48	31,25	100
SRE PATOS DE MINAS	Frequência	213	1298	1320	2831	234	1253	719	2206
	% na regional	7,52	45,85	46,63	100	10,61	56,80	32,59	100
SRE PATROCÍNIO	Frequência	120	710	416	1246	117	643	247	1007
	% na regional	9,63	56,98	33,39	100	11,62	63,85	24,53	100
SRE PIRAPORA	Frequência	214	841	407	1462	237	705	145	1087
	% na regional	14,64	57,52	27,84	100	21,80	64,86	13,34	100
SRE POÇOS DE CALDAS	Frequência	189	1174	1086	2449	215	1134	621	1970
	% na regional	7,72	47,94	44,34	100	10,91	57,56	31,52	100
SRE PONTE NOVA	Frequência	241	1352	834	2427	257	1149	457	1863
	% na regional	9,93	55,71	34,36	100	13,79	61,67	24,53	100
SRE POUSO ALEGRE	Frequência	311	1763	1288	3362	330	1602	762	2694
	% na regional	9,25	52,44	38,31	100	12,25	59,47	28,29	100
SRE SAO JOÃO DEL REI	Frequência	161	983	856	2000	132	858	600	1590
	% na regional	8,05	49,15	42,80	100	8,30	53,96	37,74	100
SRE SAO SEBASTIÃO DO PARAISO	Frequência	187	1173	1167	2527	171	1214	737	2122
	% na regional	7,40	46,42	46,18	100	8,06	57,21	34,73	100

Tabela A -2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano Ensino Fundamental, Minas Gerais, 2011 (conclusão)

SRE SETE LAGOAS									
	Frequência	315	1811	1153	3279	373	1579	612	2564
	% na regional	9,61	55,23	35,16	100	14,55	61,58	23,87	100
SRE TEÓFILO OTONI									
	Frequência	556	2595	1082	4233	690	2158	500	3348
	% na regional	13,13	61,30	25,56	100	20,61	64,46	14,93	100
SRE UBÁ									
	Frequência	285	1400	1171	2856	282	1267	691	2240
	% na regional	9,98	49,02	41,00	100	12,59	56,56	30,85	100
SRE UBERABA									
	Frequência	461	2180	1701	4342	463	1954	948	3365
	% na regional	10,62	50,21	39,18	100	13,76	58,07	28,17	100
SRE UBERLÂNDIA									
	Frequência	445	2442	1902	4789	457	2230	900	3587
	% na regional	9,29	50,99	39,72	100	12,74	62,17	25,09	100
SRE UNAI									
	Frequência	220	686	306	1212	225	598	142	965
	% na regional	18,15	56,60	25,25	100	23,32	61,97	14,72	100
SRE VARGINHA									
	Frequência	489	2672	1900	5061	560	2544	1034	4138
	% na regional	9,66	52,80	37,54	100	13,53	61,48	24,99	100
Total									
	Frequência	15629	73899	49116	138644	17286	64509	25265	107060
	% total	11,27	53,30	35,43	100	16,15	60,25	23,60	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados Proeb 2011.

APÊNDICE B – Distribuição regional por proporção de estudantes em níveis de desempenho no Proeb 2015

Tabela B: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2015, Minas Gerais (continua)

Nome da regional		Língua Portuguesa					Matemática				
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Total	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Total
METROPOLITANA A											
	Frequência	1518	2150	2093	468	6229	3034	2561	368	265	6228
	% na regional	24,37	34,52	33,60	7,51	100	48,72	41,12	5,91	4,25	100
METROPOLITANA B											
	Frequência	3140	4281	3932	737	12090	6198	4876	650	360	12084
	% na regional	25,97	35,41	32,52	6,10	100	51,29	40,35	5,38	2,98	100
METROPOLITANA C											
	Frequência	2554	3157	2704	527	8942	4868	3448	401	225	8942
	% na regional	28,56	35,31	30,24	5,89	100	54,44	38,56	4,48	2,52	100
SRE ALMENARA											
	Frequência	475	614	281	31	1401	900	460	29	12	1401
	% na regional	33,90	43,83	20,06	2,21	100	64,24	32,83	2,07	0,86	100
SRE ARAÇUAÍ											
	Frequência	707	833	421	54	2015	1249	649	58	59	2015
	% na regional	35,09	41,34	20,89	2,68	100	61,99	32,21	2,88	2,93	100
SRE BARBACENA											
	Frequência	526	656	538	103	1823	860	769	115	79	1823
	% na regional	28,85	35,98	29,51	5,65	100	47,17	42,18	6,31	4,33	100

Tabela B: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2015, Minas Gerais (continuação)

<hr/>											
SRE CAMPO BELO											
	Frequência	264	506	469	117	1356	585	567	112	92	1356
	% na regional	19,47	37,32	34,59	8,63	100	43,14	41,81	8,26	6,78	100
SRE CARANGOLA											
	Frequência	163	226	172	39	600	320	239	26	15	600
	% na regional	27,17	37,67	28,67	6,50	100	53,33	39,83	4,33	2,50	100
SRE CARATINGA											
	Frequência	533	777	612	110	2032	951	877	126	78	2032
	% na regional	26,23	38,24	30,12	5,41	100	46,80	43,16	6,20	3,84	100
SRE CAXAMBU											
	Frequência	263	510	373	80	1226	530	581	65	50	1226
	% na regional	21,45	41,60	30,42	6,53	100	43,23	47,39	5,30	4,08	100
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE											
	Frequência	350	692	599	135	1776	751	820	137	68	1776
	% na regional	19,71	38,96	33,73	7,60	100	42,29	46,17	7,71	3,83	100
SRE CORONEL FABRICIANO											
	Frequência	676	1180	1122	202	3180	1384	1465	227	104	3180
	% na regional	21,26	37,11	35,28	6,35	100	43,52	46,07	7,14	3,27	100
SRE CURVELO											
	Frequência	389	558	399	60	1406	773	547	68	18	1406
	% na regional	27,67	39,69	28,38	4,27	100	54,98	38,90	4,84	1,28	100
<hr/>											

Tabela B: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2015, Minas Gerais (continuação)

SRE											
DIAMANTINA	Frequência	596	960	763	141	2460	1147	1098	140	75	2460
	% na regional	24,23	39,02	31,02	5,73	100	46,63	44,63	5,69	3,05	100
SRE DIVINÓPOLIS	Frequência	998	1762	1838	446	5044	1977	2350	432	284	5043
	% na regional	19,79	34,93	36,44	8,84	100	39,20	46,60	8,57	5,63	100
SRE											
GOVERNADOR											
VALADARES											
	Frequência	935	1480	1099	209	3723	1873	1570	191	88	3722
	% na regional	25,11	39,75	29,52	5,61	100	50,32	42,18	5,13	2,36	100
SRE GUANHÃES	Frequência	434	654	367	67	1522	803	616	69	34	1522
	% na regional	28,52	42,97	24,11	4,40	100	52,76	40,47	4,53	2,23	100
SRE ITAJUBÁ	Frequência	353	704	547	114	1718	683	783	142	110	1718
	% na regional	20,55	40,98	31,84	6,64	100	39,76	45,58	8,27	6,40	100
SRE ITUIUTABA	Frequência	195	276	197	23	691	361	286	32	12	691
	% na regional	28,22	39,94	28,51	3,328509	100	52,24	41,39	4,63	1,736614	100
SRE JANAÚBA	Frequência	1005	891	538	75	2509	1556	820	84	49	2509
	% na regional	40,06	35,51	21,44	2,99	100	62,02	32,68	3,35	1,95	100
SRE JANUÁRIA	Frequência	944	955	419	52	2370	1628	688	34	20	2370
	% na regional	39,83	40,30	17,68	2,19	100	68,69	29,03	1,43	0,84	100

Tabela B: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2015, Minas Gerais (continuação)

SRE JUIZ DE FORA	Frequência	839	1168	999	202	3208	1535	1334	202	136	3207
	% na regional	26,15	36,41	31,14	6,30	100	47,86	41,60	6,30	4,24	100
SRE LEOPOLDINA	Frequência	224	324	237	36	821	456	327	29	9	821
	% na regional	127,28	39,46	28,87	4,38	100	55,54	39,83	3,53	1,10	100
SRE MANHUAÇU	Frequência	486	689	473	101	1750	897	677	95	80	1749
	% na regional	27,77	39,37	27,03	5,77	100	51,29	38,71	5,43	4,57	100
SRE MONTE CARMELO	Frequência	117	230	172	46	565	249	256	33	27	565
	% na regional	20,71	40,71	30,44	8,14	100	44,07	45,31	5,84	4,78	100
SRE MONTES CLAROS	Frequência	1740	1831	1240	254	5065	3114	1642	183	126	5065
	% na regional	34,35	36,15	24,48	5,01	100	61,48	32,42	3,61	2,49	100
SRE MURIAÉ	Frequência	265	406	325	58	1054	508	465	54	27	1054
	% na regional	25,14	38,52	30,83	5,50	100	48,20	44,12	5,12	2,56	100
SRE NOVA ERA	Frequência	377	635	621	138	1771	725	816	120	109	1770
	% na regional	21,29	35,86	35,06	7,79	100	40,96	46,10	6,78	6,16	100

Tabela B: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2015, Minas Gerais (continuação)

SRE OURO PRETO	Frequência	225	328	231	25	809	444	311	40	13	808
	% na regional	27,81	40,54	28,55	3,09	100	54,95	38,49	4,95	1,61	100
SRE PARÁ DE MINAS	Frequência	372	646	665	149	1832	766	801	152	113	1832
	% na regional	20,31	35,26	36,30	8,13	100	41,81	43,72	8,30	6,17	100
SRE PARACATU	Frequência	453	508	299	27	1287	745	494	37	11	1287
	% na regional	35,20	39,47	23,23	2,10	100	57,89	38,38	2,87	0,85	100
SRE PASSOS	Frequência	477	664	532	122	1795	814	764	137	80	1795
	% na regional	26,57	36,99	29,64	6,80	100	45,35	42,56	7,63	4,46	100
SRE PATOS DE MINAS	Frequência	377	735	744	207	2063	774	973	185	131	2063
	% na regional	18,27	35,63	36,06	10,03	100	37,52	47,16	8,97	6,35	100
SRE PATROCÍNIO	Frequência	228	296	218	36	778	375	321	42	40	778
	% na regional	29,31	38,05	28,02	4,63	100	48,20	41,26	5,40	5,14	100
SRE PIRAPORA	Frequência	290	394	215	28	927	582	305	26	14	927
	% na regional	31,28	42,50	23,19	3,02	100	62,78	32,90	2,80	1,51	100
SRE POÇOS DE CALDAS	Frequência	360	831	735	144	2070	893	964	136	76	2069
	% na regional	17,39	40,14	35,51	6,96	100	43,16	46,59	6,57	3,67	100

Tabela B: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2015, Minas Gerais (continuação)

SRE PONTE NOVA											
	Frequência	443	673	591	109	1816	856	776	119	65	1816
	% na regional	24,39	37,06	32,54	6,00	100	47,14	42,73	6,55	3,58	100
SRE POUSO ALEGRE											
	Frequência	613	1040	930	207	2790	1241	1262	195	91	2789
	% na regional	21,97	37,28	33,33	7,42	100	44,50	45,25	6,99	3,26	100
SRE SAO JOÃO DEL REI											
	Frequência	282	486	486	131	1385	514	603	138	130	1385
	% na regional	20,36	35,09	35,09	9,46	100	37,11	43,54	9,96	9,39	100
SRE SAO SEBASTIÃO DO PARAISO											
	Frequência	412	643	596	125	1776	796	807	110	63	1776
	% na regional	23,20	36,20	33,56	7,04	100	44,82	45,44	6,19	3,55	100
SRE SETE LAGOAS											
	Frequência	787	1002	779	146	2714	1473	984	143	114	2714
	% na regional	29,00	36,92	28,70	5,38	100	54,27	36,26	5,27	4,20	100
SRE TEÓFILO OTONI											
	Frequência	1080	1312	770	132	3294	1942	1177	102	73	3294
	% na regional	32,79	39,83	23,38	4,01	100	58,96	35,73	3,10	2,22	100

Tabela B: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2015, Minas Gerais (conclusão)

SRE UBÁ	Frequência	347	603	612	137	1699	696	709	174	120	1699
	% na regional	20,42	35,49	36,02	8,06	100	40,97	41,73	10,24	7,06	100
SRE UBERABA	Frequência	825	1230	1089	195	3339	1601	1402	186	150	3339
	% na regional	24,71	36,84	32,61	5,84	100	47,95	41,99	5,57	4,49	100
SRE UBERLÂNDIA	Frequência	1000	1543	1449	295	4287	1996	1825	254	212	4287
	% na regional	23,33	35,99	33,80	6,88	100	46,56	42,57	5,92	4,95	100
SRE UNAI	Frequência	485	449	257	30	1221	799	389	19	14	1221
	% na regional	39,72	36,77	21,05	2,46	100	65,44	31,86	1,56	1,15	100
SRE VARGINHA	Frequência	969	1416	1056	172	3613	1766	1524	200	122	3612
	% na regional	26,82	39,19	29,23	4,76	100	48,89	42,19	5,54	3,38	100
Total	Frequência	31091	43904	35804	7042	117842	58988	47978	6617	4243	117826
	% na regional	26,38	37,26	30,38	5,98	100	50,06	40,72	5,62	3,60	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados Proeb 2015.

APÊNDICE C – Distribuição regional por proporção de estudantes em níveis de desempenho no Proeb 2011

Tabela C – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2016, Minas Gerais (continua)

Nome da regional		Língua Portuguesa					Matemática				
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Total	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Total
METROPOLITANA A	Frequência	2067	2473	1767	278	6585	3214	3093	231	47	6585
	% na regional	31,39	37,56	26,83	4,22	100	48,81	46,97	3,51	0,71	100
METROPOLITANA B	Frequência	4217	4837	3375	476	12905	6530	5899	396	80	12905
	% na regional	32,68	37,48	26,15	3,69	100	50,60	45,71	3,07	0,62	100
METROPOLITANA C	Frequência	3442	3666	2358	301	9767	5227	4239	250	51	9767
	% na regional	35,24	37,53	24,14	3,08	100	53,52	43,40	2,56	0,52	100
SRE ALMENARA	Frequência	637	678	270	37	1622	993	592	29	8	1622
	% na regional	39,27	41,80	16,65	2,28	100	61,22	36,50	1,79	0,49	100
SRE ARAÇUAÍ	Frequência	805	956	518	59	2338	1293	986	43	16	2338
	% na regional	34,43	40,89	22,16	2,52	100	55,30	42,17	1,84	0,68	100
SRE BARBACENA	Frequência	503	709	551	87	1850	837	926	72	15	1850
	% na regional	27,19	38,32	29,78	4,70	100	45,24	50,05	3,89	0,81	100

Tabela C – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2016, Minas Gerais (continuação)

SRE CAMPO BELO	Frequência	345	634	455	95	1529	627	807	82	13	1529
	% na regional	22,56	41,47	29,76	6,21	100	41,01	52,78	5,36	0,85	100
SRE CARANGOLA	Frequência	214	276	149	12	651	360	279	9	3	651
	% na regional	32,87	42,40	22,89	1,84	100	55,30	42,86	1,38	0,46	100
SRE CARATINGA	Frequência	639	885	608	107	2239	1069	1063	89	18	2239
	% na regional	28,54	39,53	27,15	4,78	100	47,74	47,48	3,97	0,80	100
SRE CAXAMBU	Frequência	425	666	506	80	1677	722	875	66	14	1677
	% na regional	25,34	39,71	30,17	4,77	100	43,05	52,18	3,94	0,83	100
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	Frequência	472	837	575	89	1973	842	1042	76	13	1973
	% na regional	23,92	42,42	29,14	4,51	100	42,68	52,81	3,85	0,66	100
SRE CORONEL FABRICIANO	Frequência	843	1379	1089	171	3482	1436	1875	149	22	3482
	% na regional	24,21	39,60	31,28	4,91	100	41,24	53,85	4,28	0,63	100
SRE CURVELO	Frequência	330	497	352	46	1225	573	606	42	4	1225
	% na regional	26,94	40,57	28,73	3,76	100	46,78	49,47	3,43	0,33	100
SRE DIAMANTINA	Frequência	729	1120	799	143	2791	1214	1434	121	22	2791
	% na regional	26,12	40,13	28,63	5,12	100	43,50	51,38	4,34	0,79	100

Tabela C – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2016, Minas Gerais (continuação)

SRE DIVINÓPOLIS	Frequência	1455	2114	1921	324	5814	2457	3033	267	57	5814
	% na regional	25,03	36,36	33,04	5,57	100	42,26	52,17	4,59	0,98	100
SRE GOVERNADOR VALADARES	Frequência	1129	1567	1106	156	3958	1871	1931	137	19	3958
	% na regional	28,52	39,59	27,94	3,94	100	47,27	48,79	3,46	0,48	100
SRE GUANHÃES	Frequência	503	649	423	61	1636	830	745	56	5	1636
	% na regional	30,75	39,67	25,86	3,73	100	50,73	45,54	3,42	0,31	100
SRE ITAJUBÁ	Frequência	477	713	559	87	1836	794	955	77	10	1836
	% na regional	25,98	38,83	30,45	4,74	100	43,25	52,02	4,19	0,54	100
SRE ITUIUTABA	Frequência	225	349	210	31	815	381	403	26	5	815
	% na regional	27,61	42,82	25,77	3,80	100	46,75	49,45	3,19	0,61	100
SRE JANAÚBA	Frequência	1169	911	501	65	2646	1643	938	61	4	2646
	% na regional	44,18	34,43	18,93	2,46	100	62,09	35,45	2,31	0,15	100
SRE JANUÁRIA	Frequência	1107	930	397	39	2473	1614	820	31	8	2473
	% na regional	44,76	37,61	16,05	1,58	100	65,26	33,16	1,25	0,32	100
SRE JUIZ DE FORA	Frequência	1107	1167	761	131	3166	1636	1399	105	26	3166
	% na regional	34,97	36,86	24,04	4,14	100	51,67	44,19	3,32	0,82	100
SRE LEOPOLDINA	Frequência	325	342	184	18	869	485	366	16	2	869
	% na regional	37,40	39,36	21,17	2,07	100	55,81	42,12	1,84	0,23	100

Tabela C – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2016, Minas Gerais (continuação)

SRE MANHUAÇU	Frequência	588	691	464	68	1811	919	824	60	8	1811
	% na regional	32,47	38,16	25,62	3,75	100	50,75	45,50	3,31	0,44	100
SRE MONTE CARMELO	Frequência	177	263	208	49	697	298	350	39	10	697
	% na regional	25,39	37,73	29,84	7,03	100	42,75	50,22	5,60	1,43	100
SRE MONTES CLAROS	Frequência	1888	2036	1254	198	5376	2859	2319	163	35	5376
	% na regional	35,12	37,87	23,33	3,68	100	53,18	43,14	3,03	0,65	100
SRE MURIAÉ	Frequência	328	479	356	42	1205	558	605	34	8	1205
	% na regional	27,22	39,75	29,54	3,49	100	46,31	50,21	2,82	0,66	100
SRE NOVA ERA	Frequência	462	927	745	158	2292	885	1249	133	25	2292
	% na regional	20,16	40,45	32,50	6,89	100	38,61	54,49	5,80	1,09	100
SRE OURO PRETO	Frequência	228	266	188	24	706	348	334	23	1	706
	% na regional	32,29	37,68	26,63	3,40	100	49,29	47,31	3,26	0,14	100
SRE PARÁ DE MINAS	Frequência	487	774	589	118	1968	832	1018	96	22	1968
	% na regional	24,75	39,33	29,93	6,00	100	42,28	51,73	4,88	1,12	100
SRE PARACATU	Frequência	402	506	309	42	1259	636	581	37	5	1259
	% na regional	31,93	40,19	24,54	3,34	100	50,52	46,15	2,94	0,40	100
SRE PASSOS	Frequência	544	772	623	110	2049	905	1034	84	26	2049
	% na regional	26,55	37,68	30,41	5,37	100	44,17	50,46	4,10	1,27	100

Tabela C – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2016, Minas Gerais (continuação)

SRE PATOS DE MINAS	Frequência	501	847	748	189	2285	887	1209	160	29	2285
	% na regional	21,93	37,07	32,74	8,27	100	38,82	52,91	7,00	1,27	100
SRE PATROCÍNIO	Frequência	259	376	305	45	985	430	510	37	8	985
	% na regional	26,29	38,17	30,96	4,57	100	43,65	51,78	3,76	0,81	100
SRE PIRAPORA	Frequência	318	397	211	29	955	526	400	27	2	955
	% na regional	33,30	41,57	22,09	3,04	100	55,08	41,88	2,83	0,21	100
SRE POÇOS DE CALDAS	Frequência	535	946	636	120	2237	977	1140	95	25	2237
	% na regional	23,92	42,29	28,43	5,36	100	43,67	50,96	4,25	1,12	100
SRE PONTE NOVA	Frequência	545	814	601	81	2041	919	1041	71	10	2041
	% na regional	26,70	39,88	29,45	3,97	100	45,03	51,00	3,48	0,49	100
SRE POUSO ALEGRE	Frequência	823	1279	830	128	3060	1376	1556	101	27	3060
	% na regional	26,90	41,80	27,12	4,18	100	44,97	50,85	3,30	0,88	100
SRE SAO JOÃO DEL REI	Frequência	351	539	509	103	1502	583	816	89	14	1502
	% na regional	23,37	35,89	33,89	6,86	100	38,81	54,33	5,93	0,93	100
SRE SAO SEBASTIÃO DO PARAISO	Frequência	508	747	581	101	1937	855	981	90	11	1937
	% na regional	26,23	38,56	29,99	5,21	100	44,14	50,65	4,65	0,57	100
SRE SETE LAGOAS	Frequência	876	1134	741	114	2865	1411	1340	91	23	2865
	% na regional	30,58	39,58	25,86	3,98	100	49,25	46,77	3,18	0,80	100

Tabela C – 1: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 3º ano, 2016, Minas Gerais (conclusão)

SRE TEÓFILO OTONI	Frequência	1267	1406	772	87	3532	1988	1457	71	16	3532
	% na regional	35,87	39,81	21,86	2,46	100	56,29	41,25	2,01	0,45	100
SRE UBÁ	Frequência	522	699	561	92	1874	841	941	67	25	1874
	% na regional	27,85	37,30	29,94	4,91	100	44,88	50,21	3,58	1,33	100
SRE UBERABA	Frequência	1223	1583	1082	177	4065	1968	1920	147	30	4065
	% na regional	30,09	38,94	26,62	4,35	100	48,41	47,23	3,62	0,74	100
SRE UBERLÂNDIA	Frequência	1285	1761	1366	216	4628	2069	2343	187	29	4628
	% na regional	27,77	38,05	29,52	4,67	100	44,71	50,63	4,04	0,63	100
SRE UNAÍ	Frequência	433	440	199	32	1104	648	424	26	6	1104
	% na regional	39,22	39,86	18,03	2,90	100	58,70	38,41	2,36	0,54	100
SRE VARGINHA	Frequência	1234	1899	1241	175	4549	2124	2250	145	30	4549
	% na regional	27,13	41,75	27,28	3,85	100	46,69	49,46	3,19	0,66	100
	Frequência	38949	49936	34553	5391	128829	62490	60948	4504	887	128829
	% na regional	30,23	38,76	26,82	4,18	100	48,51	47,31	3,50	0,69	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados Proeb 2016.

Tabela C – 2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano do Ensino Médio, 2016, Minas Gerais (continua)

Nome da regional		Língua Portuguesa					Matemática				
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Total	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Total
METROPOLITANA A	Frequência	1513	3527	1015	158	6213	946	2964	1849	454	6213
	% na regional	24,35	56,77	16,34	2,54	100	15,23	47,71	29,76	7,31	100
METROPOLITANA B	Frequência	2877	5423	1239	159	9698	1788	4854	2452	606	9700
	% na regional	29,67	55,92	12,78	1,64	100	18,43	50,04	25,28	6,25	100
METROPOLITANA C	Frequência	2699	4898	1012	120	8729	1594	4360	2247	529	8730
	% na regional	30,92	56,11	11,59	1,37	100	18,26	49,94	25,74	6,06	100
SRE ALMENARA	Frequência	917	1385	266	34	2602	536	1404	547	115	2602
	% na regional	35,24	53,23	10,22	1,31	100	20,60	53,96	21,02	4,42	100
SRE ARAÇUAÍ	Frequência	965	1758	549	133	3405	642	1766	806	191	3405
	% na regional	28,34	51,63	16,12	3,91	100	18,85	51,86	23,67	5,61	100
SRE BARBACENA	Frequência	476	1246	459	89	2270	318	1053	725	175	2271
	% na regional	20,97	54,89	20,22	3,92	100	14,00	46,37	31,92	7,71	100
SRE CAMPO BELO	Frequência	312	999	367	68	1746	192	851	550	153	1746
	% na regional	17,87	57,22	21,02	3,89	100	11,00	48,74	31,50	8,76	100

Tabela C – 2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano do Ensino Médio, 2016, Minas Gerais (continuação)

SRE CARANGOLA	Frequência	304	632	132	15	1083	166	580	271	66	1083
	% na regional	28,07	58,36	12,19	1,39	100	15,33	53,55	25,02	6,09	100
SRE CARATINGA	Frequência	760	1817	583	182	3342	503	1619	932	288	3342
	% na regional	22,74	54,37	17,44	5,45	100	15,05	48,44	27,89	8,62	100
SRE CAXAMBU	Frequência	386	932	293	40	1651	235	820	478	119	1652
	% na regional	23,38	56,45	17,75	2,42	100	14,23	49,64	28,93	7,20	100
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	Frequência	373	956	337	64	1730	194	843	565	129	1731
	% na regional	21,56	55,26	19,48	3,70	100	11,21	48,70	32,64	7,45	100
SRE CORONEL FABRICIANO	Frequência	694	1782	594	129	3199	429	1526	974	270	3199
	% na regional	21,69	55,70	18,57	4,03	100	13,41	47,70	30,45	8,44	100
SRE CURVELO	Frequência	338	879	257	41	1515	197	740	468	110	1515
	% na regional	22,31	58,02	16,96	2,71	100	13,00	48,84	30,89	7,26	100
SRE DIAMANTINA	Frequência	908	2255	680	101	3944	571	1993	1115	266	3945
	% na regional	23,02	57,18	17,24	2,56	100	14,47	50,52	28,26	6,74	100
SRE DIVINÓPOLIS	Frequência	1373	3720	1365	236	6694	818	2999	2261	617	6695
	% na regional	20,51	55,57	20,39	3,53	100	12,22	44,79	33,77	9,22	100
SRE GOVERNADOR VALADARES	Frequência	1404	2681	714	70	4869	868	2447	1278	277	4870
	% na regional	28,84	55,06	14,66	1,44	100	17,82	50,25	26,24	5,69	100

Tabela C – 2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano do Ensino Médio, 2016, Minas Gerais (continuação)

SRE GUANHÃES	Frequência	701	1435	370	75	2581	395	1376	678	132	2581
	% na regional	27,16	55,60	14,34	2,91	100	15,30	53,31	26,27	5,11	100
SRE ITAJUBÁ	Frequência	449	1268	485	111	2313	244	1186	709	174	2313
	% na regional	19,41	54,82	20,97	4,80	100	10,55	51,28	30,65	7,52	100
SRE ITUIUTABA	Frequência	315	625	184	19	1143	174	571	320	78	1143
	% na regional	27,56	54,68	16,10	1,662292213	100	15,22	49,96	28,00	6,824146982	100
SRE JANAÚBA	Frequência	962	1604	456	79	3101	653	1571	715	162	3101
	% na regional	31,02	51,73	14,70	2,55	100	21,06	50,66	23,06	5,22	100
SRE JANUÁRIA	Frequência	1180	1629	322	42	3173	673	1725	679	96	3173
	% na regional	37,19	51,34	10,15	1,32	100	21,21	54,36	21,40	3,03	100
SRE JUIZ DE FORA	Frequência	843	1710	451	76	3080	533	1477	844	227	3081
	% na regional	27,37	55,52	14,64	2,47	100	17,30	47,94	27,39	7,37	100
SRE LEOPOLDINA	Frequência	286	458	123	14	881	155	435	242	50	882
	% na regional	32,46	51,99	13,96	1,59	100	17,57	49,32	27,44	5,67	100
SRE MANHUAÇU	Frequência	638	1437	409	71	2555	405	1345	649	156	2555
	% na regional	24,97	56,24	16,01	2,78	100	15,85	52,64	25,40	6,11	100
SRE MONTE CARMELO	Frequência	160	490	182	35	867	106	389	288	85	868
	% na regional	18,45	56,52	20,99	4,04	100	12,21	44,82	33,18	9,79	100

Tabela C – 2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano do Ensino Médio, 2016, Minas Gerais (continuação)

SRE MONTES CLAROS	Frequência	1802	3177	815	118	5912	1051	3011	1469	383	5914
	% na regional	30,48	53,74	13,79	2,00	100	17,77	50,91	24,84	6,48	100
SRE MURIAÉ	Frequência	298	707	226	31	1262	178	640	362	82	1262
	% na regional	23,61	56,02	17,91	2,46	100	14,10	50,71	28,68	6,50	100
SRE NOVA ERA	Frequência	539	1263	386	69	2257	292	1099	695	171	2257
	% na regional	23,88	55,96	17,10	3,06	100	12,94	48,69	30,79	7,58	100
SRE OURO PRETO	Frequência	215	530	115	21	881	138	432	260	51	881
	% na regional	24,40	60,16	13,05	2,38	100	15,66	49,04	29,51	5,79	100
SRE PARÁ DE MINAS	Frequência	481	1385	449	86	2401	278	1124	759	240	2401
	% na regional	20,03	57,68	18,70	3,58	100	11,58	46,81	31,61	10,00	100
SRE PARACATU	Frequência	434	1072	222	24	1752	267	908	476	101	1752
	% na regional	24,77	61,19	12,67	1,37	100	15,24	51,83	27,17	5,76	100
SRE PASSOS	Frequência	509	1463	591	141	2704	334	1253	863	254	2704
	% na regional	18,82	54,11	21,86	5,21	100	12,35	46,34	31,92	9,39	100
SRE PATOS DE MINAS	Frequência	471	1677	572	100	2820	318	1310	899	293	2820
	% na regional	16,70	59,47	20,28	3,55	100	11,28	46,45	31,88	10,39	100
SRE PATROCÍNIO	Frequência	269	796	244	50	1359	158	689	410	102	1359
	% na regional	19,79	58,57	17,95	3,68	100	11,63	50,70	30,17	7,51	100

Tabela C – 2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano do Ensino Médio, 2016, Minas Gerais (continuação)

SRE PIRAPORA	Frequência	502	823	158	11	1494	263	819	348	64	1494
	% na regional	33,60	55,09	10,58	0,74	100	17,60	54,82	23,29	4,28	100
SRE POÇOS DE CALDAS	Frequência	478	1378	520	89	2465	256	1161	831	217	2465
	% na regional	19,39	55,90	21,10	3,61	100	10,39	47,10	33,71	8,80	100
SRE PONTE NOVA	Frequência	624	1341	412	82	2459	355	1291	640	174	2460
	% na regional	25,38	54,53	16,75	3,33	100	14,43	52,48	26,02	7,07	100
SRE POUSO ALEGRE	Frequência	736	1885	583	118	3322	438	1634	1005	245	3322
	% na regional	22,16	56,74	17,55	3,55	100	13,18	49,19	30,25	7,38	100
SRE SAO JOÃO DEL REI	Frequência	415	1031	374	102	1922	251	921	577	173	1922
	% na regional	21,59	53,64	19,46	5,31	100	13,06	47,92	30,02	9,00	100
SRE SAO SEBASTIÃO DO PARAISO	Frequência	471	1448	528	103	2550	310	1255	780	205	2550
	% na regional	18,47	56,78	20,71	4,04	100	12,16	49,22	30,59	8,04	100
SRE SETE LAGOAS	Frequência	824	1833	571	100	3328	483	1592	982	271	3328
	% na regional	24,76	55,08	17,16	3,00	100	14,51	47,84	29,51	8,14	100
SRE TEÓFILO OTONI	Frequência	1573	2567	523	51	4714	907	2577	1049	182	4715
	% na regional	33,37	54,45	11,09	1,08	100	19,24	54,66	22,25	3,86	100
SRE UBÁ	Frequência	610	1647	543	118	2918	356	1444	886	232	2918
	% na regional	20,90	56,44	18,61	4,04	100	12,20	49,49	30,36	7,95	100

Tabela C – 2: Distribuição por padrão de desempenho e regional, 9º ano do Ensino Médio, 2016, Minas Gerais (conclusão)

SRE UBERABA	Frequência	1002	2493	706	129	4330	607	2184	1276	263	4330
	% na regional	23,14	57,58	16,30	2,98	100	14,02	50,44	29,47	6,07	100
SRE UBERLÂNDIA	Frequência	1090	2628	763	184	4665	655	2183	1405	423	4666
	% na regional	23,37	56,33	16,36	3,94	100	14,04	46,79	30,11	9,07	100
SRE UNAI	Frequência	327	672	163	28	1190	195	622	318	55	1190
	% na regional	27,48	56,47	13,70	2,35	100	16,39	52,27	26,72	4,62	100
SRE VARGINHA	Frequência	1344	3241	1005	128	5718	830	2843	1658	388	5719
	% na regional	23,50	56,68	17,58	2,24	100	14,51	49,71	28,99	6,78	100
	Frequência	36847	80603	23313	4044	144807	22255	71886	40590	10094	144825
	% na regional	25,45	55,66	16,10	2,79	100	15,37	49,64	28,03	6,97	100

Fonte: Elaborada pela autora. Base de dados Proeb 2016.