



Universidade de Brasília

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional

Melissa Riani Costa Machado

**Políticas de não-repetência na educação básica brasileira: impactos na trajetória escolar
e na proficiência dos alunos**

Brasília
2020

Melissa Riani Costa Machado

**Políticas de não-repetência na educação básica brasileira: impactos na trajetória escolar
e na proficiência dos alunos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Nogales Vasconcelos
Coorientador: Prof. Dr. Adolfo Samuel de Oliveira

Brasília
2020

Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional

**Políticas de não-repetência na educação básica brasileira: impactos na trajetória escolar
e na proficiência dos alunos**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Maria Nogales Vasconcelos

Presidente

PPGDSCI/Ceam/UnB

Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto

Membro Examinador Interno

PPGDSCI/Ceam/UnB

Profa. Dra. Ana Cristina Murta Collares

Membro Examinador Interno

SOL/UnB

Profa. Dra. Maria Eugénia Ferrão

Membro Examinador Externo

Universidade da Beira Interior (UBI), Portugal

Profa. Dra. Marília Miranda Forte Gomes

Membro Examinador Interno (Suplente)

PPGDSCI/Ceam/UnB

Brasília
2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Aos meus pais, Amarilis e José Luiz. Poderia listar uma imensidão de motivos para esse agradecimento, mas vou focar em um aspecto fundamental para eu ter conseguido escrever esta tese: sempre me ofereceram tanto amor e apoio que tornaram possível crescer acreditando em mim mesma.

À minha filha, Letícia, que só conhece até hoje a versão doutoranda de sua mãe, que renunciou a tantos momentos, que reclamou algumas vezes, mas compreendeu sempre. Este trabalho é uma conquista sua também.

Ao meu parceiro de caminhada, construção e sonhos, Bruno, que, ao fazer seu papel de pai com dedicação e amor, me deu segurança e condições para a imersão necessária no desenvolvimento desta pesquisa. Também por não me deixar esmorecer nos momentos difíceis.

À minha irmã Lara e aos meus irmãos Luga, Lipe e Léo. Juntos, desde sempre, não importa a distância, a correria do dia a dia, nada. Vocês estão comigo e não resta a menor dúvida.

Ao meu cunhado Rafu e às minhas cunhadas Dani e Carla. Ao meu sobrinho Rafinha e às minhas sobrinhas Lili, Manu e Ellinha. Aos meus avós, Rosa, Caetano, Tide e Tote. A vida é mais feliz com tanto amor à minha volta.

À minha querida orientadora, Ana Maria. Que sorte eu tive de tê-la ao meu lado ao longo de cada etapa desse processo, como amiga, como incentivadora, como professora no sentido mais amplo da palavra. É muito bonito ver o seu dom de orientar, guiando com firmeza e delicadeza.

Ao meu colega de trabalho e coorientador, Adolfo, que, desde quando participou da Banca de Qualificação, me ofereceu muito apoio e trouxe mais conhecimento e confiança ao fazer parte da equipe, junto comigo e com Ana Maria.

Ao Professor Joaquim José Soares Neto e à Professora Ana Cristina Murta Collares, pelas valiosas contribuições tanto no processo de qualificação quanto de defesa desta tese.

À Professora Maria Eugénia Ferrão, uma das primeiras pesquisadoras a investigar os impactos das políticas de não-repetência a partir de grandes bases de dados da educação

brasileira, abrindo um importante campo de pesquisa no qual esta tese se insere, pelas importantes reflexões trazidas durante a defesa desta tese.

À Professora Marília, pelo carinho, pelo incentivo e por ter aceitado participar tanto da Banca de qualificação quanto de defesa como membro suplente.

À minha equipe de trabalho da CSDI/CGCQTI/Deed, do Inep, e aos meus chefes Clodoaldo, Fábio e Moreno, que lidaram com minha ausência durante o curso de doutorado e acreditaram na importância de eu me dedicar a este estudo.

À equipe do Sedap, do Inep, que torna possível a realização de trabalhos como este, ampliando o alcance das importantes pesquisas e avaliações desenvolvidas pelo Instituto.

Às minhas queridas amigas do PPGDSCI, Alice, Thais, Layla e Michelle, por dividirem angústias e alegrias comigo durante todos esses anos. São grandes presentes que levarei para sempre.

A todas minhas amigas, a todos meus amigos e à minha grande família (também a mais recente). Cada dia valorizo mais essa rede de afeto que construímos ao longo da vida.

Ao André, da Secretaria do PPGDSCI, que me auxiliou em tantos momentos.

Agradecimento institucional:

Ao Inep, pelo afastamento concedido para a realização deste curso de doutorado, que permitiu a dedicação necessária às disciplinas, à pesquisa e à escrita da tese. Também pelo acesso às bases de dados do Saeb e do Censo Escolar por meio do Sedap.

RESUMO GERAL

Pesquisas realizadas pelo IBGE e pelo Inep indicam a manutenção de desigualdades escolares nas etapas que compõem a educação obrigatória. Ainda que, ao menos no ensino fundamental, o acesso possa ser considerado universalizado, as trajetórias escolares percorridas pelos alunos e o aprendizado alcançado continuam apresentando importantes diferenças nos diversos grupos sociais. Inúmeros trabalhos da literatura brasileira e estrangeira demonstram que a reprovação tem sido pouco eficaz, e acaba expulsando os alunos do sistema formal de ensino após múltiplas repetências. O objetivo geral desta tese é contribuir para a discussão sobre a relação entre a adoção de políticas de não-repetência pelos sistemas estaduais de ensino no Brasil e a garantia de acesso integral e universal à educação obrigatória, o que inclui a sua conclusão, de preferência na idade esperada, e a obtenção de níveis adequados de aprendizado, independentemente do grupo social no qual o aluno está inserido. Para alcançar o objetivo proposto, foram realizados três artigos acadêmicos. O primeiro deles, uma revisão da literatura brasileira, apresenta uma delimitação de conceitos relacionados às políticas de não-repetência e investiga os principais achados de artigos que avaliaram experiências de implantação dessas medidas no Brasil. No segundo, examinamos a legislação que regulamenta as políticas de não-repetência nos sistemas estaduais de ensino das 27 UFs brasileiras, as taxas de reprovação dos alunos ao longo da educação básica nas escolas estaduais de cada UF e as respostas dessas escolas a respeito da forma de organização do ensino fundamental. Por fim, no terceiro artigo, realizamos uma análise exploratória dos dados das coortes de alunos dos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso (que adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental), em comparação com os dados das redes estaduais do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul (que não adotam a medida nesse nível de ensino). Utilizando informações do Censo Escolar, acompanhamos a trajetória escolar dos estudantes de 2013 a 2017. Por meio dos dados das edições da Prova Brasil de 2013 e de 2017, analisamos a proficiência em língua portuguesa e em matemática alcançada pelos alunos que percorreram trajetória escolar regular. Os resultados mostram que a progressão continuada foi eficaz em aumentar a proporção de alunos com trajetória escolar regular e diminuiu as desigualdades de trajetória associadas às características pessoais e sociais dos estudantes. E, ainda que sozinha não tenha sido suficiente para promover a melhoria da qualidade do ensino ofertado e garantir que os alunos atinjam proficiências consideradas adequadas, a média do ganho de proficiência do 5º para o 9º ano do ensino fundamental, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, foi, de forma geral, superior nos sistemas estaduais de ensino que adotam a política de progressão continuada. Esse achado coloca em xeque algumas afirmativas enraizadas na cultura da repetência, de que a progressão de alunos com um nível de aprendizado abaixo do esperado prejudicaria o ambiente escolar e de que os estudantes não se comprometeriam com os estudos.

Palavras-chave: Políticas de não-repetência. Progressão continuada. Sistemas estaduais de ensino. Trajetória escolar. Proficiência.

GENERAL ABSTRACT

Research carried out by IBGE and Inep indicate the maintenance of school inequalities from the stages of the compulsory education. Although the access may be considered universal, at least in elementary school, the school trajectories followed by students and the learning achieved by them continue to exhibit important differences among distinct social groups. Numerous works in Brazilian and foreign literature demonstrate that the grade retention has been ineffective and ends up expelling students from the formal education. Hence, the general objective of this dissertation is to contribute to the discussion about the relationship between the adoption of non-repetition policies by the state education systems in Brazil and the guarantee of universal and broad access to compulsory education, which includes its conclusion, preferably at the expected age, and obtaining adequate levels of learning, regardless the social group from which the student comes. To achieve the proposed goal, we designed three papers. The former is a review of the Brazilian literature and presents a delimitation of concepts related to non-repetition policies. It also investigates the main literature findings in which experiences of implementing those measures in Brazil have been evaluated. In the second one, we examine the non-repetition policies legislation in each state education system from the 27 Brazilian FUs. Likewise, the work assesses the grade retention rate at the basic education in state schools, as well as the responses of those schools regarding how the elementary and middle school were organized. In the latter, we carried out an exploratory analysis of the student's cohort data from the state education systems of São Paulo and Mato Grosso (both of which adopt the continued progression throughout the middle school), in comparison with the data from the state education systems of Rio Grande do Sul and Mato Grosso do Sul (both of which do not adopt the measure at this level of education). Using information from the School Census, we followed the students' school trajectory from 2013 to 2017. Hence, employing data from Prova Brasil (a population-based evaluation of the public schools from The National System of Basic Education Assessment), we analyzed the proficiency in Portuguese and in Mathematics achieved by students who followed a regular school trajectory. The results show that the continued progression was effective on increasing the proportion of students with a regular school trajectory and on decreasing the trajectory inequalities associated with the students' personal and social characteristics. Even though, the policy itself was not enough to improve the quality of the education and to ensure that students may reach adequate proficiencies. Nevertheless, the average proficiency gains, both in Portuguese and in Mathematics, from the 5th grade (elementary school) to the 9th grade (middle school), were usually larger in São Paulo and Mato Grosso than in Rio Grande do Sul and Mato Grosso do Sul. This finding wonders some mainstream culture of failure statements, such as the progression of the low learning level students would harm the school environment and that they would likely not put more enforcement on their studies.

Keywords: Non-repetition policies. Continued progression. State education systems. School trajectory. Proficiency.

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

Sem figuras.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

Sem figuras.

CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO DO BRASIL

- Figura 1 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais de Minas Gerais, de São Paulo, do Mato Grosso e do Distrito Federal.....75
- Figura 2 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais do Acre e do Paraná.....77
- Figura 3 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais do Amazonas, do Pará, de Pernambuco, de Alagoas e de Santa Catarina.....78
- Figura 4 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.....79
- Figura 5 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais de Rondônia, do Amapá, de Tocantins, de Sergipe, da Bahia, do Espírito Santo e do Rio Grande do Sul.....80
- Figura 6 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais do Maranhão, do Piauí, do Ceará, do Rio Grande do Norte e de Goiás.....81
- Figura 7 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul.....83
- Figura 8 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais de Roraima e da Paraíba.....83

CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E NA PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DE QUATRO SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO

Figura 1 – Gráficos com a proporção de alunos do 5º (a) e do 9º (b) ano do ensino fundamental nos níveis da escala de proficiência em língua portuguesa proposta por Soares (2009), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.....131

Figura 2 – Gráficos com a proporção de alunos do 5º (a) e do 9º (b) ano do ensino fundamental nos níveis da escala de proficiência em matemática proposta por Soares (2009), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.....133

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

Sem figuras.

LISTA DE GRÁFICOS

INTRODUÇÃO

Gráfico 1 – Taxas de reprovação dos alunos ao final de cada ano/série da educação básica brasileira, independentemente da localização da escola e da dependência administrativa, para o período de 2007 a 2018.....23

Gráfico 2 – Proporção de estudantes que repetiram de ano/série pelo menos uma vez nos níveis 1, 2 ou 3 da Classificação Internacional Normalizada da Educação, em cada um dos países e territórios que tiveram uma cobertura suficiente para permitir a comparabilidade dos dados na edição de 2015 do PISA.....25

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

Sem gráficos.

CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO DO BRASIL

Sem gráficos.

CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E NA PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DE QUATRO SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO

Sem gráficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

Sem gráficos.

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO

Sem quadros.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

Quadro 1 – Identificação dos estudos selecionados, de acordo com as categorias criadas.....37

CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO DO BRASIL

Quadro 1 – Organização do ensino e regime de progressão dos alunos nas redes estaduais de ensino, segundo as legislações consultadas.....73

Quadro 2 – Análise de coerência ou incoerência entre as taxas de reprovação dos alunos das escolas estaduais e as previsões legais atualmente vigentes em cada uma das UFs que compõem os quatro grupos definidos com base no nível de adesão às políticas de não-repetência.....85

Quadro 3 – Legislação consultada que estabelece a forma de organização do ensino e o regime de progressão dos alunos na educação básica, em cada uma das 27 UFs.....95

CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E NA PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DE QUATRO SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO

Quadro 1 – Limites dos níveis da escala de proficiência, para alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa (LP) e em matemática (MT).....112

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

Sem quadros.

LISTA DE TABELAS

INTRODUÇÃO

Sem tabelas.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA

Sem tabelas.

CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO DO BRASIL

Tabela 1 – Forma de organização do ensino fundamental nas escolas estaduais, por UF – 2018.....86

Tabela 2 – Distribuição de matrículas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental segundo a dependência administrativa das escolas públicas, por UF – 201896

CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E NA PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DE QUATRO SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO

Tabela 1 – Indicadores econômicos e sociais dos Estados de São Paulo, do Rio Grande do Sul e do Espírito Santo - 2017.....105

Tabela 2 – Indicadores econômicos e sociais dos Estados do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul - 2017.....106

Tabela 3 – Número de alunos nas coortes analisadas e proporção de dados faltantes (*missing* e respostas na categoria “Não sei”) referente à variável cor/raça, em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados - 2013..114

Tabela 4 – Número de alunos nas coortes analisadas e proporção de dados faltantes (*missing* e respostas na categoria “Não sei”) referente à variável escolaridade da mãe, em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados - 2013.....114

Tabela 5 – Número de alunos com trajetória escolar regular presentes nas bases de dados da Prova Brasil de 2013 (5º ano) e de 2017 (9º ano) e proporção de <i>missing</i> para as medidas de proficiência dos alunos, em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados – 2013 e 2017.....	116
Tabela 6 – Número de alunos com trajetória escolar regular presentes nas bases de dados da Prova Brasil de 2013 (5º ano) e de 2017 (9º ano) e proporção de <i>missing</i> para as medidas de proficiência no 5º ou no 9º ano do ensino fundamental, em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados – 2013 e 2017.....	116
Tabela 7 – Número e características dos alunos das coortes de cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados - 2013.....	118
Tabela 8 – Distribuição de alunos segundo as trajetórias escolares em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados – 2013 a 2017.....	121
Tabela 9 – Proporção de alunos que percorreram trajetória escolar regular do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, segundo as variáveis sexo, cor/raça, distorção idade/série no 5º ano e escolaridade da mãe, e a respectiva razão de proporções, em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.....	124
Tabela 10 – Média, desvio padrão (DP) e coeficiente de variação (CV) da proficiência dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa (LP) e matemática (MT), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.....	128
Tabela 11 – Média, desvio padrão (DP) e coeficiente de variação (CV) da proficiência dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa (LP) e matemática (MT), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.....	129
Tabela 12 – Média e desvio padrão (DP) do ganho de proficiência dos alunos entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa (LP) e matemática (MT), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.....	135
Tabela 13 – Média e desvio padrão (DP) do ganho de proficiência em língua portuguesa (LP) e matemática (MT) dos 20% alunos com proficiências	

mais baixas quando estavam no 5º ano do ensino fundamental, para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.....	136
Tabela 14 – Proporção de alunos com proficiência em língua portuguesa (LP) e matemática (MT) no nível adequado ou avançado da escala de proficiência proposta por Soares (2009), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.....	137
Tabela 15 – Proporção de alunos que alcançaram, em língua portuguesa, pelo menos o nível adequado de proficiência na escala proposta por Soares (2009) para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, segundo as variáveis sexo, cor/raça e escolaridade da mãe, e a respectiva razão de proporções, para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.....	139
Tabela 16 – Proporção de alunos que alcançaram, em matemática, pelo menos o nível adequado de proficiência na escala proposta por Soares (2009) para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, segundo as variáveis sexo, cor/raça e escolaridade da mãe, e a respectiva razão de proporções, para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.....	140

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

Sem tabelas.

LISTA DE SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DP	Desvio Padrão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MT	Matemática
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PIRLS	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Paridade de Poder de Compra
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TIMSS	Estudo Tendências em Matemática e Ciências
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UF	Unidade Federativa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Objetivo geral	31
Objetivos específicos	31
Estrutura da Tese	31
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA.....	33
1.1 Introdução	33
1.2 Início do debate: a promoção automática	37
1.3 Políticas mais complexas: ciclos escolares associados à progressão continuada	40
1.4 Opiniões dos alunos e de seus familiares a respeito das políticas de não-repetência	43
1.5 Opiniões dos profissionais escolares a respeito das políticas de não-repetência	44
1.6 Condições reais para o desenvolvimento do trabalho docente	46
1.7 O que dizem os estudos que utilizam grandes bases de dados?	48
1.8 Considerações Finais	50
1.9 Referências	52
CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO DO BRASIL	61
2.1 Introdução	61
2.2 Objetivo do estudo	65
2.3 Métodos	66
2.3.1 Legislação que regulamenta as políticas de não-repetência nos sistemas estaduais de ensino.....	66
2.3.2 Taxas de reprovação dos alunos nas escolas estaduais	69
2.3.3 Forma de organização do ensino fundamental nas escolas estaduais	70
2.3.4 Distribuição das matrículas segundo a dependência administrativa das escolas públicas.....	70
2.4 Resultados.....	71
2.4.1 Previsão legal de políticas de não-repetência nos sistemas estaduais de ensino..	71
2.4.2 Progressão continuada e taxas de reprovação dos alunos nas escolas estaduais..	74
2.4.3 Respostas das escolas estaduais quanto à forma de organização do ensino fundamental.....	85

2.5 Considerações Finais	87
2.6 Referências	91
2.7 Anexo.....	95
CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E NA PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DE QUATRO SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO.....	97
3.1 Introdução	97
3.2 Objetivo do estudo.....	102
3.3 Metodologia.....	103
3.3.1 Escolha dos sistemas estaduais de ensino a serem comparados	103
3.3.2 Bases de dados	106
3.3.3 Aspectos éticos.....	108
3.3.4 Seleção das coortes de alunos	108
3.3.5 Variáveis utilizadas	110
3.3.6 Qualidade dos dados	113
3.4 Resultados.....	117
3.4.1 Quem são os alunos das coortes analisadas?.....	117
3.4.2 Tipos de trajetórias escolares	120
3.4.3 Quem consegue percorrer uma trajetória escolar regular?.....	123
3.4.4 Proficiência dos alunos com trajetória escolar regular.....	127
3.5 Considerações finais	143
3.6 Referências	147
3.7 Anexo.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS	156
REFERÊNCIAS	163
ANEXO 1	170
ANEXO 2	171
ANEXO 3	172

INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva de análise do sistema social, Pereira (2016) explica que a distribuição desigual de recursos (materiais, políticos e simbólicos), entre grupos ou indivíduos, determina o acesso ou a falta de acesso a oportunidades e estabelece o nível de fluidez social de uma sociedade.

Um desses recursos que importa ter sua distribuição analisada é a educação, já que constitui meio para o alcance de benefícios individuais, como vantagens na concorrência do mercado de trabalho, o que gera diferenciais de renda durante a vida ativa e também após a aposentadoria; além da possibilidade de melhoria da condição de saúde e de longevidade, ou seja, de qualidade de vida de um modo geral (WALTENBERG, 2013).

Considerando essas vantagens que a educação formal fornece aos indivíduos via nível de instrução e certificação, Barros, Henriques e Mendonça (2002) defendem que a garantia de ensino de qualidade para toda a população brasileira, é uma questão de cidadania e de justiça social; mas é também uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento socioeconômico sustentado do Brasil. Isso porque a educação aumentaria a produtividade dos trabalhadores, contribuiria para o crescimento econômico do país e para o aumento dos salários (com conseqüente redução da pobreza); além de promover maior igualdade e mobilidade social por se constituir um ativo mais facilmente distribuído do que os ativos físicos.

Nesse contexto, Waltenberg (2013) explica que, já que a quantidade e a qualidade da educação que um indivíduo recebe corresponde a uma vantagem ou desvantagem socioeconômica, e, ainda, a realocação de recursos públicos atua no sentido de alterar a distribuição da educação numa população, então podemos considerar como aspecto relevante estabelecer critérios para avaliação da distribuição da educação com o intuito de auxiliar a busca por uma distribuição o mais justa possível para determinada população.

Para Ribeiro (2013), essa noção de injustiça diante de uma desigualdade de distribuição do recurso “educação” foi construída somente após a massificação escolar, quando passou a ser inaceitável que um indivíduo não frequente a escola e não tenha acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Sendo assim, um primeiro aspecto a ser considerado na discussão sobre uma distribuição justa da educação entre uma população diz respeito ao acesso ao ensino formal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina, em seu artigo 4º, que a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo organizada em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

O acesso ao ensino formal tem sido ampliado na população brasileira, podendo, inclusive, o ensino fundamental ser considerado universalizado, com uma taxa de escolarização de 99,2% para a faixa etária de seis a catorze anos, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2017 (IBGE, 2017).

Dubet (2004) explica que, se fôssemos partir da perspectiva meritocrática, a escola teria se tornado mais justa, na medida em que passou a permitir que todos (ou quase todos) participem da competição escolar.

Contudo, é evidente que, na nossa sociedade, ainda que conseguíssemos garantir o acesso de todos os cidadãos a todos os níveis da educação obrigatória - o que não é a realidade brasileira, com uma taxa de escolarização de apenas 87,2% para o grupo de quinze a dezessete anos (idade correspondente à adequada para cursar o ensino médio) (IBGE, 2017) -, ainda assim não estaríamos fornecendo condições suficientes para que os resultados educacionais obtidos pelos alunos fossem equivalentes. Afinal, as desigualdades sociais continuam pesando muito nas desigualdades vivenciadas pelos alunos ao longo do processo de escolarização.

Diante do distanciamento do ideal meritocrático, em que não são dadas as mesmas condições de competição escolar para os diferentes grupos sociais, resta claro que, para alcançarmos mais justiça na distribuição da educação é necessário que o sistema educativo, incluindo as próprias escolas, adotem o princípio de discriminação positiva, no qual as desigualdades reais são consideradas na busca por compensá-las (DUBET, 2004).

Mas quais são essas desigualdades que interferem no processo de escolarização dos alunos? No nível dos indivíduos, as variáveis mais frequentemente investigadas pela literatura brasileira que se mostraram relevantes para explicar diferenças de resultados educacionais entre grupos de alunos, são: renda *per capita* ou nível socioeconômico da família, sexo, cor/raça, escolaridade dos pais, local de moradia (urbano ou rural) e região geográfica (ALVES; FERRÃO, 2019; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; BOF; OLIVEIRA; BARROS, 2018; FERRÃO et al., 2018; LOUZANO, 2013; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; PORTELLA; BUSSMANN; OLIVEIRA, 2017; SIMÕES, 2019;

SOARES; COLLARES, 2006; TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015; UNESCO, 2012a, 2017; ZACCHI, 2016).

Apesar de o capital econômico exercer importante papel na garantia de condições para o sucesso escolar dos alunos (incluindo a possibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos, o acesso às melhores escolas e a oportunidades extracurriculares), a principal forma como o capital econômico interfere nos processos de escolarização e aprendizagem, segundo Bourdieu (1999), é via indireta, pela obtenção de capital cultural.

Para Bourdieu (1998), as vantagens das crianças oriundas dos meios mais favorecidos não se dão somente por meio da transmissão dos hábitos, treinamento e ajuda diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, mas também por meio de uma atitude comportamental e de um sistema de valores transmitidos por sua família restrita ou extensa, geralmente de forma indireta, que acaba reforçando uma convicção de que tais atitudes e aptidões tratam-se de dons, e não de aprendizagem. O autor complementa, explicando que, na maior parte dos casos, a “vontade” dos pais e mesmo a atitude das crianças diante de importantes escolhas a respeito de suas trajetórias escolares são limitadas pelas oportunidades futuras objetivamente determinadas para o conjunto da categoria social à qual pertencem e, mais do que interferir no prosseguimento ou não da trajetória escolar, essa esperança objetiva influencia a atitude e a aderência aos valores escolares por parte dos alunos e de suas famílias (BOURDIEU, 1998).

Dessa forma, quando a escola trata os estudantes, que são desiguais no que diz respeito ao capital cultural, como iguais em direitos e deveres, não adequando conteúdo, métodos, técnicas e critérios de avaliação, acaba por sancionar as desigualdades iniciais, favorecendo os alunos mais favorecidos e desfavorecendo aqueles mais desfavorecidos (BOURDIEU, 1998).

Portanto, para promover uma distribuição mais justa da educação, é preciso ir além da discussão sobre o acesso ao ensino formal e levar em conta outros dois importantes aspectos relacionados aos resultados educacionais: (i) a conclusão da educação obrigatória, de preferência na idade esperada (o que depende, sobretudo, da trajetória escolar percorrida pelos estudantes) e (ii) o aprendizado alcançado pelos alunos ao longo do processo de escolarização, geralmente estimado por meio da proficiência obtida em testes padronizados aplicados em avaliações educacionais de larga escala.

É nesse contexto que Simões (2016) considera que a reprovação dos alunos constitui um dos principais entraves para um acesso universal e integral à educação obrigatória no Brasil, ou seja, para que não apenas todas as crianças e jovens possam ingressar nas escolas, independentemente “do nível socioeconômico de sua família, das condições de raça/cor, gênero ou qualquer outra característica demográfica”, mas também que alcancem “todos os anos escolares da educação básica com aprendizagem satisfatória na idade recomendada” (SIMÕES, 2016, p. 21).

O problema das altas taxas de reprovação¹ e repetência² no ensino brasileiro é antigo e foi escancarado, sobretudo, a partir do estudo de Fletcher (1985) que propôs uma metodologia alternativa para o cálculo dos indicadores educacionais (modelo PROFLUXO) utilizando dados censitários ou de grandes *surveys*, como o Censo Demográfico e a PNAD, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (RIBEIRO, 1991).

Ribeiro (1991) explica que esse modelo permitiu a identificação de que as altas taxas de repetência, especialmente ao final da 1ª série do ensino fundamental, eram de fato o grande empecilho ao fluxo escolar regular dos alunos, mais do que a evasão. O que acontecia na metodologia antiga é que, em geral, havia contagem dupla no Censo Escolar de alunos que, por motivo de repetência, mudavam de escola sem sair do sistema ou eram rematriculados na mesma escola como alunos novos na série. Segundo Fletcher (1985), isso ocorria, pois, os alunos eram encorajados pelos professores a abandonar a escola no meio do ano devido a um resultado certo de reprovação que ocorreria após as avaliações finais, já que as altas taxas de reprovação contavam negativamente na avaliação dos professores.

Nesse sentido, ao contrário do que se imaginava, a evasão demonstrou estar mais ligada a um acúmulo de repetências ao longo da frustrante trajetória escolar de alguns alunos, do que a uma rejeição antecedente desses estudantes à escolarização (FLETCHER, 1985; FLETCHER; CASTRO, 1993).

Outra importante questão esclarecida a partir do emprego dessa metodologia foi que a enorme maioria dos alunos com distorção idade/série, ou seja, mais velhos do que a idade

¹ A reprovação é um dos indicadores de rendimento calculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com base em dados do Censo Escolar e ocorre quando o aluno não obtém êxito na conclusão do ano letivo, não estando apto a se matricular no ano/série seguinte (INEP, 2013).

² A repetência, por sua vez, é um dos indicadores de transição (ou de fluxo escolar). Também é calculado pelo Inep utilizando as informações oriundas do Censo Escolar; contudo, além de considerar a situação final do aluno no ano t , analisa o ano/série na matrícula no ano $t+1$. Ou seja, o aluno repetente é aquele matriculado no ano/série k no ano t , que no ano $t+1$ está matriculado em um ano/série igual ou inferior a k (INEP, 2017).

prevista para determinado ano/série, eram repetentes; contestando a ideia sustentada por diversos educadores no Brasil, de que essa distorção se devia a uma entrada tardia dos alunos nos sistemas de ensino (FLETCHER, 1985; FLETCHER; CASTRO, 1993).

A análise dos dados da PNAD de 1982, aplicada ao Modelo PROFLUXO e apresentada no estudo de Ribeiro (1991), mostrou uma taxa de repetência de 52,4% na 1ª série. A menor taxa encontrada ao longo do ensino fundamental foi na 7ª série, mesmo assim, 16,5% dos alunos sofreram repetência.

Ainda, as taxas de repetência dos alunos ao final da 1ª série do ensino fundamental para populações urbanas pobres do Nordeste mostraram uma prática instituída nas escolas de reprovar sistematicamente todos os alunos novos, já que a probabilidade de aprovação desses estudantes era perto de zero, subia para aqueles que tinham uma repetência, e voltava a cair para alunos reprovados mais de duas vezes. Ou seja, a 1ª série era convertida em dois anos letivos, mas com o detalhe cruel de realizar a retenção após uma avaliação, responsabilizando o aluno por um “fracasso” que já estava decidido pelo sistema educacional (RIBEIRO, 1991).

As altas taxas de repetência em todos os estratos sociais na educação brasileira, segundo Ribeiro (1991), são reflexo do fato de que a prática da repetência faz parte da própria pedagogia das escolas, sendo aceita como natural por todos os agentes do processo.

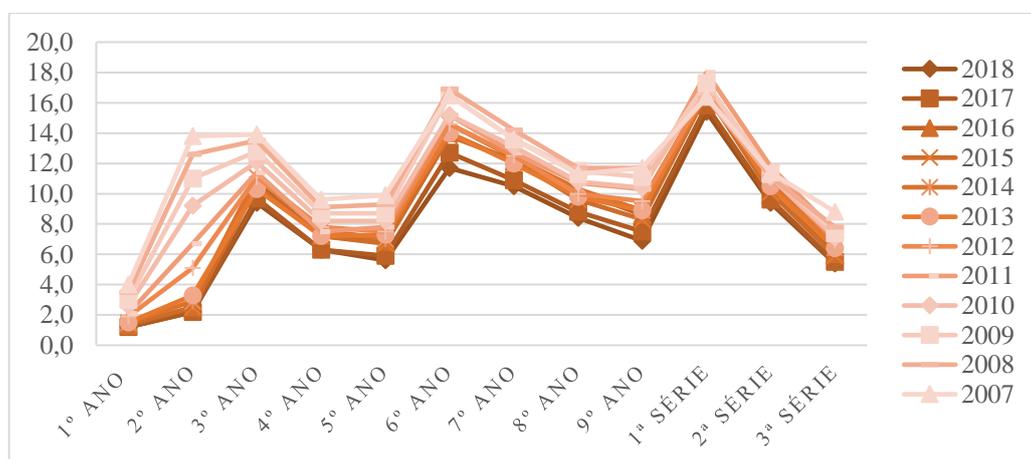
Na opinião de Silva e Davis (1994), mais do que uma pedagogia da repetência, restrita às escolas, o que existe é uma verdadeira cultura da repetência, já que toda a sociedade brasileira (dos mais ricos aos mais pobres) encara a medida como uma nova chance para que os alunos revejam conteúdos ainda não assimilados, amadureçam psicologicamente, e como uma lição moral, que faria com que os estudos fossem levados mais a sério.

Os dados de taxa de reprovação atualmente fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir de informações do Censo Escolar, não apresentam mais os problemas metodológicos discutidos pelos autores que sugeriram o modelo PROFLUXO. Desde 2007, inclusive, os dados dos alunos são obtidos de maneira individualizada, o que tornou possível o acompanhamento dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

O gráfico 1 expõe as taxas de reprovação dos alunos ao final de cada ano/série da educação básica no Brasil (sem qualquer filtro correspondente à localização das escolas e à dependência administrativa), de 2007 a 2018. É possível observar que, ainda que a proporção

de alunos reprovados seja bem menor do que aquela encontrada por Ribeiro (1991) a partir da análise de dados da PNAD de 1982 (sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental), não podemos considerar que o problema das altas taxas de reprovação dos alunos tenha sido resolvido no Brasil. Ao contrário, os dados indicam que o processo de diminuição dessa taxa tem sido lento e que permanecem importantes gargalos ao longo da educação básica, sendo os mais destacados o 3º ano (que representa, geralmente, o último ano do Ciclo de Alfabetização), o 6º ano (quando o aluno ingressa nos anos finais do ensino fundamental) e a 1ª série do ensino médio.

Gráfico 1 – Taxas de reprovação dos alunos ao final de cada ano/série da educação básica brasileira, independentemente da localização da escola e da dependência administrativa, para o período de 2007 a 2018.



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep³.

Ao compararmos dados do Brasil num contexto internacional fica ainda mais evidente o quanto a prática e a cultura da repetência estão fortemente inseridas na realidade das escolas brasileiras.

Dados do PISA de 2015 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) indicam que, no Brasil, 36,4% dos participantes⁴ responderam que já tinham repetido de

³ As planilhas com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação no período de 2007 a 2018, estão disponíveis no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 9 set. 2020.

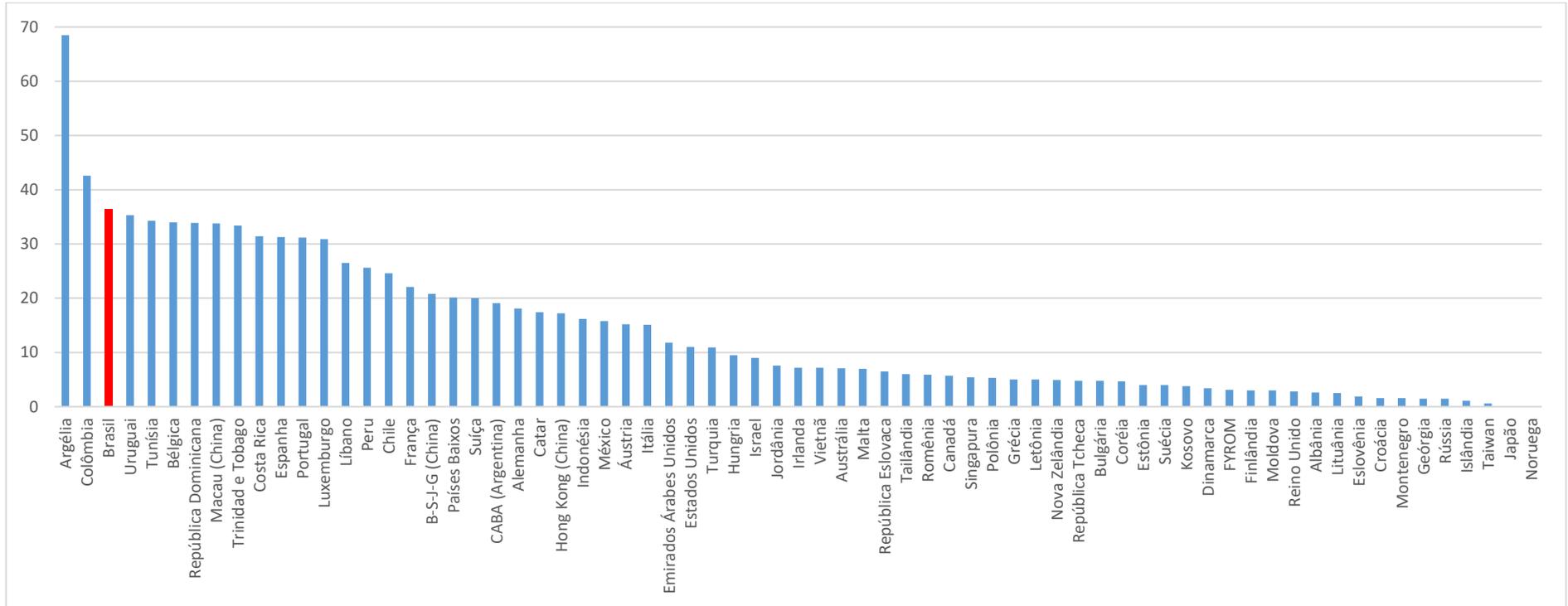
⁴ O PISA é aplicado, em cada país ou território participante, a uma amostra de alunos que tenham entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses de idade e que tenham concluído com sucesso pelo menos 6 anos de escolarização formal no início do período de avaliação (OCDE, 2016).

ano/série ao menos uma vez nos níveis 1, 2 ou 3 da Classificação Internacional Normalizada da Educação⁵ (ISCED, na sigla em inglês), ocupando o terceiro lugar entre os 69 países e territórios que tiveram uma cobertura suficiente para permitir a comparabilidade dos dados nessa edição, perdendo apenas para Argélia (68,5%) e Colômbia (42,6%), como mostra o Gráfico 2 (OCDE, 2016).

A média dos países membros da OCDE, por exemplo, foi de 11,3%. Outros países da América Latina, como México, Chile, Peru e Uruguai apresentaram uma proporção de alunos que havia repetido de ano/série de 15,8%, 24,6%, 25,6% e 35,3%, respectivamente (OCDE, 2016).

⁵ O nível 1 da ISCED equivale à *primary education*, na qual os alunos ingressam, geralmente, entre 5 e 7 anos de idade, e pode durar de 4 a 7 anos/séries. O nível 2 corresponde ao *lower secondary education*, em que os alunos ingressam tipicamente entre 10 e 13 anos de idade. Juntos, os níveis 1 e 2 costumam durar de 8 a 11 anos/séries. O nível 3 é o *upper secondary education*, com idade mais comum de ingresso dos estudantes entre 14 e 16 anos. A duração do início do nível 1 ao final do nível 3 pode variar entre 11 a 13 anos/séries, sendo mais comum durar 12 anos/séries (UNESCO, 2012b).

Gráfico 2 – Proporção de estudantes que repetiram de ano/série pelo menos uma vez nos níveis 1, 2 ou 3 da Classificação Internacional Normalizada da Educação, em cada um dos países e territórios que tiveram uma cobertura suficiente para permitir a comparabilidade dos dados na edição de 2015 do PISA.



Fonte: Elaboração própria com base em dados do PISA de 2015 (OCDE, 2016).

A retenção de um estudante no mesmo ano/série por mais de um ano letivo constitui pelo menos um fato inquestionável: maiores custos para a conclusão de um mesmo número de etapas escolares. Contudo, como vimos, é frequente a defesa, pela comunidade escolar e pela sociedade como um todo, da necessidade, em termos pedagógicos, de que os alunos que não alcançaram o aprendizado esperado para determinado ano/série curseem-no novamente até que atinjam os níveis almejados.

Crahay (2013) analisou mais de 200 pesquisas desenvolvidas em diversas regiões do mundo, sobretudo nos países anglo-saxões, que se propuseram a investigar em que medida a repetência de alunos com dificuldade escolar traria benefícios para seu nível de aprendizado.

Essas pesquisas foram classificadas em dois tipos, segundo suas estratégias metodológicas: 1) acompanhamento, ao longo do tempo, de alunos com dificuldade escolar, por meio da realização de testes de desempenho antes e depois de terem repetido um ano (sem grupo controle); e 2) acompanhamento, ao longo do tempo, de dois grupos de alunos com dificuldade escolar, sendo o primeiro grupo constituído de repetentes e o segundo de promovidos, por meio da comparação do desempenho dos dois grupos em testes realizados em vários momentos.

No primeiro tipo de pesquisa, por não existir um grupo controle, a identificação dos fatores associados à melhoria de desempenho alcançada ao longo do tempo é dificultada, não podendo ser atribuída inequivocamente à repetência. Já no segundo tipo de pesquisa, verificou-se que os testes de desempenho no primeiro período não apresentaram diferenças significativas entre os dois grupos de alunos. Um ano ou mais após o evento de promoção ou reprovação dos alunos, os resultados dos testes indicaram uma diferença significativa em favor dos alunos promovidos (testes realizados no mesmo período, mas referentes a anos/séries escolares diferentes). No entanto, ao comparar os testes dos dois grupos de alunos referentes a um mesmo ano/série (alcançados em diferentes momentos no tempo), não se observaram diferenças significativas.

Sendo assim, Crahay (2013) conclui que a retenção tem se mostrado um tempo e um investimento perdido. Além de ineficaz, o autor explica que o “remédio” reprovação traz outras consequências indesejáveis, na medida em que os alunos passam a ter que enfrentar não somente os problemas de aprendizagem, mas também um rótulo cruel que torna o ambiente escolar muitas vezes hostil e inibidor, abalando a autoestima dos alunos e

contribuindo para uma identificação de incapacidade. A consequência lógica é uma rejeição à escola, que, por sua vez, diminui as chances de melhorar o desempenho e aumenta a probabilidade de evasão escolar.

A ineficácia da repetência como medida pedagógica foi demonstrada também por um conjunto de metanálises sobre pesquisas que investigaram o tema em nível internacional (HOLMES, 1989; HOLMES; MATTHEWS, 1984; JACKSON, 1975; JIMERSON, 2001). No Brasil, alguns pesquisadores que chegaram a essa mesma conclusão foram: Alavarse (2009); Correa (2013); Correa, Bonamino e Soares (2014); Fernandes et al. (2018); Luz (2008); e Riani, Silva e Soares (2012).

Nesse contexto, as políticas de não-repetência surgem como uma das medidas possíveis para reduzir a retenção dos alunos e melhorar o fluxo escolar, favorecendo que os alunos permaneçam no processo de escolarização por mais tempo e concluam os estudos na idade esperada.

Na educação brasileira, quando falamos de políticas de não-repetência, estamos tratando de dois conceitos principais que são geralmente relacionados, mas que podem ocorrer de maneira independente: a progressão continuada dos alunos e a organização do ensino em ciclos escolares.

Os regimes de progressão dos alunos previstos no artigo 24, inciso III, e no artigo 32, parágrafo 2º, da LDB (BRASIL, 1996) são: regular, parcial e continuada.

Embora a referida lei não defina o que consiste cada um desses tipos de progressão, a análise da legislação educacional dos Estados e do Distrito Federal nos permite concluir que a progressão regular é o procedimento no qual a promoção do aluno de um ano/série para o seguinte ocorre de forma sequencial, e que permite a retenção dos alunos que apresentam desempenho insuficiente, definido a partir dos critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Na progressão parcial, por sua vez, é permitido que o aluno avance para o ano/série seguinte, mesmo que ele tenha ficado retido em um determinado número de componentes curriculares, conforme estabelecido pelos sistemas de ensino.

Por fim, na progressão continuada, a prática de reprovação dos alunos segundo o critério de desempenho é impedida ao final de determinados anos/séries escolares.

A LDB apresenta, ainda, em seu artigo 23, diversas formas de organização do ensino (BRASIL, 1996). Contudo, na prática, as mais usuais são a organização em séries (sistema

seriado) e em ciclos escolares. É comum a adoção da progressão continuada nos anos/séries que compõem determinado ciclo.

Ainda segundo a LDB, em seu artigo 8º, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. O parágrafo 2º do mesmo artigo complementa que os sistemas de ensino têm liberdade de organização (BRASIL, 1996).

O artigo 15, por sua vez, destaca que os sistemas de ensino devem assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas de educação básica (BRASIL, 1996).

Assim sendo, no Brasil, a opção pela adoção ou não adoção de políticas de não-repetência cabe aos sistemas de ensino e, em alguns casos, às próprias escolas; muito embora a Resolução nº 7/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabeleça, em seu artigo 30:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

[...]

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010).

No contexto internacional, a adoção de políticas de não-repetência não é uma novidade. Ao associarmos informações contidas em um estudo realizado pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, da Rede Eurydice, com foco nos países europeus (EURYDICE, 2011), àquelas oriundas do Estudo Tendências em Matemática e Ciências de 2015 (TIMSS, na sigla em inglês) e do Estudo Internacional de Progresso em Leitura de 2016 (PIRLS, na sigla em inglês), conduzidos pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (MULLIS et al., 2016; 2017); é possível listarmos alguns países que adotam a promoção automática dos alunos ao final de determinados anos/séries da educação obrigatória.

Exemplos de países que adotam a promoção automática dos alunos em quatro ou mais anos/séries (mas menos de oito) são: Armênia; Bulgária; Cazaquistão; Emirados Árabes

Unidos; Geórgia; Líbano; Liechtenstein; Omã; Singapura; e Turquia (EURYDICE, 2011; MULLIS et al., 2016; 2017).

Já aqueles nos quais a medida é adotada em oito ou mais anos/séries são: Austrália; Coréia; Dinamarca; Eslovênia; Finlândia; Irlanda do Norte; Islândia; Malásia; Malta; Nova Zelândia; Noruega; Reino Unido; e Suécia (EURYDICE, 2011; MULLIS et al., 2016; 2017).

Países que não adotam a promoção automática, mas que restringem a possibilidade de retenção dos alunos a uma determinada quantidade de anos/séries ou ofertam a possibilidade de progressão condicional (que se aproxima da progressão parcial prevista na nossa LDB) são: África do Sul; Chipre; Eslováquia; Espanha; França; Irlanda; Israel; Itália; Luxemburgo; e República Tcheca (EURYDICE, 2011; MULLIS et al., 2016; 2017).

Soares (2007) analisou as notas médias, obtidas pelos países, em matemática e em ciências, no TIMSS, e em leitura, no PIRLS, agrupando-os segundo a opção adotada quanto às restrições impostas à reprovação dos alunos. Em matemática, os países que adotavam a promoção automática apresentaram desempenho médio de 516 pontos, contra 434 e 435 dos países que reprovavam os alunos com restrições e sem restrições, respectivamente. Em leitura, a média dos países com promoção automática foi de 532 pontos e dos países que reprovavam os alunos com restrições e sem restrições foram 468 e 512, respectivamente.

O autor realizou, ainda, uma análise de regressão múltipla, na qual inseriu, além da política de promoção/reprovação dos alunos, as seguintes variáveis controle: a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, o PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* medido em Paridade de Poder de Compra (PPC), a expectativa de vida ao nascer medida em anos, e o coeficiente de Gini da renda. Os dados apontaram que, se não foi possível alcançar conclusões sólidas devido à falta de significância relacionada ao pequeno número de observações (países que participaram das avaliações), tampouco há evidências de degradação da qualidade do ensino ofertado relacionada à adoção da promoção automática.

De forma semelhante, Crahay (2006) analisou a proporção de alunos nos níveis da escala de proficiência em leitura a partir de dados do PISA de 2000, comparando países europeus nos quais se sabia que era adotada a promoção automática dos alunos, com aqueles nos quais a repetência não tinha sido abolida. O autor encontrou que, na Finlândia, Irlanda, Islândia, Noruega, Reino Unido e Suécia, onde era adotada a promoção automática, a porcentagem de alunos nos níveis mais altos (4 ou acima) era superior à média da OCDE, ao passo que, nos níveis mais baixos (1 ou abaixo), essa porcentagem era menor do que a

média da OCDE. A Dinamarca, apesar de também adotar a promoção automática dos alunos, ficou bem próxima à média da OCDE, mas com desempenho um pouco inferior.

No caso dos países em que era sabido que não havia a prática da promoção automática dos alunos, a proporção de estudantes nos níveis mais baixos da escala de proficiência em leitura no PISA de 2000 (1 ou abaixo) foi maior do que a média da OCDE na Alemanha, Bélgica, Grécia, Itália, Luxemburgo e Portugal. Já na Áustria, Espanha e França, essa proporção foi menor do que a média dos países membro da OCDE. Quanto à proporção de alunos nos níveis mais alto da escala de leitura (4 ou acima), Áustria, Bélgica e França apresentaram dados superiores à média da OCDE, diferentemente dos demais países que não adotavam a promoção automática (Alemanha, Espanha, Grécia, Itália, Luxemburgo e Portugal) (CRAHAY, 2006).

A partir dessa análise, o autor contesta a afirmação de que a adoção da promoção automática dos alunos é necessariamente acompanhada por um nivelamento por baixo no que diz respeito ao aprendizado adquirido, já que os dados demonstraram que os alunos de países que implementaram a medida apresentaram níveis satisfatórios de desempenho em leitura no PISA de 2000.

No contexto brasileiro, Ferrão, Beltrão e Santos (2002) analisaram o efeito dos ciclos escolares no desempenho de alunos da 4ª série (atual 5º ano) em Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História e Geografia no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 1999 e concluíram que, para as escolas públicas dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, a opção pela não-retenção de alunos não parece ter provocado a deterioração da qualidade do ensino ofertado, ao mesmo tempo em que contribuiu para a correção do fluxo escolar dos alunos, já que, quando o modelo incluiu a variável contextual socioeconômica, as estimativas referentes ao regime de organização do ensino tornaram-se estatisticamente não significativas.

Sendo assim, ainda que as políticas de não-repetência contribuam para que os alunos concluam os estudos na idade esperada, é necessário garantir também que esses estudantes, ao longo do processo de escolarização, alcancem um aprendizado adequado ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como apresentado no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Ou ainda, como defendido por Soares e Delgado (2016, p. 777), um

aprendizado que habilite os estudantes “a uma inserção produtiva e pessoalmente satisfatória na sociedade”.

Por tais razões, é importante avaliar os possíveis efeitos das políticas de não-repetência na educação brasileira, tanto no que diz respeito ao fluxo escolar quanto ao aprendizado dos alunos.

Objetivo geral

O objetivo geral desta tese é contribuir para a discussão sobre a relação entre a adoção de políticas de não-repetência pelos sistemas estaduais de ensino no Brasil e a garantia de acesso integral e universal à educação obrigatória, o que inclui a sua conclusão, de preferência na idade esperada, e a obtenção de níveis adequados de aprendizado, independentemente do grupo social no qual o aluno está inserido.

Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Apresentar uma delimitação de conceitos relacionados às políticas de não-repetência e investigar os principais achados de artigos que avaliaram experiências de implantação dessas medidas no Brasil.
- 2) Identificar, com base em informações das 27 Unidades Federativas (UFs) brasileiras, quais sistemas estaduais de ensino preveem a organização do ensino em ciclos escolares e a progressão continuada dos alunos ao final de determinados anos/séries, e em que medida essas previsões têm sido de fato implantadas nas escolas.
- 3) Investigar se as políticas de não-repetência podem favorecer que uma maior proporção de alunos alcance a trajetória escolar regular sem haver prejuízos no aprendizado.

Estrutura da Tese

O texto está dividido em cinco partes. Nesta Introdução, apresentamos uma discussão sobre desigualdades no processo de escolarização e a problemática das altas taxas de

reprovação/repetência dos alunos na educação básica brasileira, contextualizamos a importância de avaliar os resultados da implantação de políticas de não-repetência e elencamos os objetivos (geral e específicos) desta tese.

O Capítulo 1 exibe o primeiro de uma sequência de três artigos e consiste em uma revisão da literatura brasileira. Nele, além de apresentarmos uma delimitação de conceitos relacionados às políticas de não-repetência (promoção automática, progressão continuada e ensino em ciclos escolares), investigamos os principais achados de artigos que avaliaram experiências de implantação dessas medidas no Brasil a partir da análise das opiniões dos alunos e de seus familiares e dos profissionais escolares, bem como a partir de grandes bases de dados nacionais.

No Capítulo 2, incluímos o segundo artigo, no qual examinamos a legislação que regulamenta as políticas de não-repetência nos sistemas estaduais de ensino das 27 UFs brasileiras, com o intuito de identificar quais dessas redes preveem a organização do ensino em ciclos escolares e a progressão continuada dos alunos. Adicionalmente, para verificar em que medida essas previsões têm sido implantadas, analisamos as taxas de reprovação dos alunos ao longo da educação básica nas escolas estaduais, segundo dados do Censo Escolar de 2009 a 2018, e as respostas das escolas estaduais a respeito da forma de organização do ensino fundamental no Censo Escolar de 2018.

O Capítulo 3, por sua vez, compreende o terceiro artigo. Nele, investigamos se as políticas de não-repetência podem contribuir para que o acesso integral e universal à educação obrigatória brasileira se torne uma realidade menos distante, favorecendo que uma maior proporção de alunos alcance a trajetória escolar regular sem haver prejuízos no aprendizado. Para tanto, comparamos dados de trajetória escolar dos alunos no período de 2013 a 2017 (Censo Escolar) e de proficiência, em língua portuguesa e matemática, ao final do 5º e do 9º ano do ensino fundamental (Prova Brasil de 2013 e de 2017), alcançada pelos estudantes dos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso (que adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental) e do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul (que não adotam a medida nesse nível de ensino).

Por fim, apresentamos as Considerações Finais Gerais, que contêm as principais conclusões e contribuições da tese, expõem os limites das análises promovidas e apresentam sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA¹

Resumo

As políticas de não-repetência constituem uma alternativa para manter os alunos nas escolas e favorecer que concluam a educação obrigatória na idade esperada. Os objetivos deste estudo são, por meio de revisão da literatura brasileira: (i) apresentar uma delimitação de conceitos relacionados às políticas de não-repetência; e (ii) investigar quais são os principais achados de artigos que avaliaram experiências de implantação dessas medidas no Brasil. Para tanto, foram realizadas buscas na Plataforma *on line* Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Adicionalmente, foram realizadas pesquisas no campo de busca de alguns periódicos científicos disponibilizados *on line*. O principal critério para seleção dos artigos foi o conteúdo se adequar a uma das seguintes categorias: análise teórica, revisão de literatura, levantamento sobre sistemas de ensino ou avaliação de experiências. Após a seleção, restaram 75 artigos. Em geral, os trabalhos concluem que, em um contexto no qual não são garantidas as condições necessárias para um ensino de qualidade, essas políticas não têm conseguido provocar mudanças estruturais na escola. Aliado a isso, os estudos demonstram que a cultura da repetência ainda é dominante nas escolas brasileiras. Contudo, a instituição de ciclos escolares associados à política de progressão continuada parece iniciar um processo de questionamento do paradigma vigente e de reflexão sobre o novo papel de uma escola que pretende ser para todos.

Palavras-chave: Literatura brasileira. Políticas de não-repetência. Progressão continuada. Ciclos escolares.

1.1 Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina, em seu artigo 4º, que a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo organizada em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL,1996).

¹ Este artigo foi aceito para publicação pela revista *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, conforme Carta de aceite apresentada no Anexo 1 desta tese de doutorado.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que, em 2017, a taxa de escolarização entre seis e catorze anos de idade era de 99,2%, o que nos permite considerar o acesso ao ensino fundamental universalizado. Contudo, no mesmo ano, as taxas de escolarização para as faixas etárias correspondentes à pré-escola e ao ensino médio (de quatro a cinco anos e de quinze a dezessete anos) foram de 91,7% e 87,2%, respectivamente, indicando que a universalização do acesso a esses níveis de ensino está mais distante (IBGE, 2017).

Outro ponto a ser considerado é que nem todos os alunos que acessam a educação básica conseguem concluí-la na idade esperada. Em 2017, a taxa de distorção idade/série², calculada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), indicava que o percentual de alunos com idade superior à adequada para cursarem os anos/séries escolares nos quais estavam matriculados era de 12% para os anos iniciais e 25,9% para os anos finais do ensino fundamental. Para o ensino médio, a taxa alcançou 28,2%.

A distorção idade/série se deve tanto à uma entrada tardia no sistema formal de ensino quanto às diferentes trajetórias que os alunos percorrem ao longo de sua escolarização, incluindo a ocorrência de um ou mais eventos de fracasso/exclusão, como a reprovação e o abandono escolar.

Assim, as taxas de rendimento³, também calculadas pelo Inep, indicam que, em 2018, no Brasil, a taxa de reprovação nos anos iniciais foi de 5,1%, chegando a 9,5% nos anos finais e 10,5% no ensino médio; já a taxa de abandono no Brasil, para o mesmo ano, foi de 0,7% nos anos iniciais, 2,4% nos anos finais e 6,1% no ensino médio.

Apesar das altas taxas de reprovação observadas, a medida tem se mostrado ineficaz ao longo de décadas de estudos, em que os alunos reprovados tendem a não melhorar seu desempenho, ficam desestimulados, sofrem novas reprovações e, muitas vezes, acabam evadindo do sistema formal de ensino (BARRETTO; MITRULIS, 1999; CIANFLONE; ANDRADE, 2007; FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002; GLÓRIA; MAFRA, 2004; JACOMINI, 2004; NAIFF; NAIFF, 2013; PARO, 2011; TEIXEIRA, A., 2003).

² A planilha com as taxas de distorção idade/série para o ano de 2017 está disponível no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 17 nov. 2018.

³ A planilha com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação e de abandono, para o ano de 2018 está disponível no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 17 ago. 2019.

Nesse contexto, a adoção de políticas de não-repetência tem se mostrado uma alternativa para tornar as escolas mais inclusivas e permitir que alunos - sobretudo aqueles que apresentam características que dificultam o processo de escolarização, como baixo nível socioeconômico e baixo capital cultural - permaneçam nas escolas por um maior número de anos.

Há, contudo, um grande debate na sociedade como um todo, e na comunidade escolar mais especificamente, sobre os efeitos dessas políticas na qualidade do ensino ofertado, como mostram os trabalhos de Arcas (2010), Delgado (2012), Glória (2003), Glória e Mafra (2004), Jacomini (2010), Machado (2007) e Naiff e Naiff (2013), entre outros. Teme-se que a ausência de uma avaliação formal que possa reprovar os alunos ao final de um ano letivo passe a desestimulá-los, na medida em que sabem que serão aprovados. Além disso, alunos que não tiveram o aproveitamento esperado e são progredidos poderiam esbarrar em dificuldades ainda maiores para assimilar o conhecimento em níveis mais avançados.

Nessa perspectiva, este estudo apresenta uma revisão de artigos acadêmicos da literatura brasileira, com os objetivos de: (i) apresentar uma delimitação de conceitos relacionados às políticas de não-repetência; e (ii) investigar quais são os principais achados de artigos que avaliaram experiências de implantação dessas medidas no Brasil.

Para seleção dos artigos que compuseram esta revisão, foram realizadas buscas na Plataforma *on line* Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir dos termos: promoção automática; progressão continuada; ciclo(s) de aprendizagem; ciclo(s) de formação; organização do ensino; não-reprovação; não-retenção; não-repetência; e escola em ciclos. O único filtro aplicado foi para trabalhos da área da educação (tópico *Education*), não havendo qualquer restrição quanto à data de publicação do trabalho. Desses artigos, foram selecionados aqueles publicados em periódicos que apresentaram conceito Qualis pelo menos B2 nas áreas temáticas de educação e/ou ensino para o quadriênio de 2013-2016. A plataforma Periódicos foi escolhida por agregar importantes referências e ser norteadora de revisões promovidas por pesquisadores brasileiros nas mais diversas áreas de estudo.

Adicionalmente, foram realizadas pesquisas no campo de busca de alguns periódicos científicos disponibilizados *on line* que obtiveram pelo menos conceito Qualis A2 nas áreas temáticas de educação e/ou ensino para o quadriênio de 2013-2016. Os seguintes periódicos foram consultados: Cadernos de Pesquisa; Ciência & Educação; Educação e Pesquisa;

Educação & Realidade; Educação & Sociedade; Educação em Revista; Educar em Revista; Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Estudos em Avaliação Educacional; História da Educação; Interface - Comunicação, Saúde, Educação; Pro-Posições; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; e Revista Meta: Avaliação. Os termos de busca utilizados foram: promoção automática; progressão continuada; não-repetência; e ciclo(s). Mais uma vez, não fizemos qualquer restrição quanto à data de publicação dos trabalhos.

Os critérios para seleção dos artigos (tenham eles sido originados das buscas na plataforma Periódicos da CAPES ou nas bases dos periódicos) foram:

- O conteúdo se adequar a uma das seguintes categorias: análise teórica, revisão de literatura, levantamento sobre sistemas de ensino ou avaliação de experiências; e
- Ter como principal foco de análise a política de não-repetência em si, sendo excluídos aqueles artigos que as trataram sob a ótica de uma única disciplina escolar.

Após a seleção, restaram 75 trabalhos (Quadro 1) publicados no período de 1954 (trabalho obtido por meio de uma republicação em 2003) a 2017, sendo que o maior número de produções ocorreu em 2009 (9). Interessante destacar que, mesmo tendo a busca sido realizada no início de 2019, não encontramos nenhum artigo publicado em 2018 que atendesse aos critérios de seleção, contrariando a tendência de pelo menos um trabalho selecionado em cada ano a partir de 1998.

O sistema de ensino do Estado de São Paulo foi o mais frequentemente analisado, com 21 trabalhos dedicados a ele. Em seguida, vêm os municípios de Belo Horizonte/MG (6), São Paulo/SP (6) e Rio de Janeiro/RJ (4), confirmando o mesmo encontrado por outras revisões (BARRETTO; SOUSA, 2004, 2005; JACOMINI, 2014; MAINARDES, 2006), de que os sistemas de ensino da região Sudeste são os mais estudados quanto à implantação de políticas de não-repetência, o que pode estar associado tanto a uma longa história desses sistemas com as práticas relacionadas à não-retenção dos alunos quanto ao fato de serem nesses locais onde se concentram os programas de pós-graduação no Brasil, ambiente no qual é produzida grande parte dos artigos acadêmicos.

Quadro 1 – Identificação dos estudos selecionados, de acordo com as categorias criadas.

<p>Análises teóricas (26 artigos): Alavarse (2009); Arroyo (1999); Barretto e Mitrulis (1999); Bertagna (2008); Duran, Alves e Palma Filho (2005); Fernandes, A. (2015); Fernandes, C. (2010); Fetzner (2007); Freitas (2002a, 2002b); Gama (2006); Jacomini (2004, 2009); Leite (2003); Mainardes (1998); Massabni e Ravagnani (2008); Miranda (2005); Nedbajluk (2006); Oliveira (1998); Resende, Souza e Resende (2017); Stremel e Mainardes (2011); Teixeira, A. (2003); Teixeira, E. (2005, 2008); Tiggemann (2010); e Viégas (2009).</p>
<p>Revisões de literatura (11 artigos): Aguiar (2016); Barretto e Sousa (2004, 2005); Fernandes, C. (2000); Gomes (2004, 2005); Jacomini (2014); Mainardes (2006, 2009, 2015); e Miranda (2009).</p>
<p>Levantamento dos sistemas de ensino que aderiram a políticas de não-repetência (2 artigos): Fernandes, C. (2015); e Franco (2004).</p>
<p>Avaliações de experiências de implantação de políticas de não-repetência (36 artigos): Arcas (2010); Bertagna (2010); Carvalho (2001); Christofari e Santos (2012); Cianflone e Andrade (2007); Couto e Marcondes (2010); Dalben (2009); Delgado (2012); Fernandes, C. (2004, 2005); Ferrão, Beltrão e Santos (2002); Fetzner (2009, 2014); Glória (2003); Glória e Mafra (2004); Gorni e Santos (2009); Hammel e Borges (2014); Jacomini (2010, 2011); Lara e Brandalise (2016); Machado (2007, 2012); Machado e Aniceto (2010); Machado e Santos (2015); Marcondes e Sigolo (2008); Mendes e Muller (2011); Monfredini (2009); Naiff e Naiff (2013); Negreiros (2005); Paro (2011); Petrenas e Lima (2007); Sapelli (2017); Silva, A. (2014); Silva, Z. (1991); Tura e Marcondes (2008); e Viégas e Souza (2012).</p>

Fonte: Elaboração própria.

1.2 Início do debate: a promoção automática

A discussão sobre a adoção de políticas de não-repetência na educação básica brasileira se iniciou em 1918, quando Sampaio Dória escreveu uma carta aberta para Oscar Thompson (que, enquanto Diretor-Geral do Ensino no Estado de São Paulo, havia recomendado a promoção em massa), sugerindo, como estratégia para ampliar o número de pessoas alfabetizadas na população brasileira sem onerar o poder público, a promoção automática de todos os alunos do primeiro para o segundo período, só podendo haver reprovações caso não houvesse candidatos para essas vagas nos sistemas de ensino (VIÉGAS; SOUZA, 2012).

Não tendo havido qualquer repercussão prática, a temática só voltou à cena no Brasil na década de 1950, por meio da publicação de artigos que discutiam a proposta de promoção automática.

Em nota preliminar ao artigo “A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e São Paulo”, de Moysés I. Kessel, publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1954 e republicada na mesma revista em 2003, Anísio Teixeira defende que:

Com efeito, a melhor composição de uma classe, salvo se houvesse recursos para processos mais delicados e exatos, é a da mesma idade cronológica, pois no grupo etário se encontram, em média, a comunhão de interesses e de impulsos e de aptidões necessária para o trabalho da classe. Segundo, porque sendo a escola para todos, a mesma deve-se adaptar ao aluno e conduzi-lo ao progresso possível e não a um progresso determinado, que só alguns possam atingir nas condições reais da escola. Terceiro, porque na escola para todos, a continuidade do “grupo-classe escolar”, em todo o período do curso, é uma das condições desejáveis para que a “comunidade-classe” se faça a comunidade de experiência, de vida em comum, de progresso em comum daquele determinado grupo de alunos. Quarto, porque a “reprovação” é um dos motivos mais fortes de frustração do aluno na sua iniciação escolar e, por certo, uma das mais fortes razões da evasão escolar. Quinto, porque só com a aprovação automática dará o professor a atenção necessária a todos os alunos, a fim de que os mesmos não se ressintam da discriminação inevitável do regime escolar “seletivo” ou “preparatório”. (TEIXEIRA, A., 2003, p. 185-186).

Nesse sentido, Dante Moreira Leite, em seu artigo publicado originalmente em 1959 na Revista Pesquisa e Planejamento e republicado em 2003 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, questiona: “Numa escola cuja frequência é obrigatória, como se propõe a questão do aluno reprovado?” (LEITE, 2003, p. 187).

O autor entende que duas medidas básicas deveriam ser efetivadas nas escolas brasileiras simultaneamente. A primeira delas é a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno, o que significa que deve estar baseado nas necessidades, interesses e nível de maturidade das crianças de diferentes idades. A segunda é a instituição da promoção automática, isso porque, muito embora possa haver diferenças entre o desenvolvimento escolar acadêmico de crianças da mesma idade, o desenvolvimento físico e afetivo não acompanha o desenvolvimento intelectual, sendo a única solução, para pensar currículos adequados para as diferentes idades, a utilização do critério etário para estabelecimento do ano/série no qual os alunos devem estar matriculados (LEITE, 2003).

Leite (2003, p.195) também destaca que “deve-se pensar que são inúteis as determinações feitas arbitrariamente por autoridades burocráticas, sem que os professores participem de amplo programa de discussão, no qual apresentariam dúvidas e sugestões”, estando o programa fadado ao fracasso, caso os professores e a gestão escolar não estivessem convencidos de sua necessidade e de suas limitações.

Na mesma época, em 1956, foi realizada a Conferência Regional Latino-Americana sobre educação primária gratuita e obrigatória, em Lima/Peru, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA). A promoção automática apareceu como uma de suas recomendações no eixo referente à administração e financiamento, evidenciando o foco econômico da medida (VIÉGAS; SOUZA, 2012).

Nesse contexto de intenso debate sobre a viabilidade/necessidade da implantação de medidas de controle do elevado número de reprovações e evasões escolares nos sistemas formais de ensino e sobre as medidas necessárias para uma promoção automática bem-sucedida, foi elaborado, em 1959, um projeto no Grupo Escolar Experimental da Lapa, unidade oficial de pesquisas da secretaria da educação do Estado de São Paulo, tendo sido essa a experiência pioneira em promoção automática no Brasil, ocorrida na década de 1960.

Numa análise crítica dessa experiência, Viégas (2009) e Viégas e Souza (2012) explicam que, ainda que tenham sido garantidas condições apontadas como necessárias desde o início da discussão sobre a promoção automática, como número reduzido de alunos por classe, formação para os professores, adequações nos métodos, programas e processos avaliativos e diálogo intenso com professores, alunos e familiares; houve muita dificuldade e polêmica na implantação da medida.

Após a LDB de 1961 permitir “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios” (BRASIL, 1961), alguns sistemas de ensino implantaram experiências em promoção automática: Distrito Federal (1963); Rio de Janeiro (1967); Pernambuco (1968); São Paulo (1968); Minas Gerais (1970); e Santa Catarina (1970) (BARRETTO; MITRULIS, 1999; FERNANDES, A., 2015; JACOMINI, 2004; STREMELE; MAINARDES, 2011).

Contudo, o termo promoção automática cada vez tem sido menos utilizado nos documentos e discursos oficiais pelo fato de ter assumido uma imagem negativa, em que a ausência de outras ações que visem à garantia de aprendizado dos alunos com maiores dificuldades acaba por promover uma exclusão dentro das escolas, com os alunos permanecendo nas classes, mas sem acompanhar o conteúdo trabalhado, ficando à margem, e sofrendo as consequências de uma avaliação informal que define o futuro desses alunos na escola, no trabalho e na sociedade (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005; FERNANDES, A., 2015; JACOMINI, 2004).

1.3 Políticas mais complexas: ciclos escolares associados à progressão continuada

Na medida em que o termo promoção automática caiu em desuso, ganharam espaço outros conceitos relacionados às políticas de não-repetência que podem ser divididos em dois grandes grupos:

- O primeiro deles se refere ao regime de progressão dos alunos, sendo três as possibilidades previstas pela LDB de 1996 (artigo 24, inciso III, e artigo 32, § 2º): regular, parcial e continuada. No regime de progressão regular há possibilidade de reprovar os alunos ao final de cada ano letivo com base no baixo desempenho escolar. Na progressão continuada, por sua vez, a prática de reprovação dos alunos segundo o critério de desempenho é impedida ao final de determinados anos/séries. Na progressão parcial, é possível o prosseguimento dos estudos dos alunos retidos em determinado número de disciplinas ou componentes curriculares para o ano/série seguinte, desde que cumpram dependência em horário alternativo ao de escolarização.
- O segundo diz respeito à forma como o ensino é organizado. Ainda que a LDB de 1996 apresente alternativas (artigo 23), a organização mais usual ainda é em séries. Os ciclos escolares, por sua vez, constituem uma opção quando se busca a superação de um ensino altamente fragmentado, organizando o tempo escolar em unidades maiores e mais flexíveis do que o ano letivo do sistema seriado, o que facilitaria o trabalho pedagógico com alunos de diferentes características e ritmos de aprendizagem (BARRETTO; MITRULIS, 1999). E, embora os ciclos escolares sejam mais abrangentes do que unicamente o regime de progressão dos alunos, comumente adota-se a progressão continuada nos anos/séries escolares que compõem determinado ciclo.

Os ciclos escolares tornaram-se realidade no Brasil na década de 1980, em meio ao processo de redemocratização que ocorria após anos de ditadura militar, com a vitória de governos estaduais de oposição. O Ciclo Básico (ou Ciclo de Alfabetização), restrito aos dois ou três primeiros anos/séries do ensino fundamental, foi implantado nos seguintes sistemas estaduais de ensino: São Paulo (1984); Minas Gerais (1985); Paraná (1988); e Goiás (1988) (BARRETTO; MITRULIS, 1999; DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005; STREMEL; MAINARDES, 2011).

Embora cada uma dessas propostas possuísse características próprias, Mainardes (1998) lista as seguintes semelhanças nas versões dos referidos Estados:

- eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade deste processo;
- mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;
- oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para apropriação dos conteúdos;
- possibilitar a capacitação dos professores que atuavam na proposta; e
- alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística e Psicologia. (MAINARDES, 1998, p. 22).

A ideia presente nessa primeira versão dos ciclos escolares é de que a repetição do trabalho desenvolvido no primeiro ano/série é inadequada (FETZNER, 2007). Entendimento contido também na Resolução nº 7/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, e estabelece, em seu artigo 30:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
[...]

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010).

Após as inovações apresentadas pela LDB em 1996, houve um aumento também do número de experiências de ciclos escolares que abrangiam mais anos/séries do que os inicialmente inseridos no Ciclo Básico.

Cianflone e Andrade (2007, p. 396) explicam que, na teoria, temos, de um lado, as versões mais conservadoras/convencionais dos ciclos escolares, nas quais são entendidos como uma “dilatação do tempo para criar novas oportunidades de repetição e revisão de conteúdos aos alunos e como um deslocamento da reprovação para as etapas posteriores da formação”, podendo, inclusive, as séries serem mantidas como referência para a programação curricular; e, de outro, as versões mais progressistas/inovadoras, em que os ciclos escolares são encarados como fonte de profundas mudanças na organização do

trabalho da escola, na cultura escolar e nas práticas educativas, buscando reverter o caráter excludente e seletivo que as escolas têm desempenhado na sociedade (BARRETTO; SOUSA, 2005).

Os Ciclos de Aprendizagem (ou Ciclos de Progressão Continuada) representam uma ruptura menos radical com a cultura e a prática escolar, pois geralmente são mais curtos (ciclos de dois ou três anos) e mantêm a reprovação ao final dos ciclos, com mudanças mais superficiais no currículo e nas orientações metodológicas do processo de ensino-aprendizagem (MAINARDES, 2006).

Exemplos de políticas que se aproximam mais desse modelo são ou já foram adotadas pelos seguintes sistemas de ensino:

- Municipais: Casimiro de Abreu/RJ (COUTO; MARCONDES, 2010), Ponta Grossa/PR (LARA; BRANDALISE, 2016), Niterói/RJ (FERNANDES, C. 2005; NAIFF; NAIFF, 2013), Recife/PE (MACHADO, 2007, 2012; MACHADO; ANICETO, 2010), Salvador/BA (SILVA, A., 2014), São Paulo/SP (JACOMINI, 2011) e Vitória da Conquista/BA (CHRISTOFARI; SANTOS, 2012).
- Estaduais: Minas Gerais (BARRETTO; MITRULIS, 1999), Paraná (GORNI; SANTOS, 2009) e São Paulo (BERTAGNA, 2010; CIANFLONE; ANDRADE, 2007; MONFREDINI, 2009).

Os Ciclos de Formação Humana (ou Ciclos de Desenvolvimento Humano), pelo menos na teoria, representam mudanças mais profundas, buscando alcançar as questões mais importantes da prática escolar, como a eliminação da reprovação de alunos associada a um maior investimento na formação continuada de professores e a uma mudança mais radical do currículo e das orientações metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem (BARRETTO; SOUSA, 2004; MAINARDES, 2006).

Os seguintes sistemas de ensino utilizam ou já utilizaram o termo Ciclo de Formação para se referirem à opção adotada para a organização do ensino:

- Municipais: Belo Horizonte/MG (DALBEN, 2009; GLÓRIA, 2003; GLÓRIA; MAFRA, 2004), Porto Alegre/RS (CHRISTOFARI; SANTOS, 2012; FETZNER, 2009) e Rio de Janeiro/RJ (FERNANDES, C., 2015; GAMA, 2006; TURA; MARCONDES, 2008).
- Estadual: Mato Grosso (MENDES; MULLER, 2011).

Entretanto, Stremel e Mainardes (2011, p. 234) enfatizam que as diferentes modalidades de ciclos escolares não são puras e homogêneas e, em cada sistema de ensino, as “propostas são recontextualizadas e reinterpretadas de diferentes formas, originando políticas com especificidades e particulares próprias”.

Tendo em mente essa complexa rede de conceitos que se relacionam e compõem a temática das políticas de não-repetência, traremos alguns dos principais achados dos artigos que avaliaram experiências de implantação dessas medidas no Brasil.

A maior parte desses estudos analisou visões/opiniões/concepções/representações sociais/compreensões/posicionamentos de membros da comunidade escolar (professores, gestão escolar, alunos e seus familiares) a respeito das políticas em si ou de mudanças ocasionadas por elas.

Algumas dessas pesquisas enfocam a questão do regime de progressão dos alunos e, mais especificamente, a progressão continuada; outras, contudo, buscam investigar a forma de organização do ensino adotada, com destaque para o processo de implantação dos ciclos escolares. Vale destacar, entretanto, que mesmo nos estudos que focalizam a questão dos ciclos escolares, comumente a discussão recai sobre o regime de progressão dos alunos, mostrando não somente a confusão que persiste em torno da temática, mas também a relevância que a possibilidade de reprovação dos alunos com base no desempenho assume para a comunidade escolar.

1.4 Opiniões dos alunos e de seus familiares a respeito das políticas de não-repetência

Glória (2003) e Jacomini (2010) analisaram as opiniões de alunos e de seus familiares acerca da prática da não-retenção escolar. Enquanto Glória (2003) realizou entrevistas em uma escola organizada em ciclos escolares no sistema de ensino do município de Belo Horizonte/MG, Jacomini (2010) pesquisou escolas pertencentes ao sistema de ensino do município de São Paulo/SP.

Os entrevistados, em geral, demonstraram preocupação com o baixo aprendizado dos alunos e acreditavam que a reprovação consiste em medida necessária para que os alunos se sintam pressionados a estudar e apresentem bom comportamento. Os seguintes trechos de entrevistas realizadas pelas autoras expõem essas percepções:

Ah, eu acho a Escola Plural ruim porque o aluno não tem como estudar. Estudar, tem. Mas ele pensa assim: “Ah, eu não vou tomar bomba mesmo,

vou deixar sem fazer!” [...] (Depoimento de uma aluna, em: GLÓRIA, 2003, p. 71).

Ah, eu acho melhor ter reprovação todo ano. Porque senão eu posso fazer o que eu quiser, ficar bagunçando na sala e, mesmo assim, passar de ano. (Depoimento de um aluno, em: JACOMINI, 2010, p. 905).

Não acho que mudou, não! Ficou essa burrice! Pra mim é burrice isto [não retenção]! (Depoimento de uma mãe de aluna, em: GLÓRIA, 2003, p. 70).

Olha, no meu ponto de vista a reprovação é ótima, porque não adianta você passar de ano se você não entendeu nada e lá na frente você vai ficar perdido no tempo. É como se eu fosse participar de uma coisa que eu não tenho conhecimento... Eu acho que a reprovação ajuda, porque o que você não aprendeu nesse ano você volta tudo de novo e vai aprender pelo menos metade. (Depoimento de uma mãe de aluno, em: JACOMINI, 2010, p. 900).

Contudo, Jacomini (2010) mostra que, quando questionados a respeito de suas próprias experiências (ou das experiências de seus filhos), pais e alunos apresentavam um discurso contraditório, pois a vivência deles, em geral, não confirmava os efeitos positivos da reprovação. Assim, para a autora, os entrevistados parecem ter se apropriado de um discurso dominante, contrário à progressão continuada, sem reflexão crítica sobre suas vivências particulares. Discurso esse que tanto mostra a influência de crenças/ideologias, quanto é reforçado pelo fato de as escolas ainda não terem conseguido romper com a lógica do ensino seriado e de não serem garantidas as condições necessárias para um ensino de qualidade nesse novo contexto.

1.5 Opiniões dos profissionais escolares a respeito das políticas de não-repetência

As entrevistas realizadas por Glória e Mafra (2004) com professores do sistema de ensino do município de Belo Horizonte/MG mostram que, tanto aqueles favoráveis quanto contrários à proposta da implantação de ciclos escolares entendiam que as chances de sucesso dos alunos estavam limitadas ao maior tempo de permanência nas escolas, já que continuava havendo exclusão via aprendizado desigual entre os alunos. O trecho de uma entrevista, apresentado a seguir, ilustra essa visão:

A questão da Escola Plural é uma proposta de inclusão! Nós estamos incluindo esse aluno na Escola Plural para excluí-lo na sociedade. Porque, uma vez que ele sai daqui sem a preparação adequada, nós estamos contribuindo para alimentar nele a ilusão de que ele está preparado, quando sabemos que ele não está. Ele não vai ter condições de competir. (Depoimento de um professor, em: GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 240).

Machado (2007), por sua vez, investigou as representações sociais de um grupo de professoras de escolas públicas da rede municipal de ensino de Recife/PE sobre ciclos de aprendizagem. Para tanto, foram analisados os depoimentos colhidos a partir de um dos estímulos indutores utilizados em entrevista: “*os ciclos de aprendizagem são...*”. Os depoimentos foram agrupados em cinco categorias e a mais frequente, representando 67% dos depoimentos, foi: “O fim da reprovação e/ou retenção do aluno”. Esse entendimento vinha acompanhado de uma visão negativa sobre a não-retenção dos alunos, como podemos perceber nos trechos destacados de duas entrevistas:

No ciclo a gente não pode reter nenhum aluno “eles passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos como, por exemplo, eu tenho um aluno do primeiro ano, um aluno não, eu tenho seis alunos que não sabem ler. (Depoimento de uma professora, em: MACHADO, 2007, p. 121).

Eu fico frustrada. Criança não pode ser reprovada, nem retida. Implantam uma coisa de cima pra baixo e você não tem base pra lidar com isso e acaba que todo mundo passa, mas também num aprende. É de certa forma frustrante. Não sei aonde a gente vai parar. (Depoimento de uma professora, em: MACHADO, 2007, p. 125).

Ainda que em menor proporção, outras categorias encontradas pela autora a partir dos depoimentos das docentes foram: “Mais tempo para o aluno aprender” (17%) e “Respeito à maturidade e aprendizagem do aluno” (10%), demonstrando a existência também de concepções mais positivas sobre os ciclos escolares entre as professoras que participaram da pesquisa, representadas pelos seguintes trechos de entrevistas:

Bem eu não peguei o regime de série (...) Porque no ensino seriado é muito (...) o produto tem que ser muito de imediato tudo conseguido em um ano, já o ciclo, não, subentende que eu tenho que entender a criança. Então, eu acho que o tempo do aluno ele é mais respeitado no ciclo. (Depoimento de uma professora, em: MACHADO, 2007, p. 123).

Ciclo de aprendizagem é um processo contínuo do progresso cognitivo do aluno é que ele tem no decorrer do processo de aprendizagem (...) a não valorização da questão das notas e sim do acompanhamento direto é... Do acompanhamento direto com as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem. (Depoimento de uma professora, em: MACHADO, 2007, p. 123).

Delgado (2012) entrevistou professores do sistema estadual de ensino de São Paulo e identificou que os docentes, em geral, não apoiavam a prática de não-retenção dos alunos. A gestão escolar, por sua vez, parecia apresentar uma visão mais positiva das mudanças propostas pela política, como podemos observar pelo seguinte trecho da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica:

Olha, eu acho que a qualidade da educação não tem nada a ver com a progressão, porque a qualidade da educação já vem caindo há muito tempo [...] Para mim, a progressão continuada humaniza a escola, eu só acho que tinha que ter um preparo melhor para os professores. (Depoimento de uma coordenadora pedagógica, em: DELGADO, 2012, p. 167).

As concepções dos profissionais escolares acabam por interferir grandemente no sucesso das políticas de não-repetência, já que esses, com destaque para os professores, são peças fundamentais e precisam entender os objetivos, os meios e as razões dessas mudanças profundas na prática escolar para implementá-las (NAIFF; NAIFF, 2013).

Nessa perspectiva, Arcas (2010) afirma que, para que a progressão continuada exerça seu papel transformador, é necessário que a política seja executada de forma participativa, incluindo os profissionais escolares na discussão da proposta. Nada diferente daquilo que já era defendido na literatura brasileira desde a década de 1950: uma política educacional não consegue provocar mudanças reais quando imposta de forma arbitrária, verticalmente, apenas via aprovação de documentos legais.

1.6 Condições reais para o desenvolvimento do trabalho docente

Uma das questões mais frequentes nos diversos estudos selecionados nesta revisão se refere à necessidade de que sejam garantidos meios adequados ao desenvolvimento do trabalho docente, condição *sine qua non* para a oferta de um ensino de qualidade.

Nesse sentido, uma reivindicação recorrente por parte dos profissionais escolares é a adequada oferta de cursos de formação/capacitação. Os professores do sistema de ensino do município de Recife/PE, entrevistados por Machado (2012), afirmaram que a capacitação que receberam no processo de implantação dos ciclos escolares não foi suficiente para que fossem compreendidas as mudanças necessárias, como ilustra o seguinte trecho de uma entrevista:

Houve capacitação de uma semana, mas é muito pouco pra desconstruir uma... Todo um pensamento, toda uma, toda uma prática de anos, em tão pouco tempo, em uma semana. [...] na maioria das vezes, os professores tão com a ideia que quando uma coisa é colocada de cima pra baixo eles não aceitam. (Depoimento de um professor, em: MACHADO, 2012, p. 196).

Além disso, o excesso de atividades a serem desenvolvidas pelos professores estaria inviabilizando um bom trabalho:

[...] só mudou a nomenclatura, sabe? [...] Eles [os alunos] deveriam ter um acompanhamento em outro horário, a gente deveria ter dedicação exclusiva, porque o ciclo é muito trabalhoso [...] a gente num tem tempo pra fazer isso não, continua do mesmo jeito, só mudou o nome, piorou. (Depoimento de um professor, em: MACHADO, 2012, p. 197).

Da mesma forma, alguns profissionais escolares que participaram da avaliação do processo de implantação da Escola Plural no município de Belo Horizonte/MG, detalhada no trabalho de Dalben (2009), declararam que se sentiam desorientados no processo de transformação escolar desencadeado pelos ciclos escolares:

A Secretaria acha que conseguimos encontrar os caminhos sozinhos. Tudo fica nas nossas mãos. Eu só tenho como referencial, além do caderno da Escola Plural, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os livros didáticos. A maioria nem fala de ciclo. (Depoimento de uma coordenadora pedagógica, em: DALBEN, 2009, p. 74).

A situação atual do professor está assim. Temos os processos de capacitação, mas ainda não são suficientes. Temos dado cambalhotas, nos virado. Na plateia, nós mesmos, tem gente olhando com os dois olhos, tem gente cega, de um olho só, batendo papo... Todos estamos boquiabertos no momento. (Depoimento de uma professora, em: DALBEN, 2009, p. 74).

Diante de todas as dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho docente, Glória e Mafra (2004) observaram que, como os professores ainda não conheciam claramente a nova proposta curricular, continuavam alinhados ao antigo currículo, com a mesma sequência de conteúdos, e à transposição de conhecimentos via livros didáticos e aulas expositivas, muito distantes da metodologia de projetos apresentada na proposta da Escola Plural. Os docentes entrevistados afirmaram que a heterogeneidade de desempenho dos alunos nas turmas obrigava-os a se aterem a um currículo mínimo, trabalhando apenas aquilo que a maior parte dos alunos podia acompanhar. É o que o seguinte trecho de uma entrevista apresenta:

O currículo ficou bem menor, né? O que a gente trabalha com o aluno é mais o trivial mesmo! Então, cê não dá coisas elaboradas, pensamento científico, não! Não, cê não trabalha isso com o aluno não! Trabalha com o trivial mesmo, o mínimo necessário pra ele sair da escola. (Depoimento de uma professora, em: GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 240).

Entretanto, alguns professores afirmaram que incorporaram mudanças nas práticas pedagógicas e avaliativas após a implantação dos ciclos escolares, como mostram os seguintes excertos de entrevistas:

Mudou muito a minha prática! Eu acho que pra melhor! Porque todos os dias eu dô um jeitinho de chegar, pegar o jornal, dá uma olhada, vê se tem alguma coisa dentro do Projeto que eu tô trabalhando pra tá passando pra eles, tá crescendo... Quer dizer, essa é uma mudança positiva. [...] (Depoimento de uma professora, em: GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 246).

Mudou porque eu consigo fazer hoje uma avaliação mais contínua, mais processual... E antes não: minha avaliação era final de bimestre, tinha que ter prova... Ai, se eu não desse uma prova! Hoje em dia, eu continuo dando prova, é um instrumento a mais de avaliação! (Depoimento de uma professora, em: GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 240).

Os professores do sistema de ensino do município de Recife/PE, entrevistados por Machado e Santos (2015), também apontaram que adotavam algumas estratégias para buscar práticas pedagógicas exitosas dentro do contexto dos ciclos de aprendizagem, como o uso do quadro para permitir a construção coletiva do conhecimento; o uso de recursos que tornassem o aprendizado mais prazeroso, como as historinhas; e a promoção de uma relação entre docentes e alunos baseada na afetividade. Os seguintes fragmentos das entrevistas dos professores ilustram os pontos:

Eu tento trazer coisas novas, porque se eu não me sentir motivado eu não vou conseguir dar aula e nem as crianças vão se dedicar a aprender. Eu só consigo trabalhar assim. (Depoimento de um professor, em: MACHADO; SANTOS, 2015, p. 860).

Eu fiz um teste com eles (os alunos) usando os *tablets* distribuídos pela prefeitura, eles nem queriam ir embora. Poxa! Eu me senti realizado, postei essa experiência nas redes sociais para que meus amigos e outros professores vissem. (Depoimento de um professor, em: MACHADO; SANTOS, 2015, p. 860).

Por exemplo, se vou trabalhar algo relacionado a aves, eu trago figuras daquele filme, Rio, porque faz sentido para eles e aí eles participam. (Depoimento de um professor, em: MACHADO; SANTOS, 2015, p. 860).

É importante enfatizar, contudo, que, segundo o trabalho de Bertagna (2010), ainda que as práticas avaliativas, realizadas pelos professores de uma escola que adota a progressão continuada no sistema estadual de ensino de São Paulo, tenham sofrido modificações quanto aos instrumentos utilizados, com as provas perdendo espaço, a função da avaliação de classificar e selecionar alunos permanecia praticamente inalterada, mudando apenas os critérios para definição das categorias bom/mau e forte/fraco, que passaram a estar mais ligados a uma avaliação informal cercada de aspectos intuitivos e subjetivos quanto aos valores, atitudes e comportamento dos alunos, o que tornaria a seleção escolar ainda mais perigosa, na medida em que seus mecanismos ficariam mais mascarados.

1.7 O que dizem os estudos que utilizam grandes bases de dados?

Dos artigos incluídos na categoria de estudos que avaliaram experiências de implantação de políticas de não-repetência na educação básica brasileira, apenas três

utilizaram grandes bases de dados nacionais, sendo que dois deles se referem aos mesmos dados de contexto das escolas que se organizam em ciclos escolares *versus* escolas que se organizam em séries (FERNANDES, C., 2004, 2005); e somente um buscou correlacionar dados de adoção de políticas de não-repetência com o desempenho apresentado pelos alunos em uma avaliação em larga escala (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002).

Ainda que em pequeno número, esses estudos são importantes para uma análise mais global da política.

O contexto de implementação dos ciclos escolares nas escolas brasileiras, avaliado por meio de indicadores calculados por Fernandes, C. (2004, 2005) com base em dados dos questionários dos diretores e dos professores de 4^a e 8^a séries – atuais 5^o e 9^o anos – do ensino fundamental no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2001, indica que importantes questões para o sucesso da política não têm sido garantidas. Como exemplo, a autora cita a alta rotatividade de professores nas escolas que haviam aderido aos ciclos, o que compromete a continuidade das mudanças na prática escolar.

Contudo, outros aspectos geralmente apontados como deficientes nas escolas organizadas em ciclos se mostraram em melhores condições nos estudos de Fernandes, C. (2004, 2005), quando comparados às escolas seriadas. É o caso do acesso a recursos pedagógicos e da concentração da carga horária de trabalho dos professores em uma ou duas escolas.

Quanto à participação dos professores em atividades de formação continuada (palestras, cursos, oficinas e outros), os dados analisados pela autora mostram que tanto nas escolas organizadas em ciclos quanto em séries a participação foi grande, com discreta vantagem para as primeiras. Contudo, diante do fato de que as escolas organizadas em ciclos demandam profunda reflexão, debate e troca, a pequena diferença exporia que a formação continuada ainda não era o foco das experiências realizadas (FERNANDES, C., 2004, 2005).

Ferrão, Beltrão e Santos (2002), por sua vez, analisaram o efeito dos ciclos escolares no desempenho de alunos da 4^a série (atual 5^o ano) em Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História e Geografia no Saeb de 1999, com recorte para a região Sudeste. Complementarmente, investigaram se alunos com defasagem idade/série, em escolas organizadas em ciclos, apresentavam desempenho acadêmico diferenciado dos demais.

A principal conclusão do estudo é que, nas escolas públicas dos Estados de São Paulo e de Minas Gerais, quando o modelo incluiu a variável contextual socioeconômica, as

estimativas referentes ao regime de organização do ensino tornaram-se estatisticamente não significativas. Ou seja, a opção pela não-retenção de alunos não parece ter provocado a deterioração da qualidade do ensino ofertado, ao mesmo tempo em que contribuiu para a correção do fluxo escolar dos alunos. Ademais, os autores não encontraram valores significativos para o termo de interação entre defasagem idade/série e sistema de organização do ensino da escola, não havendo evidências, portanto, de que alunos com defasagem idade/série tenham apresentado desempenho inferior devido à adoção dos ciclos nas escolas.

Esses resultados nos indicam que a forte associação feita por alunos e seus familiares e pelos profissionais escolares entre políticas de não-repetência e a piora de desempenho dos alunos não se confirmou no estudo que se propôs a investigar tal questão por meio de dados em larga escala, apontando a necessidade de estudos adicionais que ajudem a iluminar a questão.

1.8 Considerações Finais

Como demonstramos neste trabalho, as propostas de políticas de não-repetência adotadas no Brasil podem apresentar abordagens diversas. Contudo, mesmo quando o texto legal recomenda mudanças mais radicais, que não somente impedem a reprovação dos alunos, mas buscam promover mudanças no currículo, na formação dos professores, nas práticas pedagógicas e na avaliação dos alunos; os estudos mostram que a prática nas escolas permanece condizente à lógica do sistema seriado, fato relacionado sobretudo à falta de suporte das gestões estaduais e municipais.

Outro aspecto relevante é que a comunidade escolar, de maneira geral, permanece com uma visão negativa sobre a não-retenção dos alunos e responsabiliza a medida pela baixa qualidade do ensino ofertado e pelo aprendizado insuficiente dos estudantes. Ou seja, a cultura da repetência ainda é dominante nas escolas brasileiras.

Paro (2011) dá ênfase ao fato de que a reprovação tem sido, tradicionalmente, a maneira mais efetiva de transferir exclusivamente aos alunos e suas famílias a responsabilidade por um baixo aprendizado que, na realidade, é consequência de uma série de condições associadas, incluindo o ensino de baixa qualidade ofertado nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o autor observa que a progressão continuada não é responsável

pelo aprendizado insuficiente dos alunos, mas sim por manter esses alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas (que antes evadiam após múltiplas repetências), expondo, inevitavelmente, a incompetência do sistema de ensino.

Contudo, não podemos ignorar que os profissionais escolares enfrentam, diariamente, desafios gigantescos para desenvolverem o seu trabalho. E, ainda, as dificuldades são amplificadas quando se consideram as mudanças que devem ser realizadas na prática escolar a partir das propostas das políticas de não-repetência. Isso porque a escola mais inclusiva e as turmas heterogêneas trazem novos desafios e expõem a dura realidade social e os abismos de desigualdade que os alunos das escolas públicas e suas famílias enfrentam.

Além disso, a não garantia de condições necessárias para um ensino de qualidade nas escolas brasileiras faz com que só seja possível alcançar adaptações parciais na prática escolar historicamente instituída, impossibilitando a consecução das mudanças estruturais necessárias.

Afinal, como explicam Tura e Marcondes (2008, p. 245) “qualquer alteração que a escola faça em sua organização tradicional defronta-se com práticas e hábitos muito enraizados na cultura escolar e que não se transformam de uma hora para outra”. E complementamos, nem mesmo com recursos cada vez mais escassos e condições de trabalho dos profissionais escolares altamente desfavoráveis.

Nesse contexto, para que professores, gestão escolar, alunos e seus familiares sejam convencidos da importância da implantação das políticas de não-repetência, é necessário que possam vivenciar experiências escolares em que a não-retenção está aliada a uma educação de qualidade.

Destacamos, portanto, que a implantação dos ciclos escolares associada à progressão continuada dos alunos parece ao menos iniciar no Brasil um processo de questionamento da lógica excludente e seletiva das escolas e do novo papel que a escola para todos passa a exercer na nossa sociedade.

1.9 Referências⁴

AGUIAR, D. R. da C. O estado do conhecimento sobre progressão escolar e ciclos de aprendizagem: contribuições do legado freireano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo/SP, v. 14, n. 1, p. 108-126, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/26352/0>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

ARCAS, P. H. Saesp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2459>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100003. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 18, n. 31, p.73-86, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/2203/1928/>. Acesso em: 18 set. 2020.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010. Disponível em:

⁴ As referências utilizadas neste artigo são apresentadas, juntamente com as demais, no Anexo 3 desta tese de doutorado, para possibilitar, ao leitor, o acesso à lista completa de referências.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302001000400011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

CHRISTOFARI, A. C.; SANTOS, K. S. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 50, p. 399-500, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

CIANFLONE, A. R. L.; ANDRADE, É. N. F. de. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 17, n. 38, p. 389-402, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2007000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

COUTO, C. B.; MARCONDES, M. I. Cotidiano escolar, política de ciclos e heterogeneidade: dados de uma investigação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 3, n. 1, p. 440-450, mar./set. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9104/4792>. Acesso em: 21 ago. 2019.

DALBEN, Â. I. L. de F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 66-82, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

DELGADO, A. P. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 4, n. 2, p. 162-171, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/12333/7109>. Acesso em: 21 ago. 2019.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100006. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, A. A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 96, n. 242, p. 162-179, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1618>. Acesso em: 18 set. 2020.

FERNANDES, C. de O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1321>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, C. de O. Escolas em Ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 15, n. 30, p. 83-106, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2152>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, C. de O. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 141, p. 881-894, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300011&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, C. de O. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, Edição Especial, n. 1, p. 17-33, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000500017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. dos. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4a série do SAEB-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2185/0>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FETZNER, A. R. Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 2, n. 4, p. 119-122, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1518>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FETZNER, A. R. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 51-65, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FETZNER, A. R. Ciclos & Currículo: à procura de sentidos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 7, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/19405>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 25, p. 30-38, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002008000015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FREITAS, L. C. de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **EccoS Revista Científica**, São Paulo/SP, v. 4, n. 1, pp. 79-93, jun. 2002b. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=294>. Acesso em: 21 ago. 2019.

GAMA, Z. J. Avaliação nos ciclos de formação: mudanças e novas direções nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 17, n. 33, p. 105-118, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2129>. Acesso em: 21 ago. 2019.

GLÓRIA, D. M. A. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 22, p. 61-76, jan./abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. de A. A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GOMES, C. A. Desseriação Escolar: Alternativa para o Sucesso? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GORNI, D. A. P.; SANTOS, A. F. dos. Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des)continuidade. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 65, p. 675-694, out./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362009000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

HAMMEL, A. C.; BORGES, L. F. P. Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, n. 59, p. 251-271, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640361>. Acesso em: 21 ago. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2017**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 06 nov. 2018.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

JACOMINI, M. A. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

JACOMINI, M. A. Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 1, p. 161-180, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

JACOMINI, M. A. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 22, n. 84, p. 807-828, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

LARA, V. A. de; BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 27, n. 64, p. 36-68, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3731>. Acesso em: 21 ago. 2019.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1380>. Acesso em: 18 set. 2020.

MACHADO, L. B. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Psicologia da Educação**, São Paulo/SP, v. 24, p. 111-128, 1º sem. de 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752007000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2019.

MACHADO, L. B. Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 14, n. 2, p.186-201, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1229>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MACHADO, L. B.; SANTOS, J. A. L. C. Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedidos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 23, n. 89, p. 843-868, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362015000400843&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1231>. Acesso em: 18 set. 2020.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100002. Acesso em: 21 ago. 2019.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC, v. 17, n. 35, p. 66-78, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3055>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Baixo rendimento escolar e progressão continuada: concepções de alunos, professores e responsáveis. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 3, n. 1 e 2, p. 48-58, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2681>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MASSABNI, V. G.; RAVAGNANI, M. C. A. N. Progressão Continuada: qual construtivismo está em jogo? **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 18, n. 41, p. 469-484, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2008000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MENDES, M. de A.; MÜLLER, J. L. Modificações do processo avaliativo da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop/MT, v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 240-249, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/124>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MIRANDA, M. G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302005000200017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MIRANDA, M. G. de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MONFREDINI, I. Progressão Continuada, Trabalho e Profissão Docente. **Education Policy Analysis Archives**/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona/USA, v. 17, p. 1-19, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727006.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicologia & Sociedade**, Recife/PE, v. 25, n. 3, p. 538-548, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822013000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

NEDBAJLUK, L. Formação por ciclos. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 28, p. 247-261, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7623>. Acesso em: 21 ago. 2019.

NEGREIROS, P. R. V. de. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 125, p. 181-203, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200010. Acesso em: 21 ago. 2019.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 18, p. 7-11, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2249>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 16, n. 48, p. 695-815, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PETRENAS, R. de C.; LIMA, R. de C. P. Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar: reflexões sobre representações sociais de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 2, n. 2, p. 161- 168, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/317>. Acesso em: 21 ago. 2019.

RESENDE, T. R. P. S.; SOUZA, I. A. de; RESENDE, G. S. L. de. Vygotsky: uma base teórica para a proposta do ensino por meio de ciclos. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v. 10, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7723>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SAPELLI, M. L. S. Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 140, p. 611-629, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000300611&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

SILVA, A. A. de S. O contexto da produção de texto da política dos ciclos no ensino fundamental I da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Salvador. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 7, n. 3, p. 586-598, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/22227>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SILVA, Z. I. F. da. Um estudo avaliativo sobre o Ciclo Básico de Alfabetização em quadro escolas de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/ SP, n. 3, p. 49-69, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2383>. Acesso em: 21 ago. 2019.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá/PR, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4864679.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TEIXEIRA, A. Nota preliminar ao artigo “A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e São Paulo”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 84, n. 206/207/208, p. 185-186, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/895/870>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TEIXEIRA, E. S. Relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento e periodização da escolarização: uma reflexão na perspectiva vigotskiana. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 26, p. 215-231, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/4735>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TEIXEIRA, E. S. A delimitação dos ciclos de aprendizagem e a periodização do desenvolvimento psicológico. **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC, n. 20, p. 59-76, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/92>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TIGGEMANN, I. Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 14, n. 1, p. 27-34, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/149>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TURA, M. de L. R.; MARCONDES, M. I. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1504>. Acesso em: 19 set. 2020.

VIÉGAS, L. de S. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1439>. Acesso em: 19 set. 2020.

VIÉGAS, L. de S.; SOUZA, M. P. R. de. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DE NÃO-REPETÊNCIA NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO DO BRASIL¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar quais sistemas estaduais de ensino no Brasil preveem a organização do ensino em ciclos escolares e o regime de progressão continuada dos alunos. Pretende-se, ainda, investigar em que medida essas previsões legais têm sido de fato implantadas nas escolas. Para tanto, além de consulta direta às secretarias estaduais de educação e da análise da legislação estadual, recorre-se a dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os resultados nos permitem concluir que, na educação básica das redes estaduais brasileiras, há predomínio da organização seriada e dos regimes de progressão regular ou parcial dos alunos. Não obstante, há, no conjunto das análises realizadas, sistemas de ensino que apresentaram maior adesão às políticas de não-repetência de forma consistente ao longo do tempo, como os dos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso.

Palavras-chave: Sistemas estaduais de ensino. Repetência. Progressão continuada. Ciclos escolares.

2.1 Introdução

As políticas de não-repetência continuam sendo alvo de disputas e até de polêmicas. Parte considerável de professores e pais ainda apostam na retenção como uma medida capaz de promover a recuperação das aprendizagens dos alunos que não atingiram o nível desejado ao final de determinado ano/série escolar (OLIVEIRA, 2014). Esse cenário explicita a força que a pedagogia da repetência (RIBEIRO, 1991) ou a cultura da repetência (SILVA; DAVIS, 1994), que transcende os muros da escola, tem na sociedade brasileira.

Mas essa percepção acerca da repetência não se sustenta no âmbito dos estudos educacionais. Ao contrário, um conjunto de metanálises sobre pesquisas que investigaram esse tema mostrou, de maneira consistente, a ineficácia da repetência como medida pedagógica (HOLMES, 1989; HOLMES; MATTHEWS, 1984; JACKSON, 1975;

¹ Este artigo foi aceito para publicação pela revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, conforme Carta de aceite apresentada no Anexo 2 desta tese de doutorado.

JIMERSON, 2001). No Brasil, alguns pesquisadores também chegaram a esses resultados (ALAVARSE, 2009; CORREA, 2013; CORREA; BONAMINO; SOARES, 2014; FERNANDES et al., 2018; LUZ, 2008; RIANI; SILVA; SOARES, 2012).

Nesse contexto, as políticas de não-repetência surgem como uma alternativa para reduzir a retenção dos alunos e melhorar o fluxo escolar, diminuindo a perda de estudantes ao longo do processo de escolarização, o que melhoraria a eficiência interna dos sistemas de ensino. Por outro lado, tais políticas ensejam, na sociedade como um todo, e na comunidade escolar mais especificamente, certa desconfiança no que se refere aos resultados de sua implantação na qualidade do ensino ofertado.

Por tais razões, é importante avaliar os possíveis efeitos das políticas de não-repetência na educação básica brasileira, seja no aprendizado dos alunos ou na melhoria do fluxo escolar. Mas, para tanto, é necessário, antes, conhecer o nível de adesão dos sistemas de ensino a essas medidas.

Quando falamos de políticas de não-repetência, estamos tratando de dois conceitos principais que são geralmente relacionados, mas que podem ocorrer de maneira independente: a progressão continuada dos alunos e a organização do ensino em ciclos escolares.

Os regimes de progressão dos alunos previstos no art. 24, inciso III, e no art. 32, parágrafo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) são: regular, parcial e continuada.

Embora a LDB não defina o que consiste cada um desses tipos de progressão, a análise da legislação educacional dos Estados e do Distrito Federal nos permite concluir que a progressão regular é o procedimento no qual a promoção do aluno de um ano/série para o seguinte ocorre de forma sequencial, e que permite a retenção dos alunos que apresentam desempenho insuficiente, definido com base nos critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Na progressão parcial, por sua vez, é permitido que o aluno avance para o ano/série seguinte, mesmo que ele tenha ficado retido em um determinado número de componentes curriculares, conforme estabelecido pelos sistemas de ensino.

Por fim, na progressão continuada, a prática de reprovação dos alunos segundo o critério de desempenho é impedida ao final de determinados anos/séries escolares.

A LDB apresenta ainda, em seu art. 23, diversas formas de organização do ensino (BRASIL, 1996). Contudo, na prática, as mais usuais são a organização em séries (sistema seriado) e em ciclos escolares.

A opção pelos ciclos escolares tem como objetivo organizar o tempo escolar em unidades maiores e mais flexíveis, buscando facilitar o trabalho pedagógico com alunos de diferentes características e ritmos de aprendizagem (BARRETTO; MITRULIS, 1999). Sendo assim, é comum a adoção da progressão continuada nos anos escolares que compõem determinado ciclo.

Ao realizarmos uma revisão bibliográfica² que selecionou 75 artigos acadêmicos da literatura brasileira sobre a questão das políticas de não-repetência, verificamos que somente dois deles, apresentados a seguir, realizaram um levantamento dos sistemas de ensino que aderiram a essas políticas.

O estudo de Fernandes (2015) enfocou apenas os sistemas de ensino dos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Para acessar as informações, foi utilizada a análise de documentos como decretos, portarias e propostas curriculares.

A autora encontrou que, em 2007, 60% das redes municipais analisadas adotavam os ciclos escolares, sendo que a maior parte (33% desses municípios) havia implementado o Ciclo de Alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, seguido dos sistemas que implementaram os ciclos escolares do 1º ao 5º ano (16%) e daqueles nos quais os ciclos abrangiam todo o ensino fundamental (11%).

Contudo, em 2010, ocorreu uma diminuição da porcentagem de redes municipais do Estado do Rio de Janeiro que aderiam aos ciclos escolares, chegando a 28%. A maior diminuição se deu justamente na porcentagem de municípios que informaram ter implantado os ciclos escolares nos dois primeiros anos do ensino fundamental, de 33% para 12%.

Como apontado por Fernandes (2015), tal fato parece estar relacionado a uma mudança de compreensão por parte das redes, que passaram a entender que não era mais necessário utilizar a denominação ciclo para se referir somente à não-retenção dos alunos nos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, para a autora, outro aspecto possivelmente associado à diminuição da proporção de sistemas de ensino que adotavam a organização do ensino em ciclos refere-se à “revitalização de uma pedagogia tecnicista no cenário educacional, na esteira de um pensamento mais conservador” (FERNANDES, 2015, p. 28).

² A referida revisão da literatura brasileira foi apresentada no Capítulo 1 desta tese de doutorado.

Franco (2004), por sua vez, fez um levantamento da adesão das redes estaduais e municipais das capitais brasileiras à política de organização do ensino em ciclos escolares ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da agregação das respostas indicadas pelas escolas no Sistema de Avaliação da Educação Básica³ (Saeb) de 2001, no questionário da turma⁴.

Em 2001, esse questionário realizava três perguntas a respeito da organização do ensino na turma avaliada: a primeira questionava se a forma de organização do ensino era em ciclos; a segunda se referia à duração do ciclo; e a última perguntava em que ano do ciclo a turma estava naquele momento. Somente a primeira pergunta foi utilizada no estudo de Franco (2004), pois o autor alegou que a pergunta relacionada à duração dos ciclos não funcionou conforme o esperado.

E, embora não tenha utilizado os dados do Censo Escolar⁵ na sua análise, Franco (2004) explica que, a partir de 1999, o instrumento também havia incluído duas perguntas relacionadas à organização do ensino: a primeira pedia que se especificasse como se organizava o ensino na escola, tendo como opções: em séries; em ciclos/fases/etapas; ou por disciplina, permitindo que, quando fosse o caso, fossem assinaladas mais de uma opção; e a segunda solicitava informação sobre o número de ciclos existentes e a duração de cada um deles. Mais uma vez, o autor relata que havia grande dificuldade por parte dos respondentes para interpretar corretamente a segunda pergunta, inviabilizando sua utilização.

Com base no levantamento realizado, Franco (2004) concluiu que havia predomínio da organização do ensino em séries nos anos iniciais do ensino fundamental e que a opção

³ Em 2001, o Saeb ainda era aplicado somente de forma amostral pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para captar a evolução do quadro educacional brasileiro, aplicando testes de matemática e leitura (língua portuguesa) aos alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, e questionários a alunos, diretores, docentes, escolas e turmas. O sistema passou por diversas alterações metodológicas, como a introdução de um segmento censitário (dividindo o Saeb em Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb – e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc), em 2005, e a incorporação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013. Na edição mais recente, de 2019, foram extintas essas nomenclaturas e todas as avaliações passaram a ser identificadas unicamente como Sistema de Avaliação da Educação Básica (INEP, 2019).

⁴ As informações referentes às turmas avaliadas deixaram de ser coletadas por meio de um questionário específico a partir da edição de 2007.

⁵ O Censo Escolar coleta, anualmente, dados referentes à educação básica brasileira. Assim como o Saeb, também é realizado pelo Inep; mas conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação para sua execução, o que permite que a coleta abranja todas as escolas públicas e privadas do país e todas as etapas e modalidades da educação básica e profissional (ensino regular, educação especial, Educação de Jovens e Adultos - EJA e educação profissional) (INEP, 2020a).

pelos ciclos escolares era mais frequente nas redes de ensino municipais das capitais do que nas redes estaduais.

2.2 Objetivo do estudo

Os trabalhos apresentados demonstraram haver dificuldades de interpretação, por parte das escolas e dos sistemas de ensino, no que diz respeito aos critérios para classificar a forma de organização do ensino adotada.

Aliado a isso, as variáveis do Censo Escolar de 1999 e do Saeb de 2001, indicadas no estudo de Franco (2004), deixaram de ser aplicadas dessa forma. Enquanto no Saeb só encontramos a variável para o ano investigado (2001); no Censo Escolar, as variáveis referentes à adoção de ciclos escolares, ao número de ciclos e à duração de cada ciclo continuaram a ser aplicadas dessa forma somente até 2006, tendo sido interrompida a coleta dessas informações nas edições de 2007 e 2008. Desde 2009 até a última edição investigada (2018), a temática voltou a fazer parte do Censo Escolar, mas apenas a informação se o ensino fundamental está organizado em ciclos ou não é levantada. Ou seja, informações a respeito do número de ciclos escolares e da duração de cada um deles não são mais possíveis de serem obtidas por meio de consulta às grandes bases de dados da educação básica brasileira.

Vale enfatizar que, como a pergunta se refere tão somente à organização do ensino em ciclos escolares, nada podemos concluir, com base nessa variável do Censo Escolar, a respeito da adoção da política de progressão continuada, ainda que, como vimos, geralmente os ciclos estejam associados à progressão continuada dos alunos nos anos/séries escolares que compõem cada um dos ciclos.

Diante das limitações apresentadas, quando se almeja realizar um levantamento do nível de adesão dos sistemas de ensino às políticas de não-repetência, são necessárias análises complementares.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é identificar, com base em informações das 27 Unidades Federativas (UFs) brasileiras, quais sistemas estaduais de ensino preveem a organização do ensino em ciclos escolares e a progressão continuada dos alunos ao final de determinados anos/séries, e em que medida essas previsões têm sido de fato implantadas nas escolas.

O recorte feito apenas para as redes estaduais se deve ao fato de pretendermos levar a cabo a análise das referidas políticas em âmbito nacional e à inviabilidade de analisarmos a legislação adotada em cada município brasileiro, em função de seu número elevado, bem como da indisponibilidade de acesso à legislação específica de boa parte deles.

2.3 Métodos

Para investigar quais redes estaduais organizam o ensino em ciclos escolares e quais adotam a progressão continuada dos alunos em determinados anos/séries, foram adotados três tipos de análise:

- 1) da legislação que regulamenta as políticas de não-repetência nos sistemas estaduais de ensino;
- 2) das taxas de reprovação dos alunos ao longo da educação básica nas escolas estaduais, no período de 2009 a 2018, segundo dados do Censo Escolar; e
- 3) da forma de organização do ensino fundamental nas escolas estaduais, segundo dados do Censo Escolar de 2018.

2.3.1 Legislação que regulamenta as políticas de não-repetência nos sistemas estaduais de ensino

Para analisar a legislação estadual referente a esse tema, optamos por consultar cada uma das 27 UFs, seja por e-mail enviado às secretarias de educação, seja por solicitação de informação na ouvidoria do Estado ou no Serviço de Informação ao Cidadão.

O texto enviado para todas as UFs consistia em quatro perguntas sobre as normas aplicadas para a educação básica (ensino fundamental e ensino médio):

- 1) Qual é a forma de organização do ensino nas escolas estaduais? Ciclos, Séries ou Mista (ciclos e séries)?
- 2) Caso a organização seja em Ciclos ou Mista, quantos são os ciclos e quais etapas escolares⁶ cada ciclo abrange?

⁶ Utilizamos, nas perguntas enviadas às secretarias de educação dos estados, o termo etapa escolar como equivalente a ano/série.

3) Qual é o regime de promoção⁷ dos alunos? Há previsão de progressão continuada ou os alunos podem ser reprovados por desempenho insuficiente ao final de cada etapa escolar?

4) Quais são as leis, decretos, portarias etc. que regem a organização do ensino e a promoção dos alunos?

Após rigorosa análise da legislação indicada nas respostas das secretarias, complementada por meio de buscas nos sites das próprias secretarias e dos conselhos estaduais de educação⁸, e objetivando facilitar a compreensão de como cada sistema estadual de ensino adota as políticas de ciclos escolares e de progressão dos alunos em sua esfera de atuação, elaboramos um esquema de visualização apresentado no Quadro 1, na seção de Resultados.

Importante destacar que, para obtenção de resposta das secretarias, em alguns casos foi necessário entrar em contato com diversos órgãos da esfera estadual por várias vezes, a fim de realizar uma interpretação acurada da legislação e superar as dificuldades existentes para obter esse tipo de informação.

Não obstante, as secretarias nem sempre responderam às perguntas de forma clara e, muitas vezes, a resposta não era condizente com o texto legal. Nesses casos, optamos, então, por apresentar no esquema de visualização a representação mais alinhada com as informações da legislação.

No Quadro 1, um dos aspectos apresentados diz respeito à forma de progressão dos alunos ao final de cada um dos anos/séries (do 1º ano do ensino fundamental à 2ª série do ensino médio, já que, na 3ª série dessa etapa, geralmente, não há progressão, mas sim a conclusão da educação básica⁹). Da mesma forma que o estabelecido pela LDB, as normas estaduais indicam três tipos de progressão:

⁷ Após aprofundamento no estudo da legislação educacional, identificamos que o termo mais adequado para o que solicitávamos informação seria “regime de progressão de alunos” em vez de “regime de promoção de alunos”. Apesar de utilizarmos o termo mais correto no restante do artigo, mantivemos, aqui, como foi apresentado na pergunta enviada às secretarias estaduais de educação.

⁸ Apresentamos, no Quadro 3, no Anexo deste artigo, as normas consultadas que de fato informam sobre a implantação de ciclos escolares e/ou sobre a adoção da progressão continuada dos alunos ao final de determinados anos/séries.

⁹ Em algumas UFs, observamos que há matrículas também na 4ª série do ensino médio na dependência administrativa estadual. Contudo, a proporção de matrículas nessa série não passou de 2,11% em relação ao total de matrículas no ensino médio estadual de cada UF, segundo dados do Censo Escolar de 2018. Dessa forma, optamos por não apresentar a 4ª série do ensino médio no esquema, para simplificar a análise. A planilha com a proporção de matrículas segundo o ano/série e a dependência administrativa para o ano de 2018 está disponível no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso realizado em: 07 out. 2019.

- Progressão regular, representada pela cor vermelha¹⁰;
- Progressão parcial, representada pela cor amarela;
- Progressão continuada, representada pela cor verde.

Importante destacar que, ainda que as UFs, em geral, repitam na sua legislação o texto da LDB, que determina que “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem”; e que “nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo” (BRASIL, 1996), optamos por marcar com a cor verde ou amarela apenas aqueles anos/séries nos quais a legislação estadual faz, explicitamente, referência à progressão continuada ou à progressão parcial dos alunos, respectivamente. Isso porque entendemos que, quando a legislação estabelece em quais anos/séries pode ocorrer a progressão continuada ou parcial, a adesão das escolas a essas formas de progressão tem respaldo legal e, conseqüentemente, maior força.

Enquanto a progressão continuada nos primeiros anos do ensino fundamental (referentes aos Ciclos de Alfabetização) costuma ser obrigatória quando prevista na legislação estadual, devendo ser implantada em todas as escolas, nos demais anos/séries escolares é mais comum que a progressão continuada constitua uma opção das escolas. Da mesma forma, a progressão parcial geralmente não constitui uma obrigatoriedade às escolas, quando prevista.

Portanto, no esquema de cores proposto, quando é estabelecido pela legislação que as escolas podem optar por mais de uma forma de progressão dos alunos, marcamos sempre com a coloração que indica o tipo de progressão mais alinhado à ideia de não interrupção das trajetórias escolares. Ou seja, quando as três formas de progressão são permitidas, optamos por marcar com a cor verde e, quando são permitidas apenas a progressão parcial ou a regular, com a cor amarela.

Outro aspecto informado no Quadro 1 se refere à previsão da organização do ensino em ciclos escolares. Nesse caso, as cores foram utilizadas nos quadrados correspondentes aos anos/séries escolares em si (e não entre anos/séries, como no tipo de progressão dos

¹⁰ Quando a legislação estadual consultada não faz referência explícita à progressão parcial ou continuada dos alunos nos anos/séries, consideramos que está prevista a progressão regular, na qual há possibilidade de retenção dos alunos por desempenho insuficiente, definido com base nos critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino.

alunos). Cada cor corresponde a um único ciclo escolar e, portanto, se o mesmo sistema de ensino apresenta três cores diferentes, significa que estão previstos três ciclos escolares, por exemplo.

Mais uma vez, ainda que muitas normas estaduais repitam o texto da LDB, de que

[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996),

somente consideramos que há previsão dos ciclos escolares quando a legislação estadual analisada utiliza a denominação ciclo para se referir a um agrupamento específico de anos/séries.

2.3.2 Taxas de reprovação dos alunos nas escolas estaduais

A taxa de reprovação é calculada pelo Inep com base em dados do Censo Escolar e constitui, juntamente com as taxas de aprovação e abandono, os indicadores de rendimento escolar. Para o cálculo dessas taxas, são utilizados dados informados pelas escolas na segunda etapa de coleta do Censo Escolar (que acontece no início do ano seguinte ao ano-base do Censo), indicando a situação de aprovação, reprovação ou abandono da matrícula do aluno, com base nos critérios de avaliação estabelecidos nos sistemas de ensino ou nas escolas (INEP, 2013, 2020b).

Na análise das taxas de reprovação, supõe-se que valores para anos/séries repetidamente próximos a zero no período analisado (2009 a 2018)¹¹, seriam indício da adoção da progressão continuada dos alunos.

Com base nessas taxas, é possível, também, observar padrões de reprovação dos alunos em cada sistema de ensino. Uma queda brusca da taxa de reprovação de um ano/série para o seguinte seria mais um indício da implantação da política de progressão continuada. O aumento abrupto dessa taxa de um ano/série para outro pode indicar, por outro lado, a possibilidade de retenção dos alunos ao final do ciclo.

¹¹ As planilhas com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação no período de 2009 a 2018, estão disponíveis no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

As Figuras de 1 a 8 (também exibidas na seção seguinte) apresentam as taxas de reprovação dos alunos nas escolas estaduais das 27 UFs, permitindo verificar até que ponto existe coerência entre esses dados e as previsões legais dos sistemas estaduais de ensino, no que se refere à política de progressão continuada (Quadro 2).

2.3.3 Forma de organização do ensino fundamental nas escolas estaduais

No caso da análise sobre a organização do ensino em ciclos escolares em uma base de dados de âmbito nacional, verificamos como as escolas estaduais de cada uma das 27 UFs responderam à questão que trata dessa temática no Censo Escolar de 2018¹², o último utilizado neste trabalho.

Para essa análise, excluimos as escolas estaduais que não ofertam o ensino fundamental, já que a pergunta é explicitamente direcionada a esse nível de ensino. Quando feito tal filtro, 100% das escolas estaduais responderam ao questionamento, permitindo o conhecimento do percentual de escolas que afirmam organizar o ensino em ciclos, em cada uma das UFs, conforme apresentado na Tabela 1, na seção de Resultados.

2.3.4 Distribuição das matrículas segundo a dependência administrativa das escolas públicas

Finalmente, é importante destacar que, embora, segundo as determinações da LDB, os Estados sejam incumbidos de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”, e que cabe aos municípios¹³ “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (BRASIL, 1996), a proporção de matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental vinculadas às escolas estaduais varia nas diferentes UFs.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2018¹⁴, a maior parte das matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental estava na rede municipal, sendo essa característica ainda

¹² A planilha com as respostas das escolas ao Censo Escolar de 2018 está disponível no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

¹³ O Distrito Federal, por sua vez, assume tanto as competências referentes aos estados quanto aos municípios.

¹⁴ Apresentamos, na Tabela 2, no Anexo deste artigo, a distribuição de matrículas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental segundo a dependência administrativa das escolas públicas, por UF, em 2018. A planilha com a proporção de matrículas segundo o nível de ensino e a dependência administrativa para o ano de 2018

mais expressiva no Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás, onde a proporção de matrículas em escolas estaduais correspondia a menos de 10% do total do ensino público. Dessa forma, os resultados das análises referentes aos anos iniciais devem ser analisados com ressalva nessas UFs, já que é relativamente pequeno o número de matrículas vinculadas à rede estadual.

Em contrapartida, nos anos finais do ensino fundamental, a proporção das matrículas nas dependências estadual e municipal estava, de modo geral, mais equilibrada em 2018. Apenas Maranhão e Ceará possuíam menos de 10% das matrículas dos anos finais nas escolas estaduais.

Sendo assim, os resultados apresentados a seguir são mais robustos e pertinentes para as UFs com elevadas proporções de matrículas vinculadas a escolas estaduais, o que acontece com mais frequência nos anos finais do ensino fundamental.

No ensino médio, o Censo Escolar de 2018 apontou que, em todas as UFs, mais de 88% das matrículas do ensino público estavam vinculadas a escolas estaduais. Ademais, como será demonstrado nos resultados, só há indicação da existência de ciclo escolar em um único sistema estadual de ensino nessa etapa; ao passo que a progressão continuada não está prevista por nenhuma das redes analisadas. Sendo assim, essa ressalva metodológica não é necessária para o ensino médio.

2.4 Resultados

Apresentaremos, a seguir, os resultados das análises descritas anteriormente, que possibilitaram conhecer não somente se os sistemas estaduais de ensino têm previsão legal de políticas de não-repetência, mas também se há coerência entre o estabelecimento dessas medidas e as taxas de reprovação dos alunos.

2.4.1 Previsão legal de políticas de não-repetência nos sistemas estaduais de ensino

Por meio da análise da legislação de cada uma das 27 UFs a respeito da adoção da política de progressão continuada e da organização do ensino em ciclos escolares,

está disponível no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso realizado em: 07 out. 2019.

apresentada no Quadro 1, é possível identificar, utilizando o nível de adesão dos sistemas estaduais de ensino a essas políticas como critério de classificação, quatro grupos:

- 1) Sistemas estaduais de ensino em que há previsão da progressão continuada dos alunos ao final de pelo menos cinco dos nove anos/séries do ensino fundamental: Acre, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Distrito Federal. Desses, apenas no Acre e no Paraná não há utilização do termo ciclo para se referir aos agrupamentos de anos/séries.
- 2) Sistemas estaduais de ensino em que há previsão da progressão continuada dos alunos ao final do 1º, 2º e 4º ano do ensino fundamental: Amazonas, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Desses, apenas em Santa Catarina não há utilização do termo ciclo para se referir aos dois agrupamentos de anos/séries.
- 3) Sistemas estaduais de ensino em que há previsão da progressão continuada dos alunos somente ao final do 1º e do 2º ano do ensino fundamental, indicando atendimento às recomendações do artigo 30 da Resolução CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010)¹⁵: Rondônia, Amapá, Tocantins, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Goiás. Desses, Ceará, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul não utilizam o termo ciclo para se referirem a esses anos/séries nos quais não é possível a reprovação dos alunos com base no desempenho escolar insuficiente.
- 4) Sistemas estaduais de ensino em que não há o cumprimento nem mesmo das recomendações da Resolução CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010). Assim, ou há previsão da progressão continuada somente ao final do 1º ano ensino fundamental, como no Mato Grosso do Sul, ou, embora haja previsão de progressão continuada e/ou parcial dos alunos e organização do ensino em ciclos escolares “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” e “desde que preservada a

¹⁵ Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

[...]

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010).

sequência do currículo”, seguindo o texto da LDB (BRASIL, 1996), não são estabelecidos os anos/séries em que tais medidas devem ser adotadas e, por esse motivo, consideramos que não há um movimento claro de implementação das políticas de não-repetência, que é o caso dos sistemas estaduais de ensino de Roraima e da Paraíba.

Podemos observar no Quadro 1 que, embora na maior parte dos casos que utilizam a denominação ciclo esteja prevista a progressão continuada dos alunos (ao menos entre os anos/séries que compõem os ciclos), há exceções. É o caso do sistema estadual de ensino de Minas Gerais, em que a progressão dos alunos nos Ciclos Intermediário e de Consolidação, que compõem os anos finais do ensino fundamental, é parcial; ou, ainda, do Mato Grosso, em que a progressão dos alunos no Ciclo da Juventude (1ª à 3ª série do ensino médio) é parcial. Essa informação confirma aquilo que apontamos na introdução deste artigo que, embora altamente relacionadas, a organização do ensino em ciclos escolares não está obrigatoriamente vinculada à progressão continuada dos alunos.

Quadro 1 – Organização do ensino e regime de progressão dos alunos nas redes estaduais de ensino, segundo as legislações consultadas.

(continua)

Unidade Federativa	Esquema do 1º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio												
Rondônia	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Acre	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Amazonas	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Roraima	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Pará	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Amapá	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Tocantins	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Maranhão	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Piauí	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Ceará	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Rio Grande do Norte	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Paraíba	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Pernambuco	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Alagoas	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	
Sergipe	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª	

(conclusão)

Unidade Federativa	Esquema do 1º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio											
Bahia	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Minas Gerais	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Espírito Santo	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Rio de Janeiro	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
São Paulo	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Paraná	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Santa Catarina	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Rio Grande do Sul	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Mato Grosso do Sul	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Mato Grosso	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Goiás	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª
Distrito Federal	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1ª	2ª	3ª

Legenda:

	Previsão de progressão continuada.
	Previsão de progressão parcial.
	Progressão regular, ou seja, sem previsão de progressão parcial ou continuada.
	Cada cor preenche os anos/séries escolares que correspondem a um ciclo escolar adotado no sistema de ensino.
	
	
	

Fonte: Elaboração própria.

2.4.2 Progressão continuada e taxas de reprovação dos alunos nas escolas estaduais

Com base nessa análise da legislação dos sistemas estaduais de ensino do Brasil, podemos indagar se as políticas de não-repetência previstas têm sido de fato implantadas nas escolas.

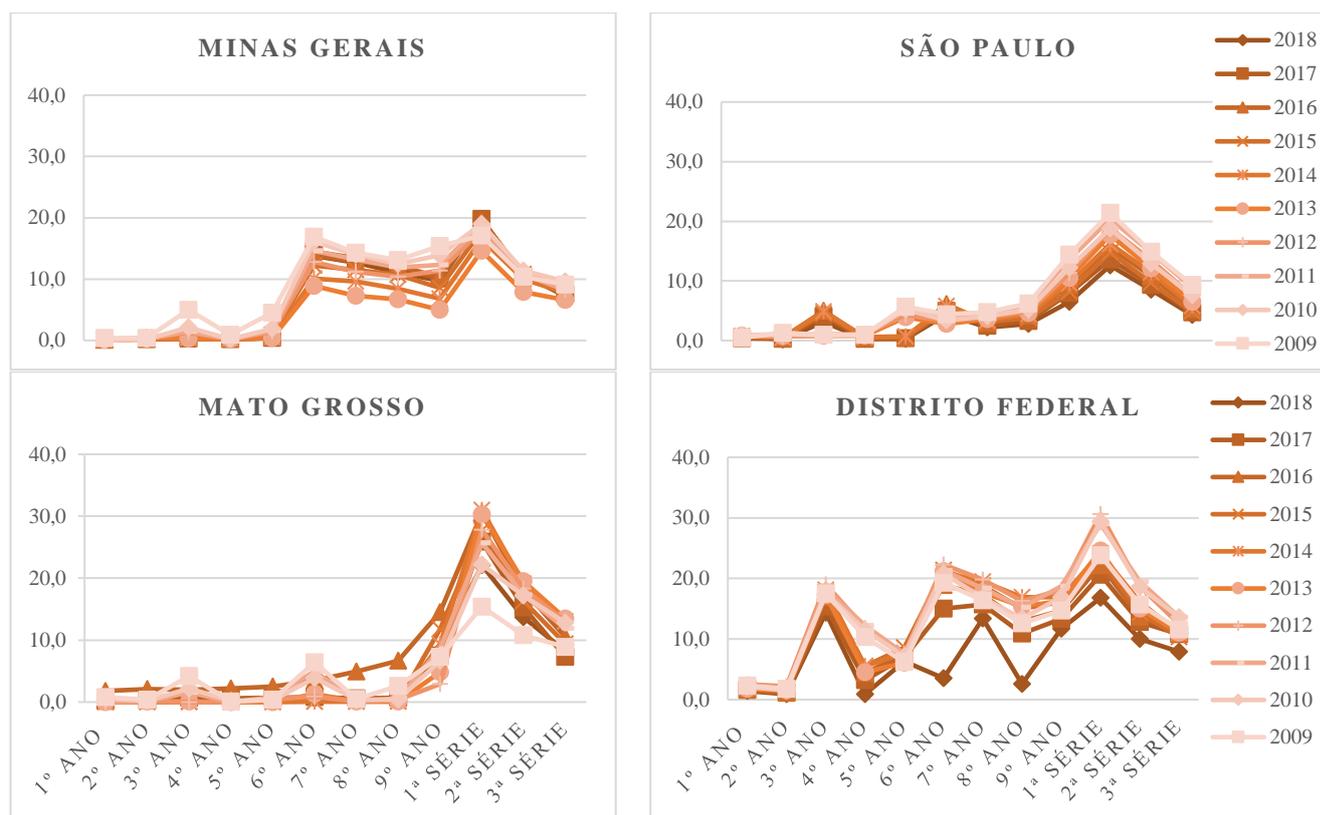
Uma forma de investigar se a política de progressão continuada faz parte da realidade das escolas é acompanhar as taxas de reprovação dos alunos nas escolas estaduais de cada uma das 27 UFs, ao longo da educação básica.

Esse tipo de comparação nos permite identificar em quais UFs de cada um dos quatro grupos apresentados anteriormente – categorizados com base no nível de adesão às políticas de não-repetência – há indícios de coerência entre o conteúdo das normas e as taxas de reprovação dos alunos, e em quais UFs, ao contrário, parece haver certa incoerência.

No grupo dos sistemas estaduais com maior adesão às políticas de não-repetência, com previsão legal da progressão continuada dos alunos ao final de cinco ou mais anos/séries do

ensino fundamental, há coerência entre legislação e taxas de reprovação dos alunos em Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso e Distrito Federal, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais de Minas Gerais, de São Paulo, do Mato Grosso e do Distrito Federal.



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep¹⁶.

Os dados da Figura 1 evidenciam que, embora com algumas mudanças, a progressão continuada dos alunos se manteve como uma política implantada de forma consistente nas escolas estaduais de Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso desde 2009 até 2018.

No Distrito Federal, embora a progressão continuada dos alunos ao final do 6º e do 8º ano do ensino fundamental estivesse prevista desde 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013), somente em 2018 houve uma queda considerável da taxa de reprovação nesses anos/séries.

¹⁶ As planilhas com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação no período de 2009 a 2018, estão disponíveis no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

Além disso, a taxa de reprovação dos alunos ao final dos ciclos escolares no Distrito Federal atinge valores altos, indicando haver apenas a transferência dos gargalos de retenção para anos/séries posteriores.

No sistema estadual de ensino de São Paulo, é prevista a reprovação dos alunos com base na apropriação insuficiente de conhecimentos ao final dos ciclos escolares. A partir de 2014, o sistema passou a adotar três ciclos em vez de dois, com possibilidade de reprovação ao final do 3º, 6º e 9º ano do ensino fundamental. Isso teve um efeito no padrão das curvas pós 2014, visto que houve um aumento da reprovação ao final do primeiro e do segundo ciclo, aumentando essa taxa no 3º e 6º ano, e reduzindo no 5º (ano/série final do antigo primeiro ciclo). Contudo, essa retenção só pode ocorrer uma única vez, devendo, posteriormente, o aluno dar continuidade ao processo de escolarização, o que explica os valores relativamente baixos das taxas de reprovação nesses anos/séries quando comparados, por exemplo, à reprovação de alunos no ensino médio desse mesmo Estado.

Em Minas Gerais, ainda que a progressão continuada dos alunos esteja restrita aos anos iniciais do ensino fundamental, as taxas de reprovação confirmam que a medida é aplicada do 1º ao 5º ano de forma contínua, sem retenção dos alunos ao final dos ciclos escolares.

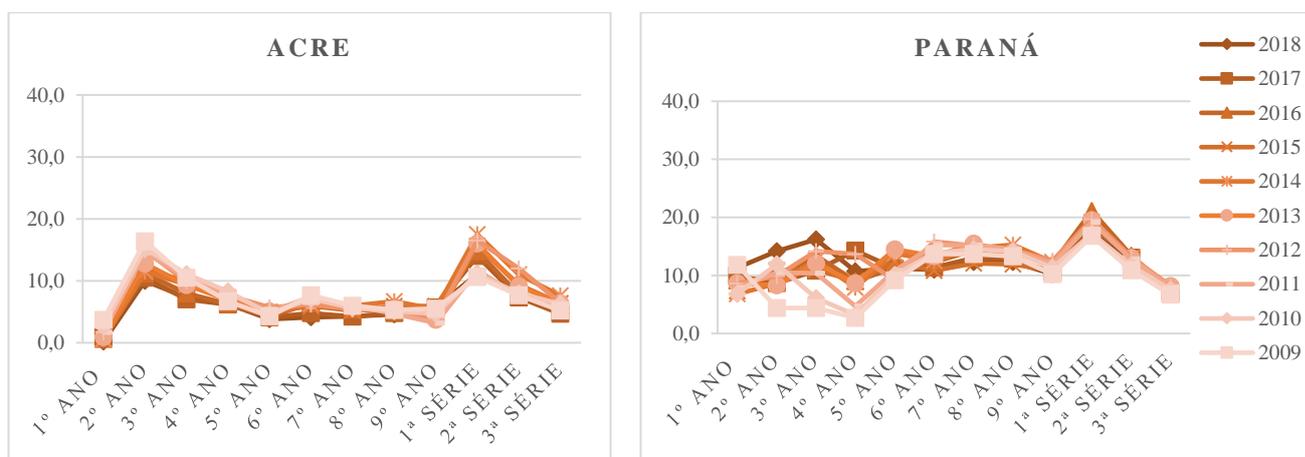
Mas foi o sistema estadual de ensino do Mato Grosso que apresentou o maior número de anos/séries em que é adotado o regime de progressão continuada dos alunos (entre o 1º e o 8º ano do ensino fundamental, de forma contínua).

No Acre e no Paraná, embora tenhamos encontrado normas que estabelecem que nos anos iniciais do ensino fundamental não deve haver retenção dos alunos, o texto legal não possui um caráter de determinação. No caso do Acre, consta no art. 33 da Resolução CEE/AC nº 160/2013: “Os estabelecimentos de Ensino Fundamental devem prever em seus regimentos o regime de progressão continuada até o 5º ano, sempre que o interesse do processo ensino-aprendizagem assim o recomendar” (ACRE, 2013). E, no caso do Paraná, consta nas Considerações do Ordenamento Legal da Deliberação CEE/PR nº 03/2006 o seguinte: “recomendamos que a passagem de um ano para o outro seja sem retenção até o quinto ano, devendo a escola, ao analisar os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, utilizar-se das intervenções pedagógicas necessárias” (PARANÁ, 2006).

Além disso, a secretaria de educação do Acre havia informado a adoção da progressão continuada dos alunos somente ao final do 1º ano do ensino fundamental. Já a secretaria de educação do Paraná afirmou que, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, não havia progressão continuada dos alunos, sem informar nada sobre os anos iniciais do ensino fundamental. O fato de, no Estado do Paraná, menos de 1% das matrículas dos anos iniciais estarem vinculadas às escolas estaduais em 2018¹⁷ pode explicar o porquê de a secretaria de educação não ter respondido nosso questionamento quanto à adoção das políticas de não-repetência nessa etapa.

Os dados de reprovação nesses dois Estados confirmam as respostas apresentadas pelas secretarias de educação e não as recomendações contidas no texto legal, como mostra a Figura 2. Nota-se, portanto, o descompasso entre o prescrito na legislação desses Estados e o que ocorre na prática das escolas.

Figura 2 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais do Acre e do Paraná.



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep¹⁸.

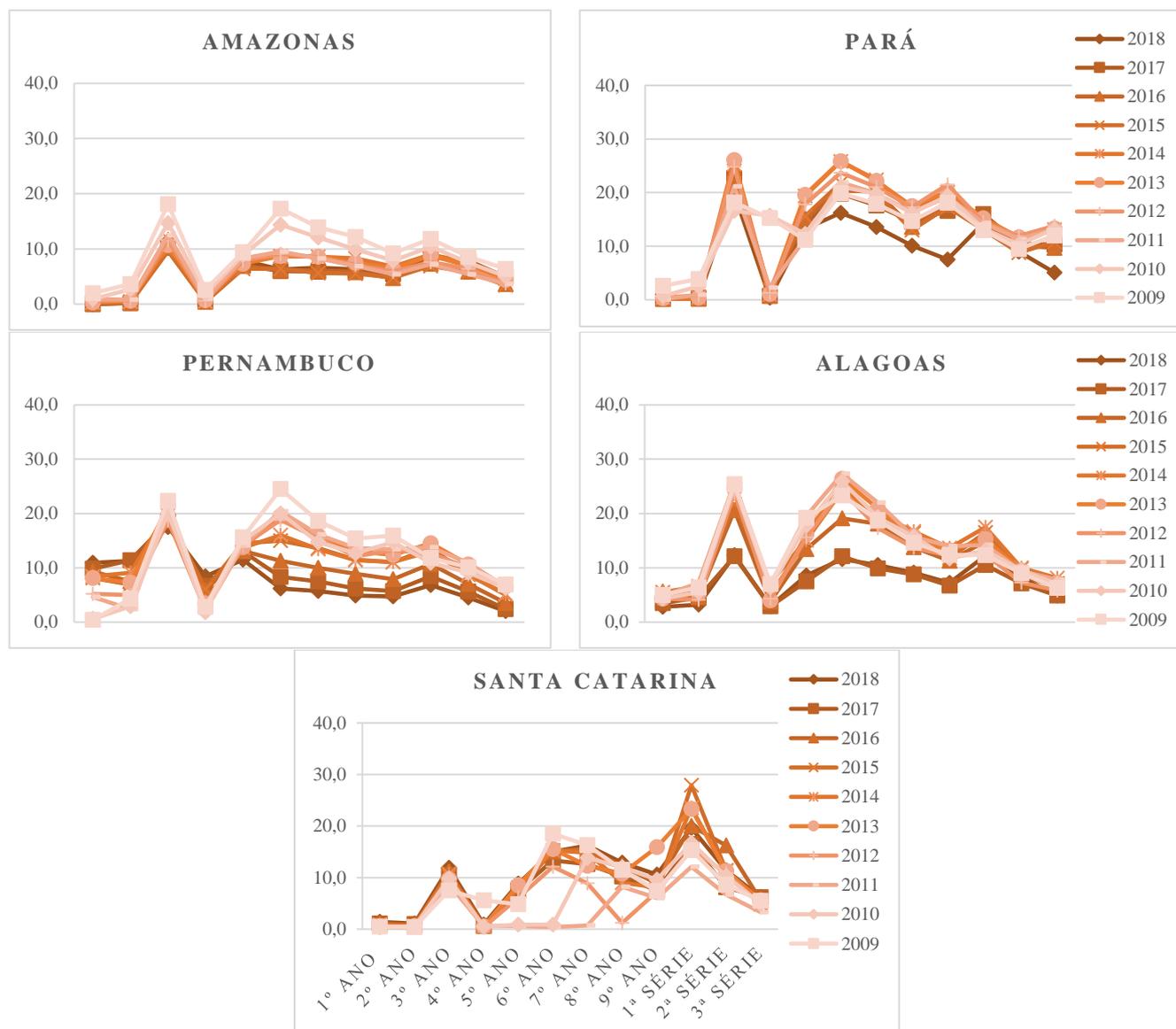
Do grupo de sistemas de ensino que, segundo a legislação estadual, há progressão continuada ao final do 1º, 2º e 4º ano do ensino fundamental, as taxas de reprovação dos

¹⁷ Apresentamos, na Tabela 2, no Anexo deste artigo, a distribuição de matrículas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental segundo a dependência administrativa das escolas públicas, por UF, em 2018. A planilha com a proporção de matrículas segundo o nível de ensino e a dependência administrativa para o ano de 2018 está disponível no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso realizado em: 07 out. 2019.

¹⁸ As planilhas com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação no período de 2009 a 2018, estão disponíveis no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

alunos nas escolas estaduais do Amazonas, Pará, Pernambuco, Alagoas e Santa Catarina mostraram-se coerentes com as previsões legais, como é possível visualizar na Figura 3.

Figura 3 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais do Amazonas, do Pará, de Pernambuco, de Alagoas e de Santa Catarina.



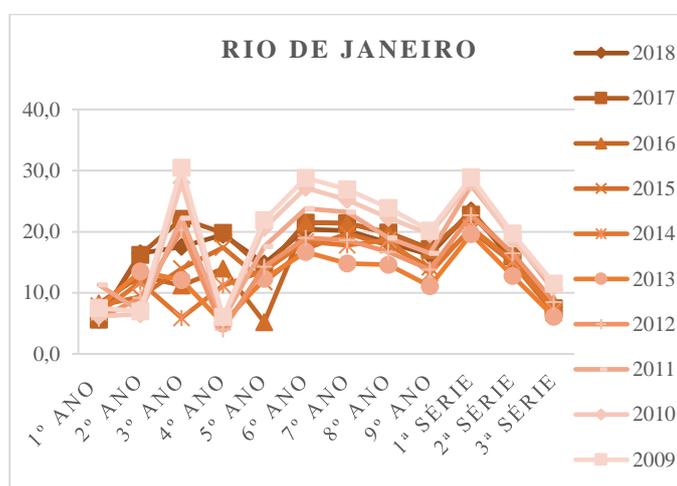
Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep¹⁹.

¹⁹ As planilhas com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação no período de 2009 a 2018, estão disponíveis no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

Vale destacar que, no Estado de Pernambuco, houve uma elevada variação nas taxas de reprovação dos alunos ao final do 1º, 2º e 4º ano do ensino fundamental, apresentando, nos anos mais recentes, valores maiores. Nesse Estado, encontramos inconsistência entre a resposta da secretaria de educação e a análise da legislação, o que pode contribuir para que a medida não esteja sendo adotada por todos os estabelecimentos de ensino.

Desse grupo, somente o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro não apresentou coerência entre as taxas de reprovação e a existência dos dois ciclos escolares previstos na legislação, como indica a Figura 4.

Figura 4 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

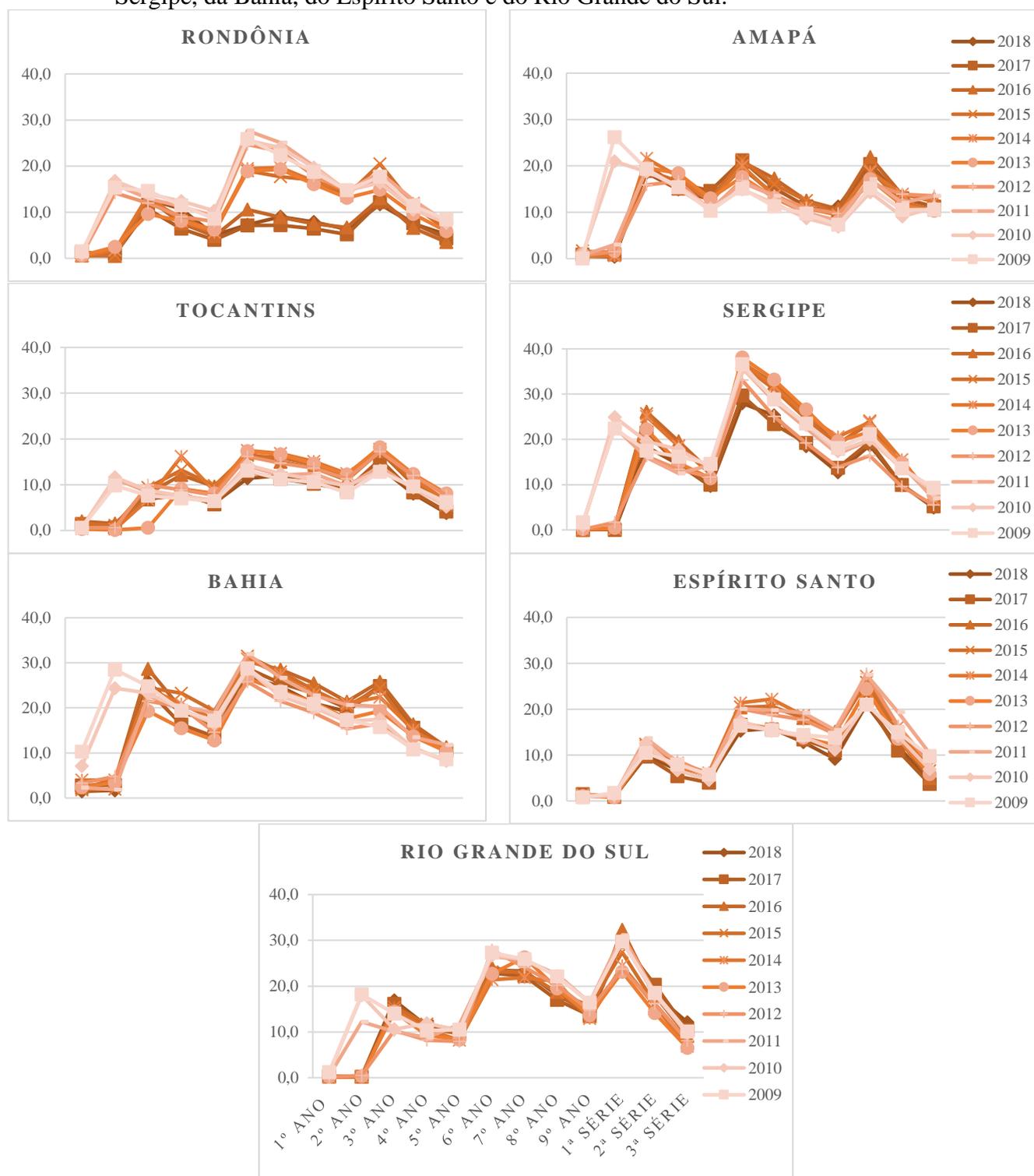


Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep²⁰.

O terceiro padrão, identificado anteriormente com base na análise da legislação, agrupa os sistemas estaduais de ensino em que há previsão da progressão continuada dos alunos somente ao final do 1º e do 2º ano do ensino fundamental. Desses, os Estados de Rondônia, Amapá, Tocantins, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Rio Grande do Sul apresentaram taxas de reprovação dos alunos coerentes com essa previsão, como indicado na Figura 5.

²⁰ As planilhas com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação no período de 2009 a 2018, estão disponíveis no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

Figura 5 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais de Rondônia, do Amapá, do Tocantins, de Sergipe, da Bahia, do Espírito Santo e do Rio Grande do Sul.



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep²¹.

²¹ As planilhas com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação no período de 2009 a 2018, estão disponíveis no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

Já nos Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte e Goiás, as taxas de reprovação dos alunos não são condizentes com as previsões legais contidas na legislação estadual, de progressão continuada ao final do 1º e do 2º ano do ensino fundamental, como podemos verificar pela análise dos gráficos da Figura 6.

Figura 6 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais do Maranhão, do Piauí, do Ceará, do Rio Grande do Norte e de Goiás.



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep²².

²² As planilhas com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação no período de 2009 a 2018, estão disponíveis no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

Se os gráficos do Maranhão, Piauí e Ceará apontam para a inexistência de progressão continuada dos alunos ao longo da educação básica, para o Rio Grande do Norte e Goiás, o que acontece é que os dados indicam a progressão continuada dos alunos ao final não somente do 1º e 2º, mas também do 3º ano do ensino fundamental.

Importante destacar que as normas que estabelecem esse regime de progressão no Ceará e no Piauí são de 2018 e 2019, respectivamente. E, por esse fato, não teriam como ter apresentado efeito na taxa de reprovação dos alunos no período considerado na nossa análise. Nesse sentido, uma investigação para os próximos anos pode esclarecer se a medida foi realmente implantada nas escolas estaduais desses Estados ou não.

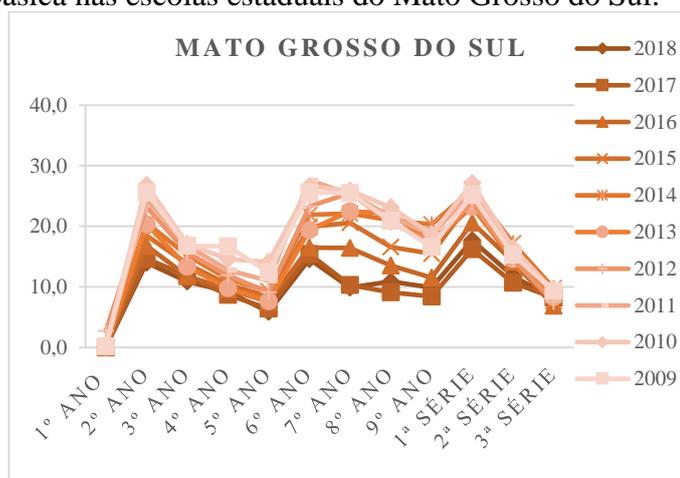
No Estado do Rio Grande do Norte, embora a legislação mais recente indique a previsão da progressão continuada dos alunos apenas ao final do 1º e do 2º ano do ensino fundamental (RIO GRANDE DO NORTE, 2019), as taxas de reprovação dos alunos são condizentes com o texto da norma anterior (RIO GRANDE DO NORTE, 2016), na qual constava que a avaliação do 1º ao 3º ano deveria visar ao acompanhamento do desempenho da aprendizagem do estudante, sem fins de retenção. Dessa forma, espera-se que os dados de reprovação dos alunos nos anos posteriores passem a representar essa alteração na legislação.

Também no Estado de Goiás, os dados de reprovação dos alunos indicam a ocorrência da progressão continuada dos alunos ao final do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, o que pode estar relacionado a uma confusão na interpretação da legislação ou à adoção da progressão continuada por parte das escolas, em função de sua autonomia, ou, ainda, à alguma lei específica que não conseguimos localizar na nossa pesquisa, ainda que a busca tenha sido intensiva e ido além das normas indicadas na resposta da secretaria de educação.

O último grupo é composto pelos sistemas estaduais de ensino em que não há o cumprimento das recomendações da Resolução CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010), e a progressão continuada ou está prevista somente ao final do 1º ano ensino fundamental (Mato Grosso do Sul), ou não está explicitamente estabelecida em nenhum ano/série (Roraima e Paraíba).

Desses, somente no Mato Grosso do Sul as taxas de reprovação dos alunos se mostraram coerentes com as previsões legais, como é possível verificar na Figura 7.

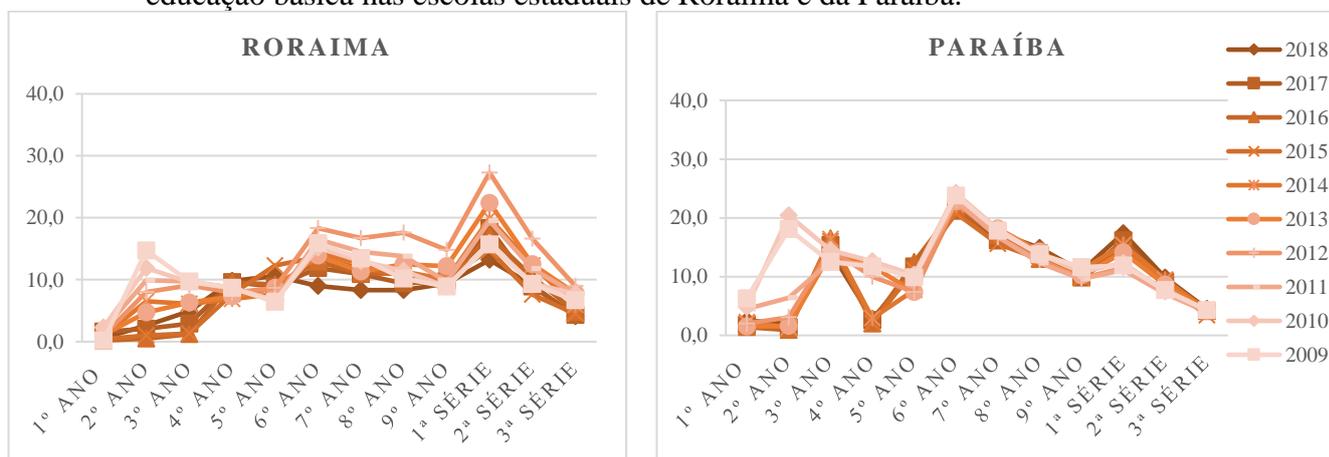
Figura 7 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul.



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep²³.

Apesar de, na legislação dos Estados de Roraima e da Paraíba, não termos encontrado uma indicação explícita de adoção da política de progressão continuada em determinados anos/séries, as taxas de reprovação dos alunos nesses sistemas de ensino não são coerentes com essa suposta ausência de recomendação da medida, como mostra a Figura 8.

Figura 8 – Taxas de reprovação para o período de 2009 a 2018 para cada ano/série da educação básica nas escolas estaduais de Roraima e da Paraíba.



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep²⁴.

²³ As planilhas com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação no período de 2009 a 2018, estão disponíveis no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

²⁴ As planilhas com as taxas de rendimento, incluindo as taxas de reprovação no período de 2009 a 2018, estão disponíveis no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

Em Roraima, houve uma redução gradual da proporção de alunos retidos nos três primeiros anos do ensino fundamental ao longo do período considerado na análise, sugerindo que pode não ter sido uma legislação específica que estabeleceu a progressão continuada nesses anos/séries, mas talvez uma interpretação que aos poucos foi sendo incorporada nas escolas do Estado, tendo como inspiração as políticas de não-repetência previstas na legislação nacional e adotadas em várias redes de ensino.

Na Paraíba, as taxas de reprovação dos alunos são condizentes com a existência da progressão continuada ao final do 1º, 2º e 4º ano do ensino fundamental, fornecendo indícios da existência de dois ciclos escolares, com possibilidade de retenção ao final de cada um deles (3º e 5º ano). Em nenhum dos textos legais do Estado da Paraíba analisados, identificamos uma referência explícita à progressão continuada dos alunos em anos/séries específicos. Apenas nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais de 2019 observamos menção à existência de um Ciclo de Alfabetização, sem, contudo, indicar quais anos/séries estavam abrangidos.

Essa adesão das escolas estaduais paraibanas pode ser reflexo de sua autonomia para decidir a forma de progressão dos alunos, com base na própria LDB e na legislação estadual, mas pode ser também consequência de um entendimento construído entre as escolas ou mesmo respaldado por alguma norma específica à qual não tivemos acesso. Mais uma vez, ressaltamos que, além da análise das normas indicadas na resposta da secretaria de educação, realizamos uma busca nos sites da própria secretaria e do conselho estadual de educação.

A partir dessa análise realizada para as 27 UFs, podemos separá-las em dois grupos, tal como apresentado no Quadro 2: (i) aquele no qual a legislação atualmente vigente é coerente com os valores das taxas de reprovação dos alunos no período de 2009 a 2018; e (ii) aquele no qual essa comparação indica significativa incoerência.

Importante enfatizar, contudo, que, na maior parte das legislações dos sistemas estaduais de ensino, há a repetição do texto da LDB dando autonomia às escolas para optarem pelo regime de progressão dos alunos “sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Sendo assim, o fato de apontarmos incoerência entre a previsão, na legislação atualmente vigente, da progressão continuada dos alunos ao final de determinados anos/séries e as taxas de reprovação dos alunos nesses mesmos anos/séries, não necessariamente indica descumprimento das normas nas redes, sobretudo nos casos dos

sistemas estaduais de ensino do Piauí, do Ceará e do Rio Grande do Norte, em que a legislação passou por mudanças recentes em 2018 e 2019, que não teriam como ter apresentado efeito na taxa de reprovação dos alunos no período considerado nessa análise (2009 a 2018).

Quadro 2 – Análise de coerência ou incoerência entre as taxas de reprovação dos alunos das escolas estaduais e as previsões legais atualmente vigentes em cada uma das UFs que compõem os quatro grupos definidos com base no nível de adesão às políticas de não-repetência.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
UFs com dados coerentes	São Paulo Minas Gerais Mato Grosso Distrito Federal	Amazonas Pará Pernambuco Alagoas Santa Catarina	Rondônia Amapá Tocantins Sergipe Bahia Espírito Santo Rio Grande do Sul	Mato Grosso do Sul
UFs com dados incoerentes	Acre Paraná	Rio de Janeiro	Maranhão Piauí Ceará Rio Grande do Norte Goiás	Roraima Paraíba

Fonte: Elaboração própria.

2.4.3 Respostas das escolas estaduais quanto à forma de organização do ensino fundamental

Adicionalmente, uma forma possível de se verificar se a organização do ensino em ciclos prevista na legislação dos sistemas estaduais de ensino está sendo implantada nas escolas, é por meio da questão do Censo Escolar, já apresentada anteriormente, que pergunta se o ensino fundamental está organizado em ciclos ou não, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Forma de organização do ensino fundamental nas escolas estaduais, por UF – 2018.

Unidade Federativa	Ciclos	
	NÃO	SIM
Rondônia	85,8%	14,2%
Acre	97,5%	2,5%
Amazonas	67,6%	32,4%
Roraima	99,2%	0,8%
Pará	95,7%	4,3%
Amapá	77,5%	22,5%
Tocantins	98,7%	1,3%
Maranhão	95,1%	4,9%
Piauí	99,6%	0,4%
Ceará	97,5%	2,5%
Rio Grande do Norte	63,9%	36,1%
Paraíba	96,9%	3,1%
Pernambuco	82,4%	17,6%
Alagoas	94,9%	5,1%
Sergipe	61,4%	38,6%
Bahia	84,8%	15,2%
Minas Gerais	3,6%	96,4%
Espírito Santo	98,9%	1,1%
Rio de Janeiro	96,0%	4,0%
São Paulo	0,4%	99,6%
Paraná	98,0%	2,0%
Santa Catarina	100,0%	0,0%
Rio Grande do Sul	99,4%	0,6%
Mato Grosso do Sul	100,0%	0,0%
Mato Grosso	2,1%	97,9%
Goiás	99,8%	0,2%
Distrito Federal	1,3%	98,7%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep²⁵.

É possível observar que, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2018, somente dois sistemas estaduais de ensino – de Santa Catarina e do Mato Grosso do Sul – apresentaram uma resposta consensual entre todos os estabelecimentos de ensino.

Outro aspecto relevante é que, embora a análise da legislação dos Estados de Rondônia, Amazonas, Pará, Amapá, Tocantins, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte,

²⁵ A planilha com as respostas das escolas ao Censo Escolar de 2018 está disponível no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso realizado em: 24 set. 2019.

Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e Goiás tenha indicado a utilização do termo ciclo para se referir a um ou mais agrupamentos de anos do ensino fundamental, os dados do Censo Escolar de 2018 mostram que a maior parte das escolas estaduais nesses Estados respondeu que tal etapa não estava organizada em ciclos.

Já em Sergipe e na Bahia, o termo ciclo não foi utilizado pelas normas estaduais analisadas para se referir aos dois primeiros anos do ensino fundamental nos quais há previsão da progressão continuada dos alunos. Ainda assim, a proporção de escolas estaduais que afirmaram que a etapa estava organizada em ciclos chegou a 38,6% e 15,2%, respectivamente.

Esse descompasso entre o texto legal e as respostas das escolas pode estar associado à não implantação das medidas previstas em legislação na prática escolar, mas pode também ser resultado da autonomia das escolas para optarem pela forma de organização do ensino, ou, ainda, refletir uma possível confusão terminológica, por parte dos respondentes, do que significa um ensino organizado em ciclos.

Outro aspecto que pode estar contribuindo para que a pergunta do Censo Escolar não propicie informações com a qualidade necessária para a identificação dos sistemas de ensino que utilizam os ciclos escolares como forma de organizar o ensino é o fato de que a pergunta não permite que as escolas indiquem quantos ciclos são adotados ao longo do ensino fundamental e quais anos/séries são abrangidos em cada um dos ciclos previstos. Sendo assim, aqueles sistemas de ensino que adotam tal forma de organização do ensino somente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, compondo o Ciclo de Alfabetização, ou mesmo em um número maior de anos/séries, mas não no ensino fundamental como um todo, podem encontrar dificuldade para responder à pergunta cujas categorias são apenas sim/não.

Por outro lado, em Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso e no Distrito Federal, onde a análise da legislação e das taxas de reprovação dos alunos indicaram a organização do ensino em ciclos escolares e a progressão continuada dos alunos em cinco ou mais anos/séries, a resposta a essa pergunta do Censo Escolar de 2018 mostrou-se coerente, pois mais de 96% das escolas estaduais dessas UFs responderam que o ensino fundamental estava organizado em ciclos.

2.5 Considerações Finais

Com base no exposto, nota-se que ainda há muita confusão em torno dos conceitos relacionados às políticas de não-repetência, o que faz com que tenhamos identificado várias contradições entre aquilo que está disposto na legislação estadual de cada UF, a resposta das secretarias de educação e o que está realmente ocorrendo na prática escolar.

Ademais, o processo para obtenção das informações foi longo e trabalhoso, demonstrando haver dificuldade de acesso à legislação de cada sistema de ensino que trata das políticas de não-repetência. Destacamos a importância de que todas as normas possam ser rapidamente identificadas e que o texto seja claro o suficiente, não apenas para o desenvolvimento de pesquisas como esta e outras que podem auxiliar na busca de respostas sobre os possíveis impactos das medidas, mas principalmente para que os gestores escolares e os professores conheçam quais são as orientações para as escolas em que atuam, o que é fundamental para que sejam inseridas na prática escolar.

A triangulação de dados empreendida neste trabalho nos permitiu não somente conhecer quais redes estaduais preveem a adoção de ciclos escolares, mas também quantos ciclos estão previstos e qual a duração de cada um deles. Além disso, informou quais sistemas de ensino preveem a implantação do regime de progressão continuada dos alunos ao final de anos/séries específicos.

Possibilitou, ainda, verificar se há coerência entre as previsões legais e aquilo que está sendo implantado nas escolas, por meio do acompanhamento das taxas de reprovação dos alunos ao final de cada ano/série ao longo da educação básica. Aqui, cabe enfatizar que os anos iniciais do ensino fundamental se encontram sob um forte processo de municipalização, o que faz com que o número de matrículas vinculadas às escolas estaduais nessa etapa seja pouco representativo em algumas UFs, como é o caso dos Estados do Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás, em que menos de 10% das matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental estavam nas escolas estaduais, segundo dados do Censo Escolar de 2018²⁶.

Para verificar se a previsão de organização do ensino em ciclos está sendo implantada nas escolas, a questão aplicada no Censo Escolar desde 2009 se mostrou insuficiente, sobretudo por se apresentar de forma dicotômica, em que as escolas só podem responder sim

²⁶ Apresentamos, na Tabela 2, no Anexo deste artigo, a distribuição de matrículas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental segundo a dependência administrativa das escolas públicas, por UF, em 2018. A planilha com a proporção de matrículas segundo o nível de ensino e a dependência administrativa para o ano de 2018 está disponível no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso realizado em: 07 out. 2019.

ou não ao questionamento sobre a organização do ensino fundamental em ciclos escolares. Nesse sentido, salientamos que uma pergunta mais completa, que investigue o número de ciclos e os anos/séries abrangidos por cada um deles, pode fornecer informações mais precisas.

Ainda nesse sentido, a coleta de informações em grandes bases de dados educacionais, como o Censo Escolar, sobre as formas de progressão dos alunos previstas ao final de cada ano/série ao longo da educação básica, também seria fundamental para um adequado acompanhamento da adesão dos sistemas de ensino às políticas de não-repetência.

A partir dos resultados apresentados, podemos concluir que há o predomínio da organização seriada do ensino e da progressão regular ou parcial dos alunos, em detrimento da progressão continuada, nos sistemas estaduais de ensino do Brasil. Ou seja, mesmo após as importantes inovações trazidas pela LDB, os sistemas estaduais de ensino continuam priorizando as formas de progressão e de organização do ensino mais tradicionais.

Embora tenhamos investigado as medidas ao longo de toda a educação básica, somente o sistema de ensino do Estado do Mato Grosso fez referência à existência de um ciclo no ensino médio (Ciclo da Juventude). Ainda assim, a progressão dos alunos nessa etapa no Mato Grosso, segundo as normas analisadas, é parcial. Isso significa que a política de progressão continuada, nos sistemas estaduais de ensino, está restrita ao ensino fundamental, sobretudo aos anos iniciais.

Os sistemas estaduais de ensino que apresentaram maior adesão às políticas de não-repetência, no conjunto das análises realizadas, foram os de Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso e Distrito Federal.

Enquanto a implantação dos ciclos escolares aliada à progressão continuada dos alunos parece estar bem estabelecida nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso, as taxas de reprovação dos alunos nos informam que, no Distrito Federal, os efeitos somente foram apresentados no ano letivo de 2018 e, ainda assim, com taxas elevadas ao final de cada ciclo, diferentemente dos três Estados anteriormente citados.

Portanto, podemos dizer que as redes estaduais de ensino de Minas Gerais, de São Paulo e do Mato Grosso constituem importantes campos de estudo a respeito dos possíveis efeitos da adoção de políticas de não-repetência no processo de escolarização e no aprendizado dos alunos; com destaque para os Estados de São Paulo e Mato Grosso, nos

quais as medidas são implantadas também nos anos finais do ensino fundamental e de forma consistente no período de tempo analisado.

2.6 Referências²⁷

ACRE. **Resolução CEE/AC nº 160/2013**, Diário Oficial do Estado do Acre, 06 de novembro de 2013. Disponível em https://www.jusbrasil.com.br/diarios/61355913/doeac-caderno-unico-06-11-2013-pg-10?ref=next_button. Acesso em: 19 jan. 2020.

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

CORREA, E. V. **Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo longitudinal a partir do Geres. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=22159@1&meta=1>. Acesso em: 17 set. 2020.

CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2862/2859>. Acesso em: 17 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria SEE/DF nº 304/2013**. Diário Oficial do Distrito Federal, 31 de dezembro de 2013. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/75815/Portaria_304_30_12_2013.html. Acesso em: 19 jan. 2020.

FERNANDES, C. de O. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, Edição Especial, n. 1, p. 17-33, 2015. Disponível em:

²⁷ As referências utilizadas neste artigo são apresentadas, juntamente com as demais, no Anexo 3 desta tese de doutorado, para possibilitar, ao leitor, o acesso à lista completa de referências.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000500017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, L. de M. et al. Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, v. 26, n. 1, p. 215-228, mar. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000100009. Acesso em: 17 set. 2020.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 25, p. 30-38, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

HOLMES, C. T. Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies. *In*: SHEPARD, L. A.; SMITH, M. L. (org.). **Flunking Grades: Research and Policies on Retention**. London: The Falmer Press, 1989. p. 16-33.

HOLMES, C. T.; MATTHEWS, K. M. The Effects of Nonpromotion on Elementary and Junior High School Pupils: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, Pennsylvania/USA, v. 54, n. 2, p. 225-236, 1984. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002225>. Acesso em: 22 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 3/2013, de 25 de março de 2013**. Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar – Censo da Educação Básica, Brasília/DF: Inep, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_indicadores_de_rendimento_2012.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 10/2019/CGIM/DAEB, de 03 de julho de 2019**. Detalhamento da população e resultados do SAEB 2019, Brasília/DF: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/documentos/Nota_tecnica_Detalhamento_da_populacao_e_resultados_do_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 08 nov. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora**. 2020b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206. Acesso em: 08 nov. 2020.

JACKSON, G. B. The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. **Review of Educational Research**, Pennsylvania/USA, v. 45, n. 4, p. 613-635, 1975. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543045004613>. Acesso em: 22 set. 2020.

JIMERSON, S. R. Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. **School Psychology Review**, Maryland/USA, v. 30, n. 3, p. 420-437, 2001. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2001.12086124>. Acesso em: 22 set. 2020.

LUZ, L. S. **O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003**. 2008. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2008. Disponível em: <https://www.cedeplar.ufmg.br/publicacoes/teses-e-dissertacoes/dissertacoes-demografia/category/129-2008?download=883:luciana-soares-luz#:~:text=O%20baixo%20desempenho%20dos%20alunos,do%20sistema%20escolar%20pelo%20aluno>. Acesso em: 17 set. 2020.

OLIVEIRA, A. S. **Progressão Continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122014-094918/pt-br.php>. Acesso em: 20 set. 2020.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR nº 03/2006, aprovada em 09 de junho de 2006**.

Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=166>. Acesso em: 19 jan. 2020.

RIANI, J. de L. R.; SILVA, V. C. da; SOARES, T. M. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 3, p. 623-636, jul./set. 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v. 12, n. 5, p. 7-21, maio/ago. 1991. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en. Acesso em: 17 set. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 1.878/2016-SEEC/RN**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 08 de dezembro de 2016. Disponível em:

http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161208&id_doc=557080. Acesso em: 19 jan. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 115/2019-SEEC/GS**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 02 de abril de 2019. Disponível em:

http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20190402&id_doc=640526. Acesso em: 19 jan. 2020.

SILVA, R. N. da; DAVIS, C. **É proibido repetir**. Brasília/DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994. 62p.

2.7 Anexo

Quadro 3 – Legislação consultada que estabelece a forma de organização do ensino e o regime de progressão dos alunos na educação básica, em cada uma das 27 UFs.

Unidade Federativa	Legislação estadual
Rondônia	Portaria nº 4.563/2015-GAB/SEDUC; Portaria nº 604/2017-SEDUC/GCAE.
Acre	Resolução CEE/AC nº 160/2013.
Amazonas	Resolução CEE/AM nº 48/2015.
Roraima	Resolução CEE/RR nº 05/1999; Lei Complementar nº 41/2001; Portaria SEED/GAB/RR nº 2.980/2016.
Pará	Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica (2005); Instrução Normativa nº 09/2010-GS; Resolução CEE/PA nº 01/2010.
Amapá	Resolução CEE/AP nº 46/2015; Resolução CEE/AP nº 56/2015.
Tocantins	Resolução CEE/TO nº 18/2014; Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins 2017.
Maranhão	Resolução CEE/MA nº 118/2016; Portaria nº 2.343/2017.
Piauí	Portaria SEDUC/SUPEN nº 01/2019.
Ceará	Resolução CEE/CE nº 472/2018.
Rio Grande do Norte	Portaria nº 1.878/2016-SEEC/RN; Portaria nº 115/2019-SEEC/GS.
Paraíba	Resolução CEE/PB nº 188/1998; Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2019.
Pernambuco	Instrução Normativa SEE nº 01/2006; Instrução Normativa SEE nº 04/2014; Instrução Normativa SEE nº 06/2017.
Alagoas	Resolução CEE/AL nº 08/2007; Portaria SEDUC nº 1.325/2016.
Sergipe	Portaria GS nº 7.339/2011; Portaria nº 269/2019/GS/SEDUC.
Bahia	Portaria SEDUC nº 6.562/2016.
Minas Gerais	Resolução SEE nº 2.197/2012.
Espírito Santo	Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo 2010; Resolução CEE/ES nº 3.777/2014; Portaria nº 65-R/2017.
Rio de Janeiro	Lei nº 4.528/2005; Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013.
São Paulo	Resolução SE nº 53/2014; Resolução SE, de 11/07/2017, que homologa a Deliberação CEE/SP nº 155/2017.
Paraná	Deliberação CEE/PR nº 07/1999; Deliberação CEE/PR nº 03/2006.
Santa Catarina	Lei Complementar SC nº 170/1998; Resolução CEE/SC nº 40/2016; Portaria SED nº 109/2019.
Rio Grande do Sul	Parecer CEE/RS nº 545/2015.
Mato Grosso do Sul	Deliberação CEE/MS nº 10.814/2016; Resolução SED nº 3.544/2019; Resolução SED nº 3.556/2019.
Mato Grosso	Resolução CEE/MT nº 262/2002; Resolução Normativa CEE/MT nº 02/2009; Resolução Normativa CEE/MT nº 02/2015; Portaria nº 363/2017/GS/SEDUC/MT; Portaria nº 375/2017/GS/SEDUC/MT.
Goiás	Lei Complementar nº 26/1998; Resolução CEE/CP/GO nº 03/2018.

Unidade Federativa	Legislação estadual
Distrito Federal	Portaria SEE/DF nº 285/2013; Portaria SEE/DF nº 304/2013; Portaria SEE/DF nº 15/2015.

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Distribuição de matrículas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental segundo a dependência administrativa das escolas públicas, por UF – 2018.

Unidade Federativa	Ensino Fundamental					
	Anos iniciais			Anos finais		
	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal	Federal
Rondônia	18,1%	81,9%	0,0%	82,5%	17,5%	0,0%
Acre	43,4%	56,5%	0,2%	86,1%	13,6%	0,3%
Amazonas	22,6%	77,4%	0,0%	50,7%	49,0%	0,3%
Roraima	16,3%	83,4%	0,3%	95,5%	4,0%	0,5%
Pará	7,5%	92,5%	0,1%	23,7%	76,0%	0,2%
Amapá	35,4%	64,6%	0,0%	94,1%	5,9%	0,0%
Tocantins	11,8%	88,2%	0,0%	71,7%	28,3%	0,0%
Maranhão	1,4%	98,6%	0,0%	5,7%	94,2%	0,1%
Piauí	1,0%	99,0%	0,0%	19,8%	80,2%	0,0%
Ceará	0,7%	99,3%	0,0%	4,1%	95,8%	0,1%
Rio Grande do Norte	17,6%	82,3%	0,1%	35,9%	64,1%	0,0%
Paraíba	10,7%	89,2%	0,1%	36,4%	63,6%	0,0%
Pernambuco	1,7%	98,3%	0,0%	32,5%	67,3%	0,2%
Alagoas	4,3%	95,7%	0,0%	22,8%	77,2%	0,0%
Sergipe	19,7%	80,3%	0,0%	38,3%	61,5%	0,2%
Bahia	0,4%	99,6%	0,0%	20,1%	79,8%	0,0%
Minas Gerais	31,2%	68,7%	0,1%	69,6%	30,2%	0,2%
Espírito Santo	13,7%	86,3%	0,0%	37,2%	62,8%	0,0%
Rio de Janeiro	0,2%	99,2%	0,5%	25,1%	74,1%	0,9%
São Paulo	26,2%	73,8%	0,0%	71,5%	28,5%	0,0%
Paraná	0,5%	99,5%	0,0%	98,2%	1,8%	0,1%
Santa Catarina	27,9%	72,0%	0,1%	52,3%	47,6%	0,1%
Rio Grande do Sul	37,1%	62,9%	0,0%	49,2%	50,6%	0,2%
Mato Grosso do Sul	23,3%	76,7%	0,0%	55,3%	44,4%	0,3%
Mato Grosso	29,8%	70,2%	0,0%	70,4%	29,6%	0,0%
Goiás	5,3%	94,6%	0,1%	69,1%	30,8%	0,1%
Distrito Federal	100,0%	0,0%	0,0%	99,4%	0,0%	0,6%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Inep²⁸.

²⁸ A planilha com a proporção de matrículas segundo o nível de ensino e a dependência administrativa para o ano de 2018 está disponível no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso realizado em: 07 out. 2019.

CAPÍTULO 3 - A POLÍTICA DE PROGRESSÃO CONTINUADA E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR E NA PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS: UM ESTUDO COMPARATIVO DE QUATRO SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO

Resumo

O objetivo geral deste artigo é investigar se a política de progressão continuada pode favorecer que uma maior proporção de alunos alcance a trajetória escolar regular sem haver prejuízos no aprendizado. Para tanto, realizamos uma análise exploratória dos dados das coortes de alunos dos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso (que adotam a progressão continuada dos alunos ao longo dos anos finais do ensino fundamental), em comparação com os dados das redes estaduais do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul (que não adotam a medida nesse nível de ensino). Utilizando informações do Censo Escolar, acompanhamos a trajetória escolar dos estudantes de 2013 a 2017. Por meio dos dados das edições da Prova Brasil de 2013 e de 2017, analisamos a proficiência em língua portuguesa e em matemática alcançada pelos alunos que percorreram trajetória escolar regular. Os resultados mostram que a progressão continuada foi eficaz em aumentar a proporção de alunos com trajetória escolar regular do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e diminuiu as desigualdades de trajetória associadas às características pessoais e sociais dos estudantes. E, ainda que sozinha não tenha sido suficiente para promover a melhoria da qualidade do ensino ofertado e garantir que os alunos atinjam proficiências consideradas adequadas, a média do ganho de proficiência do 5º para o 9º ano do ensino fundamental, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, foi, de forma geral, superior nos sistemas estaduais de ensino que adotam a política de progressão continuada. Esse achado coloca em xeque algumas afirmativas enraizadas na cultura da repetência, de que a progressão de alunos com um nível de aprendizado abaixo do esperado prejudicaria o ambiente escolar e de que os estudantes não se comprometeriam com os estudos.

Palavras-chave: Sistemas estaduais de ensino. Anos finais do ensino fundamental. Progressão continuada. Trajetória escolar. Proficiência.

3.1 Introdução

Com impulso na discussão iniciada na Conferência Mundial de Educação para Todos (realizada em 1990, em Jomtien/Tailândia) e no Fórum de Dakar (realizado em 2000, no Senegal), a universalização do acesso à educação básica obrigatória foi inserida nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, sendo reforçada e ampliada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da Organização das Nações Unidas (ONU) (SIMÕES, 2019).

Nesse contexto, a universalização do acesso à educação obrigatória passou a ocupar papel central na agenda educacional brasileira, sendo inserida no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e nos Planos Nacionais de Educação (nas edições de 2001 a 2010 e de 2014 a 2024) (SIMÕES, 2019).

O próprio texto da Constituição Federal de 1988 já indicava, em seu artigo 6º, a educação como um direito social (BRASIL, 1988); o que, segundo Ferraro (2008), tornou a não-realização do direito público subjetivo à educação obrigatória uma dívida que pode ser medida, por exemplo, em anos de estudo não realizados na idade própria, colocando “o Estado na condição de devedor, e a pessoa lesada, na condição de credora” (FERRARO, 2018, p. 327).

Quanto ao conceito de acesso à educação, Simões (2016) defende que, além de universal (para todas as crianças e jovens, independentemente do nível socioeconômico, da raça/cor, do gênero ou qualquer outra característica demográfica), seja também integral: “que se paute no direito, não só à matrícula escolar, mas também à conclusão, com aprendizagem, da educação básica na idade recomendada” (SIMÕES, 2016, p. 21).

O autor traz, portanto, outros dois elementos para a discussão sobre acesso escolar: (i) a importância da conclusão dos estudos na idade certa, ou seja, sem defasagem idade/série (que geralmente está associada à ocorrência de eventos como a repetência e a evasão escolar); e (ii) a necessidade de que os alunos adquiram, no processo de escolarização, níveis adequados de aprendizagem.

Contudo, são muitos os estudos que revelam, via análises quantitativas de grandes bases de dados nacionais¹, que a educação básica brasileira ainda está longe de alcançar um acesso universal e integral. Esses trabalhos podem ser divididos em três grupos:

¹ As bases de dados mais frequentemente utilizadas nesses estudos são: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); a Prova Brasil; e o Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

- 1) Aquele no qual o foco é a desigualdade de trajetória escolar percorrida pelos estudantes ou de anos de estudos completos: Andrade e Telles (2008); Guimarães (2010); Louzano (2013); Ortigão e Aguiar (2013); Portella, Bussmann e Oliveira (2017); Santos (2018); Silva, (2003); Silva e Hasenbalg (2002); Simões (2019); Tavares Júnior, Mont’alvão e Neubert (2015), entre outros.
- 2) Outro, em que o foco da análise é a desigualdade em termos de nível de aprendizado alcançado (medido por meio da proficiência dos alunos em testes padronizados aplicados em avaliações educacionais de larga escala): Alves, Soares e Xavier (2016); Ferrão et al. (2018); Soares e Collares (2006); Unesco (2012, 2017); Zacchi (2016), entre outros.
- 3) E o último, que agrupa os estudos que avaliaram tanto as desigualdades de trajetória escolar quanto de nível de aprendizado: Alves e Ferrão (2019); Bof, Oliveira e Barros (2018), entre outros.

Em geral, esses estudos demonstram que, ainda que o direito à matrícula no ano/série escolar esperado esteja mais universalizado na primeira etapa do ensino fundamental, essa realidade é diferente para os anos finais e para o ensino médio, quando ocorre a retenção e a perda de uma parcela significativa de alunos durante o processo de escolarização.

Além disso, dados de trajetória escolar e de nível de aprendizado dos alunos nos grupos sociais definidos a partir de determinadas variáveis (sendo as mais comumente estudadas a renda *per capita* da família ou o nível socioeconômico, o sexo, a cor/raça, a escolaridade dos pais, o local de moradia - se urbano ou rural -, e a região geográfica), indicam que as desigualdades educacionais persistem.

Andrade e Telles (2008), por exemplo, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1996 a 2005, analisaram a evolução do acesso da população de 7 a 17 anos à educação básica e identificaram que, para a primeira fase do ensino fundamental (1ª à 4ª série, à época) a universalização do acesso tinha sido atingida para os meninos e meninas; para as crianças brancas e não brancas; para as moradoras das áreas urbanas e rurais e até mesmo para aquelas das famílias mais pobres. Já na segunda fase do ensino fundamental, as análises indicaram uma desigualdade relevante na progressão escolar associada à renda familiar, à cor da pele e à localização geográfica; fenômeno ainda mais intenso entre os jovens de 15 a 17 anos, que deveriam frequentar o ensino médio.

Simões (2019) utilizou dados da PNAD Contínua de 2017 e encontrou que, ainda que 98,2% dos jovens do Brasil que tinham 19 anos em 2017 tivessem alcançado o 5º ano, apenas 88,6% desses jovens havia alcançado o 9º ano do ensino fundamental. No ensino médio, o cenário mostrou-se ainda pior, com somente 82,5% tendo acessado a 1ª série e 67,5% a 3ª série. Quando esses dados foram desagregados, o grupo que mostrou estar em maior desvantagem foi aquele formado por jovens do sexo masculino, negros e que pertenciam aos 20% mais pobres.

Santos (2018), também utilizando dados da PNAD (de 2014 e 2015), analisou as desigualdades nas chances de os indivíduos de 16 a 29 anos que não estavam mais frequentando a escola possuírem o ensino fundamental completo e o ensino médio completo. As variáveis independentes investigadas foram: rendimento domiciliar *per capita*, local de residência (urbano/rural), sexo, cor/raça e ocupação (ocupados em relação aos não ocupados). A partir dessa análise, o autor destaca que, mesmo que tenha havido melhora no acesso à escola, ainda são mantidas desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil, com desvantagens para os jovens do sexo masculino, negros, residentes no campo, sem ocupação e de menor rendimento.

Tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, a renda foi a variável que apresentou maior peso na explicação das variações na chance de conclusão. Assim, os indivíduos oriundos do 5º quintil de renda tinham 8,33 mais chances de concluírem o ensino fundamental do que os pertencentes ao 1º quintil. E, no ensino médio, os oriundos do 5º quintil apresentavam 7,8 vezes mais chances de possuírem o nível de ensino completo, em comparação aos do 1º quintil (SANTOS, 2018).

Bof, Oliveira e Barros (2018), por sua vez, analisando dados do Censo Escolar e da Prova Brasil de 2011 a 2015, sobre a trajetória escolar e a aprendizagem dos alunos de escolas públicas brasileiras nos anos finais do ensino fundamental, encontraram que quase 1/3 dos estudantes ficaram pelo caminho, apresentando trajetória escolar irregular.

Ainda segundo esses autores, os alunos que possuíam nível socioeconômico baixo, eram do sexo masculino, autodeclararam-se de cor/raça preta, parda e indígena e foram reprovados pelo menos uma vez durante os anos iniciais do ensino fundamental tiveram maior probabilidade de apresentarem trajetória escolar irregular quando comparados aos demais grupos de estudantes.

Soares e colaboradores (UNESCO, 2012) investigaram a exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras a partir de dados da Prova Brasil de 2005 a 2009, utilizando os níveis de proficiência propostos por Soares (2009) e considerando como excluídos do direito de aprender aqueles alunos que se enquadravam no nível abaixo do básico.

A partir da análise do perfil dos alunos em cada um dos quatro níveis da escala de proficiência, identificaram que a vantagem em leitura era das meninas e, em matemática, era dos meninos. Quanto à cor/raça, os dados indicaram que os alunos pretos estavam sobrerrepresentados no grupo com nível de proficiência abaixo do básico e sub-representados no nível avançado, com o oposto ocorrendo em relação aos alunos brancos. Além disso, nos níveis mais altos de proficiência havia uma maior proporção de alunos com a idade regular em relação à série na qual estavam matriculados, ao passo que, nos níveis mais baixos, havia sobrerrepresentação de alunos com defasagem idade/série (UNESCO, 2012).

Alves, Soares e Xavier (2016) descreveram as desigualdades de aprendizado entre grupos de alunos definidos pelo sexo, cor/raça e nível socioeconômico (NSE), com base nos dados da Prova Brasil de 2005 a 2013.

Analisando as proficiências em língua portuguesa, os autores encontraram que a distância entre as meninas brancas com nível socioeconômico mais alto e os meninos pretos com nível socioeconômico mais baixo mostrou-se enorme e crescente, tanto no 5º quanto no 9º ano do ensino fundamental (exceto em 2013, quando foi observada uma pequena queda da diferença entre os grupos para o 9º ano).

Já com relação ao desempenho em matemática, os meninos apresentaram valores mais elevados do que as meninas, mas mantiveram-se as desvantagens em relação à cor/raça preta e ao nível socioeconômico mais baixo. Enquanto as diferenças entre os grupos foram crescentes ao longo de todo o período analisado para os alunos do 5º ano; no 9º ano, a tendência foi de crescimento até 2009 para, em seguida, sofrer queda.

A magnitude das diferenças observadas foi tal que é possível afirmar que “dois alunos que estão matriculados na mesma série, mas diferentes em relação ao sexo, à cor e ao NSE, podem estar distantes ao equivalente a mais de três anos de aprendizado um do outro” (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016, p. 64-65).

3.2 Objetivo do estudo

Como mostramos anteriormente, há uma grande quantidade de estudos que comprovam a manutenção de níveis elevados de repetência na educação obrigatória brasileira e, conseqüentemente, uma alta distorção idade/série, sobretudo a partir dos anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, as políticas de não-repetência surgem como uma das medidas possíveis para favorecer que os alunos permaneçam no processo de escolarização e concluam os estudos, de preferência na idade esperada.

Contudo, é necessário ir além e garantir também que os alunos possam, ao longo desse processo de escolarização, alcançar um aprendizado adequado ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como apresentado na Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Ou ainda, como defendido por Soares e Delgado (2016, p. 777), um aprendizado que habilite os estudantes “a uma inserção produtiva e pessoalmente satisfatória na sociedade”.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste artigo é investigar se as políticas de não-repetência podem favorecer que uma maior proporção de alunos alcance a trajetória escolar regular sem haver prejuízos no aprendizado e, assim, contribuam para que o acesso integral e universal à educação obrigatória brasileira se torne uma realidade menos distante.

Entretanto, considerando que há dificuldade de caracterizar e verificar se os ciclos escolares são de fato implantados nas escolas (seja pela complexidade de ações que os ciclos escolares abrangem ou pela ausência de dados específicos sobre o tema nas grandes bases de dados nacionais), optamos por focar em uma política de não-repetência específica: a progressão continuada dos alunos², que pode ser constatada a partir da análise da taxa de reprovação dos alunos ao final de cada ano/série.

Ademais, como a retenção de alunos ao longo do processo de escolarização ganha força a partir dos anos finais do ensino fundamental e a política de progressão continuada nos sistemas estaduais de ensino está restrita ao ensino fundamental³, a análise apresentada neste artigo consiste em um estudo comparativo de dados de alunos que estavam matriculados do 5º ao 9º ano em sistemas estaduais de ensino que adotam a progressão

² Na progressão continuada, a prática de reprovação dos alunos segundo o critério de desempenho é impedida ao final de determinados anos/séries escolares.

³ O artigo que compõe o Capítulo 2 desta tese de doutorado apresenta os dados e as análises que permitem essa conclusão.

continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental e em redes estaduais que não adotam a medida nesse nível de ensino.

3.3 Metodologia

3.3.1 Escolha dos sistemas estaduais de ensino a serem comparados

Os dados de reprovação dos alunos indicam que os sistemas estaduais de ensino que implantaram a progressão continuada dos alunos por um maior número de anos/séries de forma consistente ao longo do tempo (pelo menos desde 2009) foram dos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso, sendo que, no primeiro, a política está restrita aos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto, nos últimos, abrange também os anos finais⁴.

Como o foco da análise deste artigo é nos anos finais do ensino fundamental, os sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso foram escolhidos para representarem aqueles que adotam a política de progressão continuada.

Para definirmos quais seriam os outros dois sistemas estaduais de ensino que representariam aqueles que não adotam a medida aos longo dos anos finais (e, somente de forma muito restrita, nos anos iniciais), utilizamos como critério principal a ausência de incoerência entre as informações obtidas a partir das respostas das secretarias de educação e da análise da legislação estadual e as taxas de reprovação dos alunos no período de 2009 a 2018, apresentada em estudo anterior⁵.

Assim, à princípio, para comparação com São Paulo, procuramos na região Sudeste uma rede estadual de ensino que adotasse a política de progressão continuada no menor número possível de anos/séries. Contudo, o sistema de ensino do Estado de Minas Gerais possui um longo histórico dessa política aliada aos ciclos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental. E, no sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, apesar de as taxas de reprovação dos alunos indicarem não haver progressão continuada dos alunos em nenhum ano/série do ensino fundamental, a análise da legislação educacional indicou a previsão da medida ao final do 1º, 2º e 4º ano do ensino fundamental.

⁴ Os dados que confirmam essas informações também foram exibidos no Capítulo 2 desta tese de doutorado.

⁵ Mais uma vez, fazemos referência ao artigo apresentado no Capítulo 2 desta tese de doutorado.

A partir desses critérios, o sistema estadual de ensino do Espírito Santo poderia ser escolhido como par de comparação com o do Estado de São Paulo. Contudo, como mostraremos na Tabela 1, a análise de alguns indicadores econômicos e sociais clássicos amplamente adotados na literatura brasileira⁶ demonstra que as realidades desses Estados são consideravelmente diferentes, indicando que o mais adequado seria procurarmos por outra Unidade Federativa (UF) que, além de a rede estadual adotar a progressão continuada somente de forma muito restrita nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentasse uma realidade econômica e social mais próxima daquela do Estado de São Paulo.

Sendo assim, passamos a procurar um sistema estadual de ensino na região Sul, por entendermos que, em termos gerais, essa é a região mais comparável à Sudeste.

No sistema de ensino do Estado do Paraná, ainda que as taxas de reprovação dos alunos forneçam indícios de ausência da política de progressão continuada em todos os anos/séries do ensino fundamental, a legislação educacional recomenda que a passagem de um ano para o outro seja sem retenção até o 5º ano.

Restaram, portanto, os Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Enquanto no sistema estadual de ensino de Santa Catarina a legislação e as taxas de reprovação apontaram a ocorrência da progressão continuada dos alunos ao final do 1º, 2º e 4º ano do ensino fundamental; no sistema de ensino do Estado do Rio Grande do Sul a medida parece estar restrita ao final do 1º e do 2º ano do ensino fundamental. Dessa forma, o sistema de ensino escolhido para ser comparado com o do Estado de São Paulo foi o do Rio Grande do Sul. A Tabela 1, a seguir, mostra que os indicadores econômicos e sociais clássicos indicam realidades mais próximas entre os Estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul do que o do Espírito Santo.

⁶ Os indicadores sociais e econômicos mais frequentemente utilizados para contextualizar dados educacionais na literatura brasileira, são: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); Renda domiciliar *per capita*; Índice de Gini; Taxa de analfabetismo; e Média de anos de estudo (ALVES JÚNIOR; SOUSA, 2011; FRANÇA, 2011; GADOTTI; ROMÃO, 2000; INEP, 2000; RIANI, 2005; SCHNEIDER, 2014; SILVA, 2011; SILVA JÚNIOR, 2009).

Tabela 1 – Indicadores econômicos e sociais dos Estados de São Paulo, do Rio Grande do Sul e do Espírito Santo - 2017.

Indicadores	São Paulo	Rio Grande do Sul	Espírito Santo
IDHM	0,826	0,787	0,772
Renda <i>per capita</i> (R\$)	1133,15	1073,02	799,73
Índice de Gini	0,528	0,489	0,509
Taxa de analfabetismo - 15 anos ou mais (%)	2,93	3,31	6,03
Média de anos de estudo	9,32	8,52	8,29

Legenda: IDHM = Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

Fonte: Elaboração própria com base em dados da PNAD Contínua de 2017⁷.

Para definição do sistema de ensino a ser comparado com o do Estado do Mato Grosso, os critérios utilizados foram os mesmos anteriormente apresentados. Na região Centro-Oeste, o sistema de ensino do Distrito Federal não constitui um exemplo de rede que não adota a política de progressão continuada, estando prevista, atualmente, a medida ao final do 1º, 2º, 4º, 6º e 8º ano do ensino fundamental.

Já no sistema estadual de ensino de Goiás, há incoerência entre a previsão legal e os dados de reprovação dos alunos, sendo que esses últimos apontam a ocorrência da progressão continuada dos alunos ao final do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

Por fim, o sistema de ensino do Estado do Mato Grosso do Sul apresentou taxas de reprovação dos alunos condizentes com o texto legal, havendo progressão continuada apenas ao final do 1º ano, de modo que esse foi o sistema de ensino escolhido para comparação com o do Estado do Mato Grosso. Como podemos visualizar na Tabela 2, os indicadores econômicos e sociais clássicos indicam que as realidades nessas UFs, ainda que não sejam equivalentes, não estão tão distantes.

⁷ A planilha com os indicadores econômicos e sociais listados, inclusive para o ano de 2017, está disponível no site do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: <https://atlasbrasil.org.br/acervo/biblioteca>. Acesso realizado em: 08 nov. 2020.

Tabela 2 – Indicadores econômicos e sociais dos Estados do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul - 2017.

Indicadores	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul
IDHM	0,774	0,766
Renda per capita (R\$)	808,99	840,56
Índice de Gini	0,467	0,479
Taxa de analfabetismo - 15 anos ou mais (%)	6,59	5,16
Média de anos de estudo	7,93	8,11

Legenda: IDHM = Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

Fonte: Elaboração própria com base em dados da PNAD Contínua de 2017⁸.

3.3.2 Bases de dados

As bases de dados utilizadas nas análises foram o Censo Escolar de 2013 a 2017 e a Prova Brasil de 2013 e de 2017, ambos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação que tem como finalidades, entre outras:

[...] planejar, desenvolver, implementar e organizar, na área educacional, sistemas de avaliação, estatísticas, testes de desempenho, pesquisas quantitativas e qualitativas ou qualquer outra metodologia necessária à produção e à disseminação de informações sobre os sistemas educacionais. (BRASIL, 2017).

O Censo Escolar é uma importante pesquisa estatística que coleta, anualmente, dados referentes à educação básica brasileira. É coordenado pelo Inep e conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação para sua realização, o que permite que a coleta abranja todas as escolas públicas e privadas do país e todas as etapas e modalidades da educação básica e profissional (ensino regular, educação especial, EJA e educação profissional) (INEP, 2020).

A coleta de dados das escolas tem caráter declaratório e divide-se em duas etapas: na primeira, obtém-se informações sobre os estabelecimentos de ensino, as turmas, os alunos e os profissionais escolares; e, na segunda, os dados se referem à situação do aluno, levando em conta informações sobre o movimento e rendimento escolar ao final do ano letivo. Os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino, com base nos registros administrativos

⁸ A planilha com os indicadores econômicos e sociais listados, inclusive para o ano de 2017, está disponível no site do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: <https://atlasbrasil.org.br/acervo/biblioteca>. Acesso realizado em: 08 nov. 2020.

e acadêmicos da escola, respondem ao Censo Escolar utilizando o Educacenso, um sistema de coleta de dados informatizado que permite a utilização de ferramentas *web* tanto na coleta quanto na organização, transmissão e disseminação dos dados, além de cruzar as informações dos cadastros (INEP, 2020).

A partir de 2007, os dados coletados no Censo Escolar passaram a ser individualizados para alunos e profissionais escolares, o que permitiu que o Inep gerasse uma base de dados que possibilita o cálculo de indicadores de transição (ou indicadores de fluxo escolar), fornecendo informações sobre a trajetória dos estudantes na educação básica (INEP, 2017a). Essa é uma base derivada do Censo Escolar que tem papel de destaque para a consecução deste trabalho.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por sua vez, constitui um conjunto de avaliações externas em larga escala que visam à realização de diagnóstico da qualidade da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes (INEP, 2020?).

Criado em 1990, o Saeb passou por diversas alterações metodológicas, como a introdução de um segmento censitário (dividindo o Saeb em Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb – e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc/Prova Brasil), em 2005, e a incorporação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013. Na edição mais recente, de 2019, foram extintas essas nomenclaturas e todas as avaliações passaram a ser identificadas unicamente como Sistema de Avaliação da Educação Básica (INEP, 2019; 2020?).

As versões utilizadas neste artigo são de 2013 e de 2017, quando ainda era adotada a nomenclatura Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil para se referir à aplicação censitária. É desse universo que coletamos os dados dos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, aqui analisados. Importante destacar que uma pequena parcela de alunos das coortes acompanhadas compunha a parte amostral do Saeb. Contudo, esse quantitativo não ultrapassou a taxa de 0,12%. Como não realizamos uma análise no nível das escolas, mas tão somente dos alunos e dos sistemas de ensino, não consideramos necessário excluir esse quantitativo da investigação. Para pesquisas posteriores que investiguem também possíveis fatores associados à trajetória escolar e à proficiência alcançada pelos alunos no nível das escolas, recomendamos a exclusão dos alunos que faziam parte da Aneb, para restringir ao universo da Prova Brasil.

Além dos testes de avaliação de desempenho dos alunos em língua portuguesa (foco em leitura) e em matemática, o Saeb aplica questionários contextuais direcionados aos alunos, aos professores, aos diretores e aos aplicadores, sendo que esses últimos fornecem informações sobre as condições de infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos disponíveis na escola, entre outras (INEP, 2020?).

3.3.3 Aspectos éticos

Todas as análises contidas neste artigo foram realizadas em uma sala segura, na sede do Inep, disponibilizada aos pesquisadores que, com fins institucionais e científicos, queiram acessar as bases de dados produzidas pelo Instituto que contenham dados protegidos. A aprovação da solicitação de acesso aos dados se deu no âmbito do processo administrativo nº 23036.005687/2019-86, por meio do Despacho nº 0429604/2019/SEDAP/CIBEC/DIREC (apresentado no Anexo).

O Sedap (Serviço de Acesso a Dados Protegidos) foi instituído pela Portaria Inep nº 465, de 31 de maio de 2017, e é o setor responsável pela análise técnica dos projetos de pesquisa, na qual é avaliada a pertinência do pedido, além da análise das saídas de resultados da pesquisa desenvolvida (INEP, 2017b).

Dessa forma, todos os resultados aqui apresentados foram analisados por profissionais dedicados a garantir a manutenção do sigilo e a preservação da identidade dos indivíduos e instituições, assegurando o atendimento à Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso à informação pública no Brasil e estabelece que:

Art. 6º Cabe aos órgãos e entidades do poder público, observadas as normas e procedimentos específicos aplicáveis, assegurar a:

[...]

III - proteção da informação sigilosa e da informação pessoal, observada a sua disponibilidade, autenticidade, integridade e eventual restrição de acesso. (BRASIL, 2011).

Não há, portanto, qualquer possibilidade de identificação dos alunos a partir dos resultados expostos.

3.3.4 Seleção das coortes de alunos

Todas as análises a partir das bases de dados elencadas foram realizadas por meio do uso dos softwares estatísticos SAS/STAT® e IBM SPSS®, disponibilizados aos pesquisadores nos computadores da Sala de Acesso a Dados Protegidos, na sede do Inep.

Para seleção das coortes de alunos a serem analisadas, identificamos, primeiramente, o grupo de estudantes que estava matriculado, em 2013, na 4ª série ou no 5º ano do ensino fundamental em escolas estaduais urbanas nos Estados de São Paulo, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul.

Em seguida, foram selecionados apenas os alunos que, além de cumprirem os requisitos apresentados anteriormente, estivessem contidos na base de dados da Prova Brasil de 2013, realizando o cruzamento das bases a partir de uma variável identificadora do aluno.

Nessa etapa, detectamos que alguns alunos estavam duplicados na base da Prova Brasil. Realizamos, então, a exclusão de um desses registros na base cruzada, utilizando como critério a correspondência da resposta indicada na variável sexo no Censo Escolar e na Prova Brasil. Ou seja, se uma das respostas apresentadas na Prova Brasil estava de acordo com a resposta no Censo e a outra estava em desacordo, as informações desse último registro eram excluídas. Se, nos dois registros, a resposta era coerente com aquela do Censo Escolar, optamos por excluir os dois, já que se tornava impossível saber qual deles era o correto. Vale destacar que só foi possível fazer esse comparativo para a variável sexo, pois, no que se refere à cor/raça, enquanto no Censo Escolar a variável é declarada pelo responsável do aluno de até 16 anos incompletos; na Prova Brasil a cor/raça é autodeclarada.

O passo seguinte foi o acompanhamento do fluxo escolar dos alunos de 2013 a 2017, podendo, ao final de cada ano letivo, o aluno ter: a) sido promovido; b) repetido; c) evadido de escola; d) migrado para a EJA; e) migrado para o regular; ou f) falecido.

A partir dessa coorte inicial, foi possível classificar os alunos em três tipos de trajetórias escolares:

- 1) Alunos que apresentaram trajetória regular de 2013 a 2017 nos sistemas de ensino analisados, tendo sido promovidos para o ano/série seguinte ao final de cada ano letivo;

2) Alunos que percorreram trajetória irregular entre 2013 e 2017 por terem sofrido uma ou mais repetências ou por terem migrado para a EJA⁹, mas não evadiram da escola nesse período; e

3) Alunos com trajetória irregular por terem evadido da escola em algum momento entre 2013 e 2017, quando estavam matriculados nos sistemas de ensino investigados (independentemente de terem sofrido uma ou mais repetências ou terem migrado para a EJA).

Ressaltamos que uma proporção relativamente elevada de alunos (18,11% em São Paulo, 22,41% no Mato Grosso, 22,66% no Rio Grande do Sul e 27,20% no Mato Grosso do Sul) saiu do sistema de ensino analisado em algum momento entre 2013 e 2017, o que fez com que esses estudantes não fossem mais selecionados pelo filtro referente ao código da UF ou ao código da dependência administrativa e, portanto, ficassem com *missing* em um ou mais anos. Como o objetivo deste estudo é comparar resultados educacionais alcançados por alunos segundo o nível de adoção da política de progressão continuada nos sistemas de ensino em que estavam matriculados, não faria sentido manter esses estudantes que não estavam matriculados nos sistemas em questão em um ou mais anos do período considerado, tendo sido, portanto, excluídos da análise.

Por fim, entre aqueles alunos que apresentaram trajetória escolar regular, foram selecionados os que também faziam parte da base de dados da Prova Brasil de 2017, no intuito de comparar a proficiência alcançada pelos estudantes nas duas edições (2013 e 2017).

3.3.5 Variáveis utilizadas

Do Censo Escolar, além das variáveis inseridas nos filtros anteriormente apresentados, foram analisadas as variáveis referentes ao sexo e à idade dos alunos e ao fluxo escolar na transição entre um ano letivo e o seguinte.

A partir da informação a respeito da idade dos alunos em 2013, quando estavam no 5º ano, foi possível identificar se havia distorção idade/série prévia ou não. A idade esperada

⁹ Para a comparação entre os grupos de diferentes tipos de trajetória escolar, é fundamental que não haja a repetição de um mesmo aluno em mais de um grupo. Como a repetência e a migração para a EJA ocorreram, frequentemente, na trajetória de um mesmo aluno, optamos por agrupar essas duas possibilidades.

para os alunos no 5º ano é de 10 anos. Contudo, como o aluno pode completar 11 anos enquanto realiza o 5º ano, consideramos que há distorção somente se o aluno tinha 12 anos ou mais em 2013.

Da Prova Brasil, por sua vez, as variáveis de interesse foram a resposta autodeclarada de cor/raça dos alunos e da escolaridade da mãe, além da proficiência dos alunos em língua portuguesa e em matemática, transformadas em uma escala que varia de 0 a 500 pontos, com média de 250 e desvio padrão de 50 (INEP, 2018).

Embora as informações sobre as proficiências dos alunos tenham sido coletadas nas duas edições da Prova Brasil (2013 e 2017), as informações sobre cor/raça e escolaridade da mãe foram obtidas somente a partir da Prova Brasil 2013, visando possibilitar a comparação dos dados.

A partir da edição de 1995, o Saeb passou a se pautar na Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que permitiu a comparação dos resultados dos alunos em diferentes edições (INEP, 2018). Xavier e Alves (2017) explicam que se tornou possível, também, a comparação das proficiências alcançadas pelos alunos ao longo de seu processo de escolarização, sendo “esperado que os alunos do 5º ano tenham proficiências médias com valores mais baixos na escala do que os alunos do 9º ano” (XAVIER; ALVES, 2017, p. 113).

Nesse sentido, com base nos valores observados para as variáveis correspondentes à proficiência em língua portuguesa e em matemática, criamos uma variável que mede o ganho de proficiência de cada estudante entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental.

A análise da distribuição da proficiência dos alunos nas edições da Prova Brasil de 2013 e de 2017 foi feita também por meio dos quatro níveis da escala proposta por Soares (2009): abaixo do básico, básico, adequado (ou proficiente) e avançado. Os limites de cada nível, para as disciplinas de língua portuguesa e de matemática, no 5º e no 9º ano do ensino fundamental, são indicados no Quadro 1:

Quadro 1 – Limites dos níveis da escala de proficiência, para alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa (LP) e em matemática (MT).

Níveis	5º ano		9º ano	
	LP	MT	LP	MT
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 225
Básico	≥ 150 e < 200	≥ 175 e < 225	≥ 200 e < 275	≥ 225 e < 300
Adequado (ou Proficiente)	≥ 200 e < 250	≥ 225 e < 275	≥ 275 e < 325	≥ 300 e < 350
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 350

Fonte: Adaptado de Soares (2009).

Soares (2009) explica o que significa, pedagogicamente, cada um desses níveis:

O aluno classificado no nível Proficiente demonstra dominar os conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar. Os do nível Avançado dominam a competência de forma especialmente completa, ultrapassando o esperado para o seu estágio escolar. O nível Básico congrega os alunos que demonstram domínio apenas parcial da competência. Finalmente, os alunos do nível Abaixo do Básico mostram domínio rudimentar da competência medida. (SOARES, 2009, p. 33).

Para definição dos pontos de corte que delimitam os níveis na escala de proficiência, o autor escolheu como distribuição de referência uma comparação do desempenho dos alunos brasileiros com o dos alunos de um grupo de países¹⁰ participantes do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE). A distribuição ideal de proficiências seria, então, aquela “obtida caso os alunos dos países da OCDE fizessem o teste do Saeb” (SOARES, 2009, p. 34). Vale destacar, contudo, que, como explica o estudo da Unesco (2017):

[...] esse processo não assume que as expectativas de aprendizagem do PISA e do Saeb são as mesmas – pois obviamente não são. Trata-se apenas de uma maneira defensável de identificar a defasagem atual em termos de desempenho dos alunos brasileiros. (UNESCO, 2017, p. 15).

A partir dessa distribuição de referência, foi definido o valor que corresponde ao nível adequado. Para os demais níveis, Soares (2009) escolheu, de forma *ad hoc*, colocar 25% dos alunos no nível avançado, 25% no nível básico e somente 5% no nível abaixo do básico.

¹⁰ Os seguintes países foram adotados por Soares (2009) para obtenção da distribuição de referência: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Suíça, Alemanha, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Inglaterra, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Coréia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Suécia e Estados Unidos.

Para maiores detalhes metodológicos sobre o processo de definição dos níveis aqui utilizados, consultar Soares (2009).

Esses níveis foram adotados no Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e em importantes estudos, como: Alves e Ferrão (2019); Bof, Oliveira e Barros (2018); Unesco (2012, 2017); e Xavier e Alves (2015, 2017).

Assim, Xavier e Alves (2015) defendem que a análise de resultados segundo níveis de desempenho apresenta vantagens em relação à utilização somente da média, já que “o crescimento nas médias das proficiências pode mascarar o fato de que grande parte dos estudantes não tem o desempenho em nível adequado para o ano escolar em que se encontram” (Xavier; Alves, 2015, p. 220); sendo importante o desenvolvimento de estudos que descrevam as desigualdades entre grupos sociais com mais reflexão e transparência por meio da análise da distribuição dos alunos nos níveis adotados.

3.3.6 Qualidade dos dados

As variáveis referentes ao sexo e à idade dos alunos são de preenchimento obrigatório no Censo Escolar. Sendo assim, 100% das respostas analisadas a partir dessas variáveis são válidas.

Quanto à variável referente à cor/raça dos alunos, optamos por utilizar as respostas contidas na base de dados da Prova Brasil, pois, apesar de a variável em questão também estar disponível no Censo Escolar, onde é de preenchimento obrigatório, há uma grande proporção de respostas na categoria “Não declarada” (especialmente no caso do Estado do Mato Grosso, em que mais de 76% dos alunos da coorte tinham a cor/raça não declarada no Censo Escolar de 2013).

Contudo, mesmo na Prova Brasil, foi elevado o percentual de dados faltantes para as respostas relacionadas à cor/raça dos alunos, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3: Número de alunos nas coortes analisadas e proporção de dados faltantes (*missing* e respostas na categoria “Não sei”) referente à variável cor/raça, em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados - 2013.

Categoria	COM progressão continuada		SEM progressão continuada	
	São Paulo	Mato Grosso	Rio Grande do Sul	Mato Grosso do Sul
n	86320	12145	40031	9001
Missing	15,1%	18,4%	18,7%	17,4%
“Não sei”	5,5%	9,8%	13,5%	11,1%
Total de dados faltantes	20,6%	28,2%	32,1%	28,5%

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2013, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

Em todos os sistemas de ensino investigados, a proporção de dados faltantes para a variável cor/raça, na Prova Brasil de 2013, foi maior do que 20%; atingindo seu valor máximo no Rio Grande do Sul (32,1%). A proporção de *missing* foi superior àquela observada para as respostas na categoria “Não sei”, com diferenças maiores nos sistemas de ensino que adotam a progressão continuada dos alunos ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Outra variável coletada na Prova Brasil que apresentou um alto percentual de dados faltantes foi a referente à escolaridade da mãe dos alunos, com proporções ainda mais elevadas do que aquelas encontradas para a cor/raça (Tabela 4).

Tabela 4: Número de alunos nas coortes analisadas e proporção de dados faltantes (*missing* e respostas na categoria “Não sei”) referente à variável escolaridade da mãe, em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados - 2013.

Categoria	COM progressão continuada		SEM progressão continuada	
	São Paulo	Mato Grosso	Rio Grande do Sul	Mato Grosso do Sul
n	86320	12145	40031	9001
Missing	15,3%	18,7%	18,7%	17,4%
“Não sei”	33,9%	30,3%	27,5%	24,1%
Total de dados faltantes	49,2%	49,1%	46,3%	41,5%

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2013, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

Nas quatro redes de ensino analisadas, a proporção de dados faltantes para a variável referente à escolaridade da mãe dos alunos na Prova Brasil de 2013 foi superior a 40%, tendo sido ainda maior nos sistemas de ensino que adotam a progressão continuada dos alunos ao longo dos anos finais do ensino fundamental. O sistema estadual de ensino de São Paulo foi o que apresentou o maior valor (49,2%), o equivalente a mais do que o dobro da proporção observada para a cor/raça (20,6%) nessa mesma rede.

A proporção de *missing* para as variáveis cor/raça e escolaridade da mãe apresentou valores muito próximos em um mesmo sistema de ensino. Sendo assim, o fato de a proporção de dados faltantes para a escolaridade da mãe ser consideravelmente superior àquela da cor/raça está relacionado ao número de alunos que assinalaram a alternativa “Não sei”, o que pode indicar uma dificuldade dos alunos do 5º ano em responder a esses questionamentos, sobretudo a respeito da escolaridade de suas mães.

Essas análises mostram que, ainda que a Prova Brasil seja de aplicação censitária, o que nos garante certo conforto quanto à qualidade dos dados analisados, é alta a proporção de alunos do 5º ano do ensino fundamental, nos quatro sistemas estaduais de ensino, que não responderam às perguntas relacionadas à cor/raça e à escolaridade da mãe dos alunos ou que responderam que não sabiam, indicando a relevância de que o Inep encontre meios para aumentar a taxa de respostas válidas a essas importantes questões. O mesmo apontamento pode ser feito para a variável cor/raça dos alunos no Censo Escolar que, como apresentado anteriormente, possui, frequentemente, um alto percentual de respostas na categoria “Não declarada”.

A Tabela 5, por sua vez, informa que uma proporção elevada de alunos, apesar de estar nas bases de dados da Prova Brasil de 2013 e de 2017, não tinha informação sobre a proficiência obtida nos testes de língua portuguesa e de matemática, ficando com um *missing* nessas variáveis.

Tabela 5 – Número de alunos com trajetória escolar regular presentes nas bases de dados da Prova Brasil de 2013 (5º ano) e de 2017 (9º ano) e proporção de *missing* para as medidas de proficiência dos alunos, em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados – 2013 e 2017.

Categoria	COM progressão continuada				SEM progressão continuada			
	São Paulo		Mato Grosso		Rio Grande do Sul		Mato Grosso do Sul	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
n	71119	71119	10233	10233	23407	23407	5199	5199
Missing	9,0%	17,3%	11,4%	16,2%	9,7%	24,7%	6,9%	14,3%

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2013 e de 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

A proporção de *missing* foi maior em 2017 do que em 2013, em todos os sistemas de ensino investigados. No Rio Grande do Sul, por exemplo a proporção de *missing* no 9º ano do ensino fundamental chegou a 24,7%, a maior entre os dados analisados.

A situação é agravada quando calculamos o ganho de proficiência entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, já que se torna necessário conhecer o valor da proficiência alcançada pelos alunos tanto em 2013 quanto em 2017 (Tabela 6).

Tabela 6 – Número de alunos com trajetória escolar regular presentes nas bases de dados da Prova Brasil de 2013 (5º ano) e de 2017 (9º ano) e proporção de *missing* para as medidas de proficiência no 5º ou no 9º ano do ensino fundamental, em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados – 2013 e 2017.

Categoria	COM progressão continuada		SEM progressão continuada	
	São Paulo	Mato Grosso	Rio Grande do Sul	Mato Grosso do Sul
n	71119	10233	23407	5199
Missing (Prova Brasil de 2013 ou de 2017)	24,0%	24,8%	31,4%	20,1%

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2013 e de 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

Quando consideramos os alunos que não tiveram suas proficiências calculadas em pelo menos uma das duas edições da Prova Brasil investigadas, os quatro sistemas estaduais de ensino tinham mais de 20% de *missing*. Mais uma vez, essa proporção foi maior no Rio Grande do Sul, onde chegou a 31,4%.

Em que pese a menor qualidade das informações relacionadas à cor/raça dos alunos, à escolaridade da mãe e à proficiência obtida nos testes padronizados, assumimos neste estudo, assim como em Alves e Ferrão (2019), que os dados faltantes são aleatórios e não comprometem as análises realizadas.

Entretanto, é importante que estudos posteriores investiguem a possível presença de um viés de seleção dos alunos que não preenchem as respostas do questionário contextual ou que escolhem a categoria “Não sei” e que não realizam os testes de língua portuguesa e de matemática na Prova Brasil, permitindo verificar se há um padrão que possa influenciar nos resultados das análises.

3.4 Resultados

De acordo com o objetivo deste estudo, de comparar redes de ensino segundo a adoção ou não adoção da política de progressão continuada dos alunos, os resultados serão exibidos de maneira a confrontar aqueles correspondentes aos sistemas estaduais de ensino com política de progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental (São Paulo Mato Grosso), em relação aos sistemas estaduais de ensino que não adotam a medida nesse nível de ensino (Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul).

3.4.1 Quem são os alunos das coortes analisadas?

Primeiramente, é importante entendermos quantos e quem são esses alunos que compõem as coortes de cada um dos quatro sistemas de ensino analisados (Tabela 7).

Tabela 7 – Número e características dos alunos das coortes de cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados - 2013.

Características	COM progressão continuada				SEM progressão continuada			
	São Paulo		Mato Grosso		Rio Grande do Sul		Mato Grosso do Sul	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Total	86320	100,0	12145	100,0	40031	100,0	9001	100,0
Sexo								
Masculino	45032	52,2	6165	50,8	20319	50,8	4676	51,9
Feminino	41288	47,8	5980	49,2	19712	49,2	4325	48,1
Distorção idade/série-5º ano								
Não	83508	96,7	11920	98,1	34722	86,7	7093	78,8
Sim	2812	3,3	225	1,9	5309	13,3	1908	21,2
Cor/raça¹								
Branca	29289	42,7	2263	26,0	17313	63,7	2287	35,6
Parda	30684	44,8	4933	56,6	6274	23,1	3353	52,1
Preta	5969	8,7	1054	12,1	2598	9,6	493	7,7
Amarela	1238	1,8	247	2,8	377	1,4	137	2,1
Indígena	1375	2,0	221	2,5	605	2,2	163	2,5
Total de respostas válidas para cor/raça	68555	100,0	8718	100,0	27167	100,0	6433	100,0
Escolaridade da mãe¹								
Não completou o ensino fundamental	15624	35,6	2264	36,6	7275	33,8	1874	35,6
Completou o ensino fundamental, mas não o ensino médio	7728	17,6	1023	16,5	3392	15,8	769	14,6
Completou o ensino médio ou a faculdade	20502	46,8	2899	46,9	10835	50,4	2622	49,8
Total de respostas válidas para escolaridade da mãe	43854	100,0	6186	100,0	21502	100,0	5265	100,0

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo Escolar de 2013 a 2017 e da Prova Brasil de 2013, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

¹ Os alunos que não responderam à pergunta na Prova Brasil de 2013 ou que assinalaram a alternativa “Não sei” foram excluídos nessa análise.

Os dados indicam que os alunos que compunham a coorte de cada um dos sistemas de ensino analisados não possuíam diferenças relevantes no que diz respeito à proporção de meninos e de meninas; embora a proporção de meninos tenha sido superior nas quatro redes, com uma diferença observada um pouco maior no Estado de São Paulo, em que a coorte acompanhada era inicialmente composta 52,2% por meninos e 47,8% por meninas.

A principal diferença entre os sistemas de ensino, apontada na Tabela 7, diz respeito à proporção de alunos que já apresentavam defasagem idade/série quando estavam no 5º ano do ensino fundamental. Enquanto no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso do Sul, a proporção de alunos com distorção idade/série chegou a 13,3% e 21,2% da coorte acompanhada, respectivamente; essa taxa foi bem menor em São Paulo e no Mato Grosso, de 3,3% e 1,9%, respectivamente.

Vale destacar que, no sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul, a progressão continuada dos alunos está restrita ao 1º e 2º ano do ensino fundamental, ao passo que, no Mato Grosso do Sul, a medida é adotada somente ao final do 1º ano. Já em São Paulo, ao longo do ensino fundamental só pode haver retenção dos alunos ao final do 3º, 6º e 9º ano. No Mato Grosso, a progressão continuada ocorre ao longo de todo o ensino fundamental de maneira ininterrupta, podendo haver retenção dos alunos somente ao final do 9º ano.

Nesse sentido, quanto maior o nível de adoção da política de progressão continuada nos anos iniciais do ensino fundamental, menor a proporção de alunos que já ingressaram nos anos finais com distorção idade/série, indicando que, mesmo no início do processo de escolarização, a opção pelas políticas de não-repetência favorece as trajetórias regulares e, conseqüentemente, promove maior adequação idade/série. Mais para frente, demonstraremos que esses alunos que estão em distorção idade/série no 5º ano do ensino fundamental são duplamente penalizados, pois tendem a ter maiores dificuldades de alcançarem a trajetória escolar regular ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Analisando somente as respostas válidas às perguntas sobre cor/raça e escolaridade da mãe dos alunos, podemos observar a existência de algumas diferenças entre os sistemas estaduais de ensino. Por exemplo: a coorte de alunos do Rio Grande do Sul apresentou o maior percentual de alunos brancos (63,7%) e o menor de alunos pardos (23,1%). Ao mesmo tempo, foi a rede de ensino com uma menor proporção de estudantes com mães que não completaram o ensino fundamental (33,8%) e maior de estudantes com mães que tinham completado o ensino médio ou a faculdade (50,4%).

No sistema estadual de ensino do Mato Grosso, por sua vez, encontramos a menor proporção de alunos que se autodeclararam brancos (26,0%) e maior de alunos pardos (56,6%) e pretos (12,1%). Foi também a rede de ensino que apresentou a maior quantidade relativa de alunos que responderam que suas mães não tinham completado o ensino fundamental (36,6%).

A maior proporção de estudantes brancos no Rio Grande do Sul e de pretos, pardos e indígenas no Mato Grosso e no Mato Grosso do Sul, em relação às demais UF's, é indicada também na composição populacional desses Estados segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010). Entretanto, por se tratar de escolas públicas, há, nas coortes analisadas, de forma geral, uma participação muito maior de pretos e pardos, mas também de amarelos e indígenas, do que na população dos Estados como um todo.

É possível observar, ainda, que Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul apresentaram maior proporção de alunos com mães que tinham completado o ensino médio ou a faculdade (50,4% e 49,8%, respectivamente) do que São Paulo e Mato Grosso (46,8% e 46,9%, respectivamente). Embora as diferenças entre os sistemas de ensino não tenham sido grandes, podem ser um indício da existência de uma seletividade prévia dos alunos, segundo a escolaridade de suas mães, já nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.4.2 Tipos de trajetórias escolares

As coortes anteriormente descritas foram divididas em três grupos de alunos, segundo suas trajetórias escolares entre 2013 (quando todos estavam no 5º ano do ensino fundamental) e 2017 (quando somente os alunos com trajetória escolar regular estavam no 9º ano do ensino fundamental). A proporção de alunos em cada uma das três trajetórias escolares consideradas (trajetória regular; trajetória irregular devido à ocorrência de uma ou mais repetências e/ou de migração para a EJA; e trajetória irregular por evasão escolar) é apresentada na Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição de alunos segundo as trajetórias escolares em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados – 2013 a 2017.

Tipo de trajetória	COM progressão continuada				SEM progressão continuada			
	São Paulo		Mato Grosso		Rio Grande do Sul		Mato Grosso do Sul	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Total	86320	100,0	12145	100,0	40031	100,0	9001	100,0
Regular	71737	83,1	10663	87,8	24120	60,3	5324	59,1
Irregular (repetência e/ou migração para a EJA)	9666	11,2	918	7,6	13377	33,4	2511	27,9
Irregular (evasão)	4917	5,7	564	4,6	2534	6,3	1166	13,0

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo Escolar de 2013 a 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

Os dados indicam uma clara diferença entre os sistemas de ensino. São Paulo e Mato Grosso, que adotam a progressão continuada dos alunos ao longo dos anos finais do ensino fundamental, conseguiram que 83,1% e 87,8% dos estudantes, respectivamente, alcançassem a trajetória escolar regular. Essa proporção caiu muito nos sistemas de ensino que não adotam a medida nesse nível de ensino: somente 60,3% dos alunos do Rio Grande do Sul e 59,1% do Mato Grosso do Sul tiveram trajetória regular de 2013 a 2017.

Consequentemente, é bem maior a proporção de alunos com trajetória escolar irregular nas redes de ensino que não adotam a progressão continuada dos alunos. A proporção de alunos que repetiram ou migraram para a EJA chega a ser quase três vezes maior nesses sistemas de ensino.

Interessante destacar que, nos sistemas de ensino em que a progressão continuada dos alunos está ausente, há um aumento não somente da proporção de estudantes que sofreram uma ou mais repetências ou migraram para a EJA entre 2013 e 2017, mas também que evadiram da escola nesse período, sobretudo no Mato Grosso do Sul, onde chega a 13%. Tal observação está em concordância com a percepção expressa em diversos estudos da literatura brasileira (LEON; MENEZES-FILHO, 2002; LOUZANO, 2013; MENEZES-FILHO et al., 2008; RIBEIRO, 1991; TEIXEIRA, 2003), de que há uma associação entre maior proporção de alunos que sofrem uma ou mais repetências e de alunos que evadem da escola, reforçando o entendimento de que as políticas de não-repetência não atuam somente

na redução da retenção dos alunos, mas também na diminuição do número de alunos que desistem do sistema formal de ensino.

Bof, Oliveira e Barros (2018), analisando dados de alunos das escolas públicas brasileiras, identificaram que 68,2% dos alunos que estavam no 5º ano em 2011 e que realizaram a Prova Brasil nesse mesmo ano percorreram trajetória escolar regular até 2015. A proporção de estudantes com trajetória escolar irregular foi, portanto, de 31,8%. Comparando esses valores com aqueles apresentados na Tabela 8, verificamos que São Paulo e Mato Grosso, cujos sistemas estaduais de ensino adotam a política de progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental, apresentaram uma proporção de alunos com trajetória escolar regular superior aos dados das escolas públicas brasileiras como um todo. Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, entretanto, apresentaram proporção de alunos com trajetória escolar regular inferior às escolas públicas brasileiras.

Alves e Ferrão (2019), por sua vez, investigaram a reprovação a partir de uma questão aplicada pela Prova Brasil, na qual os próprios alunos (do 5º e do 9º ano) declaram se já tinham sido reprovados alguma vez. Esses dados desagregados por UF permitiram a identificação de diferenças importantes. Em 2017, dentre as 27 UFs brasileiras, São Paulo e Mato Grosso foram as que apresentaram maior proporção de alunos do 5º ano do ensino fundamental que sempre foram aprovados, ou seja, que percorreram trajetória escolar regular, chegando a 87,9% e 87,8%, respectivamente. Também para alunos do 9º ano essas foram as UFs, em 2017, com maior proporção de estudantes que afirmaram nunca terem sofrido reprovações anteriores: 77,3% em São Paulo e 85,2% no Mato Grosso.

No Rio Grande do Sul (onde a rede estadual adota a progressão continuada dos alunos ao final do 1º e 2º ano do ensino fundamental), em 2017, 76,4% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental não tinham reprovações anteriores, ao passo que, no 9º ano, essa porcentagem foi de 71,4%. No Mato Grosso do Sul (em que a rede estadual limita a progressão continuada somente ao final do 1º ano), também em 2017, apenas 69,6% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental tinham percorrido trajetória escolar regular até aquele momento e, no 9º ano, esse número caiu ainda mais, para 62,7% (ALVES; FERRÃO, 2019).

Os dados analisados no estudo de Alves e Ferrão (2019) não são os mesmos deste artigo, pois, selecionamos, aqui, apenas os alunos de escolas estaduais (enquanto o referido trabalho analisou alunos de escolas municipais e estaduais) e, para determinar a trajetória

escolar percorrida, utilizamos dados oriundos do Censo Escolar (e as autoras utilizaram a resposta dos alunos à questão da Prova Brasil que indaga sobre a ocorrência de reprovações anteriores). Ainda assim, as informações extraídas corroboram as diferenças em termos de proporção de alunos que conseguem alcançar uma trajetória escolar regular nos Estados de São Paulo, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul.

3.4.3 Quem consegue percorrer uma trajetória escolar regular?

A análise da proporção de alunos nas três trajetórias escolares consideradas demonstrou a eficiência da progressão continuada para aumentar a probabilidade de que os estudantes alcancem trajetória escolar regular entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental. Mas será que há também uma mudança do perfil desses alunos com trajetória regular? Em outras palavras: a política de progressão continuada pode atuar no sentido de diminuir as desigualdades de trajetória escolar segundo as características pessoais ou sociais dos estudantes?

É nesse sentido que a Tabela 9 aponta quem são os alunos que percorreram trajetória escolar regular em cada um dos quatro sistemas de ensino, a partir das variáveis sexo, existência de distorção idade/série no 5º ano do ensino fundamental, cor/raça e escolaridade da mãe.

As razões de proporções nos fornecem informações sobre quão mais provável um grupo percorrerá trajetória escolar regular em relação a outro grupo de referência. Neste estudo, as referências adotadas foram alunos do sexo masculino, com distorção idade/série no 5º ano, de cor/raça preta e com mãe que não completou o ensino fundamental, características apontadas por uma série de estudos brasileiros como fatores associados à maior probabilidade de ocorrência de trajetórias escolares irregulares e interrompidas (ALVES; FERRÃO, 2019; BOF; OLIVEIRA; BARROS, 2018; LOUZANO, 2013; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013; PORTELLA; BUSSMANN; OLIVEIRA, 2017; SIMÕES, 2019; TAVARES JÚNIOR; MONT'ALVÃO; NEUBERT, 2015).

Tabela 9 – Proporção de alunos que percorreram trajetória escolar regular do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, segundo as variáveis sexo, cor/raça, distorção idade/série no 5º ano e escolaridade da mãe, e a respectiva razão de proporções, em cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.

Características	COM progressão continuada				SEM progressão continuada			
	São Paulo		Mato Grosso		Rio Grande do Sul		Mato Grosso do Sul	
	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão
Sexo								
Masculino (referência)	79,3		86,3		54,0		52,8	
Feminino	87,2	1,10	89,4	1,04	66,7	1,24	66,0	1,25
Distorção idade/série no 5º ano								
Não	84,7	2,32	89,0	3,57	66,7	3,69	68,8	2,98
Sim (referência)	36,5		24,9		18,1		23,1	
Cor/raça¹								
Branca	89,4	1,10	92,0	1,02	69,3	1,47	68,5	1,28
Parda	86,9	1,07	91,1	1,01	63,4	1,34	63,6	1,19
Preta (referência)	81,2		90,0		47,3		53,5	
Amarela	83,4	1,03	91,1	1,01	63,4	1,34	71,5	1,34
Indígena	84,7	1,04	91,4	1,02	60,3	1,27	57,7	1,08
Escolaridade da mãe¹								
Não completou o ensino fundamental (referência)	80,7		86,7		54,3		50,7	
Completou o ensino fundamental, mas não completou o ensino médio	85,7	1,06	89,7	1,04	61,3	1,13	61,8	1,22
Completou o ensino médio ou a Faculdade	91,0	1,13	94,1	1,09	71,5	1,32	72,3	1,43

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo Escolar de 2013 a 2017 e da Prova Brasil de 2013, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

¹ Os alunos que não responderam à pergunta na Prova Brasil de 2013 ou que assinalaram a alternativa “Não Sei” foram excluídos nessa análise.

Os dados indicam que, em todas as redes investigadas, as meninas possuem maior probabilidade de alcançarem uma trajetória escolar regular em comparação aos meninos. Essa diferença, contudo, foi maior naqueles sistemas de ensino que não adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental: no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso do Sul, as meninas têm 24% e 25%, respectivamente, maior probabilidade de apresentarem trajetória regular do que os meninos.

Em São Paulo e no Mato Grosso, onde há adoção da progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental, essa diferença segundo o sexo é de somente 10% e 4%, respectivamente, o que demonstra o potencial da política em reduzir as desigualdades em termos de proporção de meninas e meninos no grupo de alunos com trajetória escolar regular.

A análise da Tabela 9 mostra também, que, se o aluno já apresentava distorção idade/série no 5º ano, foi muito pequena a probabilidade de alcançar uma trajetória escolar regular nos anos finais, sobretudo no sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul, onde somente 18,1% dos estudantes que já tinham distorção tiveram trajetória regular. Como a principal causa da distorção idade/série é a repetência (FLETCHER, 1985; FLETCHER; CASTRO, 1993), esses dados parecem indicar que alunos com uma ou mais reprovações ocorridas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental tendem a enfrentar maiores dificuldades para percorrerem uma trajetória escolar regular nos níveis de ensino seguintes, colocando em xeque a afirmativa, tão presente nas escolas e na sociedade brasileira, de que a repetência é medida necessária e eficaz para que os estudantes atinjam o aprendizado correspondente ao ano/série cursado e prossigam sua trajetória escolar adequadamente.

Nas redes estaduais do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, além de haver uma maior proporção de alunos que já apresentavam distorção idade/série quando estavam no 5º ano do ensino fundamental (como mostramos na Tabela 7), é menor a probabilidade de que esses alunos alcancem uma trajetória escolar regular ao longo dos anos finais do ensino fundamental, havendo dupla penalização dos estudantes.

Apesar de a razão de proporções relacionada à distorção idade/série não indicar uma diferença clara entre sistemas de ensino que adotam ou não adotam a progressão continuada dos alunos, com, por exemplo, uma razão de 3,57 entre defasados e não defasados no Mato Grosso e de 3,69 no Rio Grande do Sul, os dados representam situações muito distintas, já que, no Mato Grosso, tanto defasados quanto não defasados alcançaram a trajetória escolar regular em maior proporção do que no Rio Grande do Sul.

No que diz respeito à cor/raça, é possível observar que, em São Paulo e no Mato Grosso, mais de 80% e 90%, respectivamente, de todos os grupos de alunos tiveram trajetória escolar regular. Ao passo que, no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso do Sul, essa proporção foi bem inferior em todos os grupos, mas especialmente para os alunos pretos, chegando a 47,3% e 53,5%, respectivamente.

Assim, mesmo que, de maneira geral, todos os sistemas de ensino tenham indicado uma maior probabilidade de alunos brancos alcançarem a trajetória escolar regular e uma menor probabilidade para os alunos pretos, essas diferenças foram maiores nos sistemas de ensino que não adotam a progressão continuada dos alunos ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

No sistema estadual de ensino do Mato Grosso, onde a não retenção dos alunos é ininterrupta entre os anos/séries analisados, as diferenças entre as cores/raças mostraram-se pequenas, com valores das razões de proporções muito próximos a um. Ou seja, a probabilidade de os alunos percorrerem trajetória escolar regular entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental não foi muito diferente entre as categorias de cor/raça, no Mato Grosso.

Em São Paulo, onde há possibilidade de retenção dos alunos com base no desempenho escolar ao final dos ciclos escolares e, portanto, entre os anos/séries considerados, pode haver retenção ao final do 6º ano, a probabilidade de alunos brancos e pardos alcançarem trajetória escolar regular entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental foi 10% e 7% maior, respectivamente, em relação aos pretos.

Já nos Estados do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, que não adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental, foram consideravelmente maiores as desigualdades em termos de probabilidade de alunos de diferentes cores/raças percorrerem trajetória escolar regular entre o 5º e o 9º ano.

O sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul apresentou, de forma geral, as maiores desigualdades relacionadas à cor/raça dos alunos. Estudantes brancos tiveram 47% maior probabilidade de alcançarem trajetória escolar regular em relação aos pretos. No Mato Grosso do Sul, essa diferença foi de 28% e, embora inferior à do Rio Grande do Sul, ainda é muito superior àquela encontrada com base nos dados dos sistemas de ensino de São Paulo e do Mato Grosso (10% e 2%, respectivamente).

Os dados da Tabela 9 apontam, também, que, em São Paulo, mais de 80% de todos os grupos de estudantes percorreram trajetória escolar regular, independentemente da escolaridade da mãe dos alunos. No Mato Grosso, essa proporção foi ainda maior, e mais de 86% de todos os grupos de alunos tiveram trajetória regular entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental.

E, embora haja uma variabilidade em todos os sistemas de ensino analisados, sendo que, quanto maior a escolaridade da mãe, maior a probabilidade de o aluno alcançar a

trajetória escolar regular, essa diferença foi mais importante naqueles que não adotam a progressão continuada.

Assim, no Rio Grande do Sul, a diferença entre a probabilidade de estudantes com mães com o ensino fundamental incompleto e com mães que completaram o ensino médio e/ou a faculdade percorrerem trajetória escolar regular foi de 32%. Para os mesmos grupos de alunos, no Mato Grosso do Sul, essa diferença chegou a 43%.

Em São Paulo e no Mato Grosso, os hiatos entre esses grupos foram bem menores, de 13% e 9%, respectivamente.

Nesse sentido, os dados indicam que a implantação da política de progressão continuada aumenta a probabilidade de que alunos com características geralmente associadas a maiores dificuldades no processo de escolarização, como sexo masculino, distorção idade/série antecedente, cor/raça preta e baixa escolaridade da mãe, consigam alcançar uma trajetória escolar regular.

É, portanto, uma política que promove maior equidade entre alunos de diferentes grupos sociais a um importante resultado educacional: a trajetória percorrida pelos estudantes ao longo do processo de escolarização.

3.4.4 Proficiência dos alunos com trajetória escolar regular

3.4.4.1 Quais são as diferenças nas distribuições de proficiência?

Na Tabela 10, apresentamos dados de média, desvio padrão e coeficiente de variação da proficiência na Prova Brasil de 2013, em língua portuguesa e em matemática, alcançada pelos alunos de cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino, quando estavam no 5º ano do ensino fundamental.

Tabela 10 – Média, desvio padrão (DP) e coeficiente de variação (CV) da proficiência dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa (LP) e matemática (MT), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.

Medidas	COM progressão continuada		SEM progressão continuada		
	São Paulo	Mato Grosso	Rio Grande do Sul	Mato Grosso do Sul	
LP	Média	208,1	188,9	222,2	215,8
	DP	48,6	47,2	43,2	44,0
	CV	0,23	0,25	0,19	0,20
MT	Média	227,2	203,5	238,3	233,1
	DP	51,6	48,9	42,3	45,2
	CV	0,23	0,24	0,18	0,19

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2013, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

Os dados mostram que, já no início da nossa análise (5º ano do ensino fundamental), os alunos dos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso, que adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental, tiveram uma proficiência inferior aos alunos matriculados nos sistemas estaduais de ensino do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, que não adotam a medida nesse nível de ensino. Tal fato ocorreu tanto para língua portuguesa quanto para matemática.

Quando analisamos os pares de comparação (São Paulo *versus* Rio Grande do Sul e Mato Grosso *versus* Mato Grosso do Sul), observamos que o sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul apresentou uma média de proficiência em língua portuguesa 14,1 pontos superior à do Estado de São Paulo. Em matemática, a diferença foi de 11,1 pontos.

As vantagens dos alunos do Mato Grosso do Sul em relação aos do Mato Grosso foram ainda maiores, de 26,9 pontos para língua portuguesa e 29,6 pontos para matemática.

É possível identificar, ainda, uma maior variabilidade da proficiência dos alunos nos sistemas de ensino que adotam a progressão continuada (com valores de coeficiente de variação de 0,23 e 0,25 para língua portuguesa e 0,23 e 0,24 para matemática) do que nos sistemas de ensino que não adotam a medida (com valores de coeficiente de variação de 0,19 e 0,20 para língua portuguesa e 0,18 e 0,19 para matemática).

Uma hipótese que pode explicar esse fato é que, em sistemas de ensino que não adotam a progressão continuada, os alunos com as proficiências mais baixas foram retidos, não

tiveram trajetória escolar regular e, portanto, não fazem parte do universo analisado nesta etapa do estudo. Ou seja, houve uma seleção dos alunos com melhores proficiências, o que contribui tanto para médias superiores quanto para variabilidades menores.

Na tabela 11, apresentamos a mesma análise anteriormente empreendida, mas agora para o 9º ano do ensino fundamental, a partir de dados da Prova Brasil de 2017.

Tabela 11 – Média, desvio padrão (DP) e coeficiente de variação (CV) da proficiência dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa (LP) e matemática (MT), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.

Medidas	COM progressão continuada		SEM progressão continuada		
	São Paulo	Mato Grosso	Rio Grande do Sul	Mato Grosso do Sul	
LP	Média	260,5	249,0	270,7	269,2
	DP	48,7	48,8	45,1	43,4
	CV	0,19	0,20	0,17	0,16
MT	Média	256,6	247,0	269,3	269,5
	DP	48,1	47,5	43,9	44,6
	CV	0,19	0,19	0,16	0,17

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

Mais uma vez, os alunos das redes de São Paulo e do Mato Grosso tiveram uma proficiência inferior aos alunos dos sistemas estaduais de ensino do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Contudo, as diferenças foram, de maneira geral, menores do que aquelas observadas no 5º ano do ensino fundamental (a única exceção, apresentada a seguir, em que houve aumento da brecha, foi entre Rio Grande do Sul e São Paulo na disciplina de matemática).

Alunos do sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul tiveram uma média de proficiência em língua portuguesa 10,2 pontos superior aos do Estado de São Paulo. Em matemática, a diferença foi de 12,7 pontos. Assim, houve, entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, uma redução do hiato entre as proficiências médias desses sistemas de ensino de 3,9 pontos para língua portuguesa. Já para matemática, ocorreu um aumento de 1,6 pontos na diferença das proficiências médias do Rio Grande do Sul e de São Paulo, entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental.

As vantagens dos alunos do Mato Grosso do Sul em relação aos do Mato Grosso mais uma vez foram maiores do que aquelas dos alunos do Rio Grande do Sul em comparação aos de São Paulo, de 20,2 pontos para língua portuguesa e 22,5 pontos para matemática. Contudo, foi maior, também, a redução das brechas entre os sistemas de ensino ao compararmos dados do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, com uma diminuição de 6,7 pontos para língua portuguesa e 7,1 pontos para matemática.

No que se refere à variabilidade da proficiência dos alunos, repetiu-se a situação de valores de coeficiente de variação superiores nos sistemas de ensino que adotam a progressão continuada (0,19 e 0,20 para língua portuguesa e 0,19 nas duas redes para matemática) do que nos sistemas de ensino que não adotam a medida (com valores de coeficiente de variação de 0,17 e 0,16 para língua portuguesa e 0,16 e 0,17 para matemática).

Assim, a mesma hipótese pode ser considerada com base nos dados do 9º ano do ensino fundamental: a média superior e a menor variabilidade da proficiência dos alunos dos sistemas estaduais de ensino que não adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental pode estar relacionada ao fato de que estudantes com proficiências mais baixas sofreram uma ou mais repetências entre 2013 e 2017 e, portanto, não fazem parte do grupo com trajetória escolar regular, que teve suas proficiências analisadas.

Como as proficiências dos alunos que tiveram trajetória irregular do 5º ao 9º ano do ensino fundamental não foram acompanhadas (já que esses alunos não participaram da Prova Brasil de 2017), não podemos concluir nada a respeito da eficiência da repetência como medida pedagógica para recuperar a aprendizagem defasada. Contudo, uma análise restrita aos dados de média de proficiência dos alunos nos sistemas de ensino poderia apontar a eficiência da repetência no sentido de favorecer a disciplina, garantir o comprometimento dos alunos com os estudos e facilitar o aprendizado em turmas mais homogêneas, aspectos diversas vezes levantados pela comunidade escolar nos artigos que avaliaram experiências de implantação de políticas de não-repetência e compuseram a revisão da literatura brasileira que empreendemos anteriormente¹¹.

Entretanto, se observamos com atenção, é possível verificar não somente a menor variabilidade da proficiência dos alunos nos sistemas de ensino que não adotam a progressão

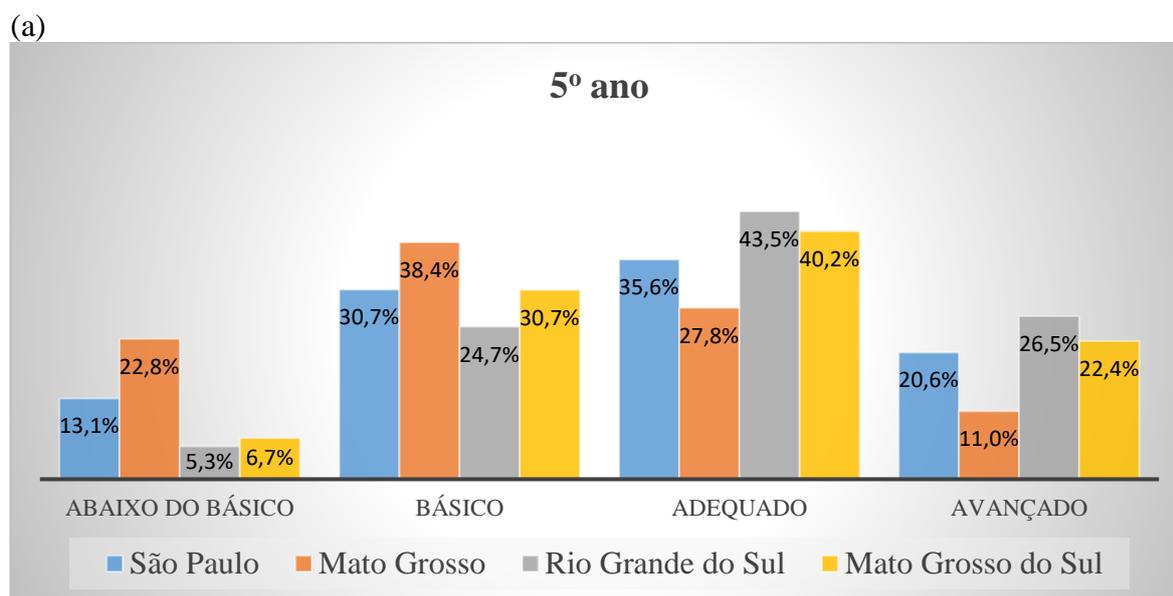
¹¹ A referida revisão da literatura brasileira foi apresentada no Capítulo 1 desta tese de doutorado.

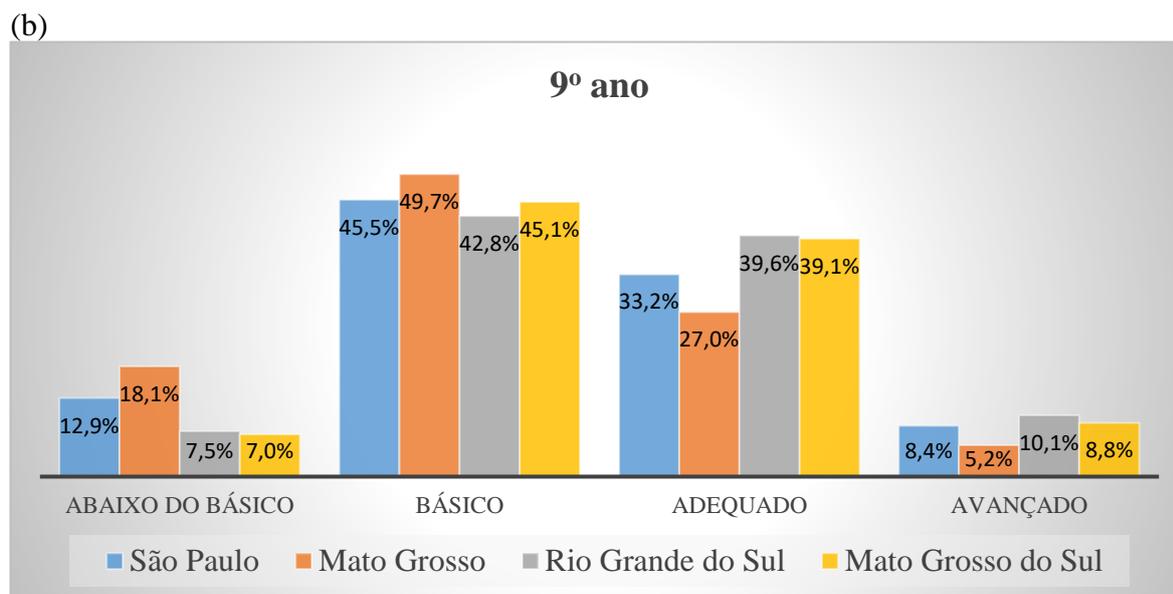
continuada, mas também uma tendência de redução das desigualdades entre as redes de ensino do 5º para o 9º ano do ensino fundamental, tanto em língua portuguesa quanto em matemática.

Para verificar se de fato há uma diminuição do hiato, do 5º para o 9º ano do ensino fundamental, entre as proficiências dos alunos dos sistemas de ensino que adotam a progressão continuada e que não adotam, fomos além de uma análise de médias e investigamos a distribuição da proficiência dos alunos a partir dos níveis da escala proposta por Soares (2009).

A Figura 1 apresenta os gráficos com a proporção de alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental em cada um dos quatro níveis (abaixo do básico, básico, adequado e avançado) da escala de proficiência em língua portuguesa proposta por Soares (2009). Os valores que delimitam cada um desses níveis foram indicados anteriormente, no Quadro 1.

Figura 1 – Gráficos com a proporção de alunos do 5º (a) e do 9º (b) ano do ensino fundamental nos níveis da escala de proficiência em língua portuguesa proposta por Soares (2009), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.





Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2013 e de 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

A análise comparativa da distribuição da proficiência em língua portuguesa dos alunos no 5º e no 9º ano do ensino fundamental demonstra claramente que houve redução da diferença entre as proficiências alcançadas pelos alunos dos sistemas estaduais de ensino que adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental (São Paulo e Mato Grosso) e dos que não adotam a medida nesse nível de ensino (Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul), embora esses últimos continuem apresentando, no 9º ano, uma maior proporção de alunos nos níveis adequado e avançado e uma menor proporção nos níveis abaixo do básico e básico, em relação aos primeiros.

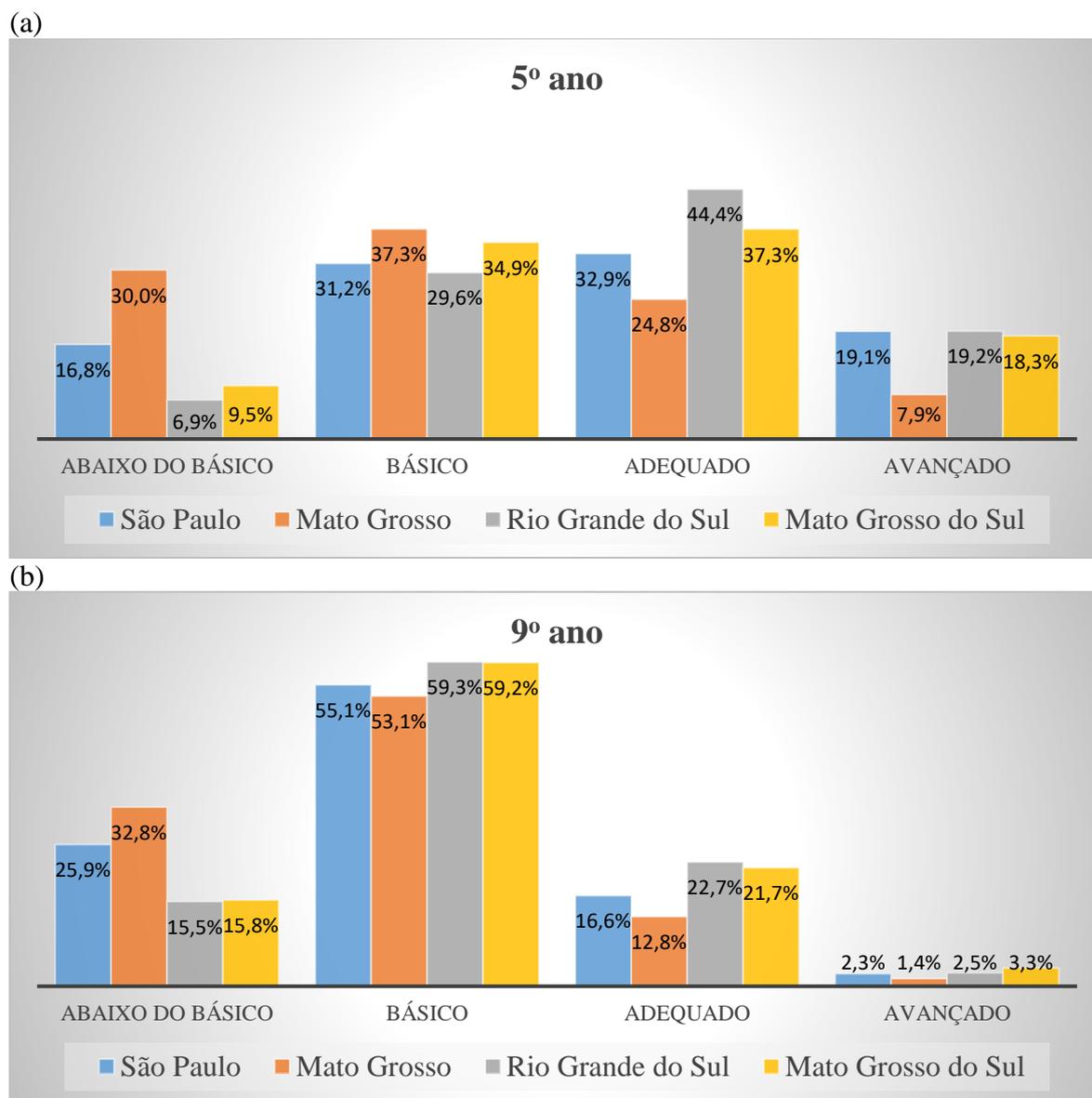
Comparando-se São Paulo e Rio Grande do Sul, podemos observar que a maior redução das diferenças, em língua portuguesa, ocorreu no nível avançado, passando de 5,9 p.p. no 5º ano, para 1,7 no 9º ano.

Entre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a maior diminuição da brecha também se deu no nível avançado, passando de 11,4 p.p. no 5º ano, para 3,6 no 9º ano.

Sendo assim, no 9º ano ocorreu uma diminuição da proporção de alunos nos níveis adequado e avançado nos quatro sistemas de ensino, mas que foi mais intensa naqueles que não adotam a progressão continuada.

A Figura 2, por sua vez, apresenta a mesma análise, de proporção de alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental em cada um dos quatro níveis da escala de proficiência proposta por Soares (2009), mas agora para a disciplina de matemática.

Figura 2 – Gráficos com a proporção de alunos do 5º (a) e do 9º (b) ano do ensino fundamental nos níveis da escala de proficiência em matemática proposta por Soares (2009), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.



Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2013 e de 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

Em matemática, detectamos, entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, uma diminuição das diferenças ainda maior do que aquela observada em língua portuguesa.

A comparação entre São Paulo e Rio Grande do Sul indica que a maior redução do hiato, para matemática, ocorreu no nível básico, sendo que, no 5º ano, havia uma maior proporção de estudantes nesse nível no Estado de São Paulo e, no 9º ano, esse quadro se inverteu, com maior proporção no Rio Grande do Sul. No nível adequado, a redução também foi importante, passando de 11,5 p.p. no 5º ano, para 6,1 no 9º ano.

Entre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a maior diminuição das diferenças se deu no nível avançado, passando de 10,4 p.p. no 5º ano, para 1,9 no 9º ano.

O fato dessa piora das distribuições de proficiência em língua portuguesa e em matemática, do 5º para o 9º ano do ensino fundamental, ter sido mais destacada nos sistemas de ensino que não adotam a progressão continuada nos faz questionar o mito enraizado na pedagogia da repetência (RIBEIRO, 1991) e na cultura da repetência (SILVA; DAVIS, 1994), tão presentes no contexto brasileiro, de que a progressão de alunos com um nível de aprendizado abaixo do esperado prejudicaria o ambiente escolar e de que os estudantes não se comprometeriam com os estudos.

Nesse sentido, a distribuição de proficiência superior nos sistemas estaduais de ensino que não adotam a progressão continuada parece estar mais associada a um filtro dos estudantes, por meio da retenção daqueles que possuem baixo aprendizado, do que a melhores condições de aprendizagem.

3.4.4.2 Quais são as diferenças no ganho de proficiência?

Os achados anteriormente apresentados são reforçados quando nos debruçamos sobre o ganho de proficiência dos alunos entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental (Tabela 12). Ou seja, tanto para língua portuguesa quanto para matemática, esse ganho foi, de maneira geral, maior nos sistemas estaduais de ensino que adotam a política de progressão continuada.

Tabela 12 – Média e desvio padrão (DP) do ganho de proficiência dos alunos entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa (LP) e matemática (MT), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.

Medidas		COM progressão continuada		SEM progressão continuada	
		São Paulo	Mato Grosso	Rio Grande do Sul	Mato Grosso do Sul
LP	Média	51,8	59,8	47,8	53,2
	DP	37,1	36,9	39,2	37,6
MT	Média	28,5	42,9	30,1	36,0
	DP	39,4	38,0	38,9	38,5

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2013 e de 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

Importante destacar que a recente literatura brasileira que adotou modelos estatísticos de valor acrescentado ou valor agregado para investigar o efeito da escola e dos profissionais escolares no aprendizado dos alunos (eficácia educacional) aponta para uma grande influência do conhecimento prévio na proficiência alcançada pelos estudantes (FERRÃO et al., 2018).

Contudo, apesar de os alunos dos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso terem partido de níveis mais baixos de proficiência quando estavam no 5º ano do ensino fundamental, tiveram médias de ganho de proficiência superiores em língua portuguesa (51,8 e 59,8 pontos, respectivamente) em relação aos alunos dos sistemas estaduais de ensino do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul (47,8 e 53,2 pontos, respectivamente).

Já para matemática, alunos do Mato Grosso tiveram uma média de ganho de proficiência (42,9 pontos) superior ao do Mato Grosso do Sul (36,0 pontos), enquanto, em São Paulo, a média de ganho de proficiência (28,5 pontos) foi inferior à apresentada pelos alunos do Rio Grande do Sul (30,1 pontos).

Ainda assim, a tendência foi de maior ganho de proficiência dos alunos nos sistemas estaduais de ensino que adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Mas, podemos nos questionar: “Se esses alunos com baixa proficiência que são progredidos para as séries seguintes por meio da progressão continuada não parecem prejudicar o ambiente de aprendizado, será que eles adquirem algum conhecimento ao longo do período em que permanecem nas escolas?”. Para apurar tal questão, selecionamos 20%

dos alunos com as proficiências mais baixas em língua portuguesa e matemática quando estavam no 5º ano do ensino fundamental e analisamos o ganho de proficiência deles em cada uma dessas disciplinas (Tabela 13).

Tabela 13 – Média e desvio padrão (DP) do ganho de proficiência em língua portuguesa (LP) e matemática (MT) dos 20% alunos com proficiências mais baixas quando estavam no 5º ano do ensino fundamental, para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.

Medidas		COM progressão continuada		SEM progressão continuada	
		São Paulo	Mato Grosso	Rio Grande do Sul	Mato Grosso do Sul
LP	Média	71,0	77,8	69,9	76,2
	DP	38,0	37,8	38,6	38,9
MT	Média	56,3	68,0	53,3	60,1
	DP	38,5	38,7	39,9	36,9

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2013 e de 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

Os dados contidos na Tabela 13 demonstram que não só os alunos dos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso que tinham as piores proficiências em 2013, quando estavam no 5º ano, tiveram ganho de aprendizado, mas também que esse ganho foi maior do que aquele obtido pelos alunos do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, tanto para língua portuguesa quanto para matemática.

Sendo assim, os alunos progredidos somente por haver a política de progressão continuada no sistema de ensino no qual estavam matriculados, além de terem tido a oportunidade de permanecerem nas escolas, conseguiram obter um ganho de aprendizado ao longo desse período de escolarização.

3.4.4.3 A baixa proporção de alunos com proficiência adequada ou avançada

Contudo, é relevante destacarmos a enorme distância de todos os sistemas de ensino analisados (Tabela 14) em relação à meta estabelecida pelo Movimento Todos pela

Educação, de que, em 2022, pelo menos 70%¹² dos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental tenham alcançado níveis adequados de desempenho no Saeb/Prova Brasil (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008). Para acompanhamento dessa meta, assim como na escala de proficiência proposta por Soares (2009), o nível adequado equivale a 200 pontos em língua portuguesa e 225 pontos em matemática, para alunos do 5º ano, e a 275 pontos em língua portuguesa e 300 pontos em matemática, para alunos do 9º ano.

Tabela 14 – Proporção de alunos com proficiência em língua portuguesa (LP) e matemática (MT) no nível adequado ou avançado da escala de proficiência proposta por Soares (2009), para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.

	COM progressão continuada				SEM progressão continuada			
	São Paulo		Mato Grosso		Rio Grande do Sul		Mato Grosso do Sul	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
LP	56,2%	41,6%	38,8%	32,2%	69,9%	49,7%	62,6%	47,9%
MT	52,0%	18,9%	32,7%	14,1%	63,5%	25,2%	55,6%	25,0%

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Prova Brasil de 2013 e de 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

Embora alunos dos sistemas de ensino que não adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental estejam em maior proporção no nível de proficiência pelo menos adequado, quando comparado com os dos sistemas de ensino que adotam a medida, todas as redes de ensino investigadas apresentaram proporções muito baixas de estudantes com proficiência adequada ou avançada. A situação foi ainda mais grave no 9º ano do ensino fundamental, variando de 32,2% (Mato Grosso) a 49,7% (Rio Grande do Sul) para língua portuguesa, e de 14,1% (Mato Grosso) a 25,2% (Rio Grande do Sul) para matemática.

Sendo assim, muito mais do que um fato relacionado à adoção ou não adoção da política de progressão continuada, a baixa proficiência dos alunos parece indicar a existência de um problema mais abrangente, do próprio sistema educacional, e uma enorme dificuldade das escolas brasileiras em alavancar o aprendizado dos estudantes ao longo dos anos finais

¹² Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014) tenha estabelecido que “no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável”, não foram definidos os valores na escala do Saeb/Prova Brasil que corresponderiam a esses níveis.

do ensino fundamental, o que é corroborado por diversos estudos que demonstram o quanto os indicadores que levam em conta a proficiência dos alunos nesse nível de ensino estão distantes das metas estabelecidas (ALVES; FERRÃO, 2019; SOARES; ALVES, 2013; SOUZA; CHAGAS; ANJOS, 2019; XAVIER; ALVES, 2017, entre outros).

3.4.4.4 Características dos alunos e suas proficiências

Outro aspecto que merece ser avaliado é se há indícios de que a política de progressão continuada possa estar relacionada a uma redução da desigualdade de aprendizado segundo as características pessoais e sociais dos alunos. Para fazer tal investigação, analisamos, a partir das variáveis sexo, cor/raça e escolaridade da mãe, a proporção de alunos que tinham alcançado pelo menos o nível adequado de proficiência (adequado ou avançado) na escala proposta por Soares (2009) para língua portuguesa (Tabela 15) e matemática (Tabela 16), no 5º e no 9º ano do ensino fundamental.

Tabela 15 – Proporção de alunos que alcançaram, em língua portuguesa, pelo menos o nível adequado de proficiência na escala proposta por Soares (2009) para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, segundo as variáveis sexo, cor/raça e escolaridade da mãe, e a respectiva razão de proporções, para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.

Características	COM progressão continuada								SEM progressão continuada							
	São Paulo				Mato Grosso				Rio Grande do Sul				Mato Grosso do Sul			
	5º ano		9º ano		5º ano		9º ano		5º ano		9º ano		5º ano		9º ano	
	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão
Sexo																
Masculino (referência)	51,1		36,1		33,2		26,0		67,1		45,7		60,3		43,2	
Feminino	61,1	1,20	47,1	1,31	44,2	1,33	38,4	1,47	72,3	1,08	53,1	1,16	64,6	1,07	52,0	1,21
Cor/raça¹																
Branca	62,6	1,43	48,7	1,71	44,1	1,58	32,8	1,74	73,7	1,27	55,2	1,66	66,3	1,27	51,5	1,44
Parda	56,3	1,29	41,5	1,46	42,5	1,52	30,0	1,59	70,2	1,21	47,0	1,41	64,1	1,22	49,3	1,38
Preta (referência)	43,7		28,5		27,9		18,9		57,8		33,3		52,4		35,7	
Amarela	55,7	1,27	44,6	1,56	37,7	1,35	29,5	1,56	70,4	1,22	45,2	1,36	61,5	1,17	52,4	1,47
Indígena	58,4	1,33	43,5	1,52	38,3	1,37	27,4	1,45	71,4	1,24	49,2	1,48	57,6	1,10	36,8	1,03
Escolaridade da mãe¹																
Não completou o ensino fundamental (referência)	44,9		32,2		27,0		24,5		61,3		41,0		56,7		40,7	
Completou o ensino fundamental, mas não completou o ensino médio	58,2	1,29	43,3	1,35	37,9	1,40	27,0	1,10	68,4	1,12	46,7	1,14	59,5	1,05	46,5	1,14
Completou o Ensino Médio ou a Faculdade	65,8	1,47	50,8	1,58	52,9	1,96	45,4	1,85	76,2	1,24	57,2	1,40	68,3	1,20	53,9	1,33

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo Escolar de 2013 e da Prova Brasil de 2013 e de 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

¹Os alunos que não responderam à pergunta na Prova Brasil de 2013 ou que assinalaram a alternativa “Não Sei” foram excluídos nessa análise.

Tabela 16 – Proporção de alunos que alcançaram, em matemática, pelo menos o nível adequado de proficiência na escala proposta por Soares (2009) para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, segundo as variáveis sexo, cor/raça e escolaridade da mãe, e a respectiva razão de proporções, para cada um dos quatro sistemas estaduais de ensino analisados.

Características	COM progressão continuada								SEM progressão continuada							
	São Paulo				Mato Grosso				Rio Grande do Sul				Mato Grosso do Sul			
	5º ano		9º ano		5º ano		9º ano		5º ano		9º ano		5º ano		9º ano	
	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão	%	Razão
Sexo																
Masculino (referência)	53,2		21,7		33,7		16,2		68,9		32,0		62,5		31,4	
Feminino	50,9	0,96	16,1	0,75	31,7	0,94	12,1	0,74	59,0	0,86	19,3	0,60	49,6	0,79	19,5	0,62
Cor/raça¹																
Branca	58,2	1,46	24,4	2,27	38,2	1,71	15,3	2,03	67,9	1,49	29,6	2,94	59,1	1,43	29,5	2,25
Parda	52,3	1,32	17,7	1,64	36,0	1,61	13,4	1,77	63,1	1,39	23,1	2,29	57,6	1,39	25,4	1,94
Preta (referência)	39,8		10,7		22,3		7,6		45,5		10,1		41,3		13,1	
Amarela	52,3	1,31	22,9	2,13	32,9	1,47	12,6	1,66	67,8	1,49	25,9	2,57	50,0	1,21	23,8	1,81
Indígena	48,8	1,23	15,9	1,48	30,1	1,35	14,7	1,95	65,9	1,45	21,5	2,13	56,5	1,37	25,0	1,91
Escolaridade da mãe¹																
Não completou o ensino fundamental (referência)	42,3		13,5		24,0		10,1		56,3		18,9		49,1		18,8	
Completou o ensino fundamental, mas não completou o ensino médio	54,8	1,30	19,0	1,40	34,1	1,42	10,6	1,05	62,1	1,10	23,2	1,23	52,8	1,08	22,5	1,20
Completou o Ensino Médio ou a Faculdade	62,2	1,47	25,4	1,87	45,5	1,89	22,3	2,21	69,9	1,24	31,3	1,65	63,3	1,29	31,7	1,69

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo Escolar de 2013 e da Prova Brasil de 2013 e de 2017, disponibilizados pelo Inep na Sala de Acesso a Dados Protegidos.

¹Os alunos que não responderam à pergunta na Prova Brasil de 2013 ou que assinalaram a alternativa “Não Sei” foram excluídos nessa análise.

Os dados da Tabela 15 indicam que, nas quatro redes investigadas, uma maior proporção de meninas apresentou proficiência em língua portuguesa compatível com o nível adequado ou avançado, em relação aos meninos. Essas diferenças relacionadas ao sexo dos alunos aumentaram do 5º para o 9º ano e, além disso, foram maiores nas redes de ensino que adotam a política de progressão continuada (São Paulo e Mato Grosso) do que naquelas que não adotam a medida (Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul), tanto no 5º quanto no 9º ano do ensino fundamental.

Quando a disciplina avaliada foi matemática (Tabela 16), a vantagem foi dos meninos. Ou seja, eles apresentaram maior proporção no nível adequado ou avançado do que as meninas. Mais uma vez, as diferenças foram maiores no 9º do que no 5º ano. Contudo, o hiato relacionado ao sexo dos estudantes mostrou-se mais significativo nos sistemas estaduais de ensino do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul do que nos de São Paulo e do Mato Grosso, tanto no 5º quanto no 9º ano do ensino fundamental.

A vantagem das meninas nos testes de língua portuguesa e dos meninos nos testes de matemática é demonstrada em uma série de estudos brasileiros (ALVES; FERRÃO, 2019; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; BOF; OLIVEIRA; BARROS, 2018; FERRÃO et al., 2018; SOARES; COLLARES, 2006; UNESCO, 2012, 2017; XAVIER; ALVES, 2017, entre outros).

Quanto à cor/raça dos alunos, os dados das Tabelas 15 e 16 indicam que, considerando os alunos pretos como referência, alunos brancos, amarelos, pardos e indígenas apresentaram proporção maior com nível de proficiência pelo menos adequado, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, com os brancos apresentando as maiores vantagens. Além disso, mais uma vez houve, de forma geral, aumento da desigualdade de proficiência entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental nos quatro sistemas estaduais de ensino analisados, segundo a cor/raça dos estudantes.

Ao olhar os pares de comparação São Paulo *versus* Rio Grande do Sul e Mato Grosso *versus* Mato Grosso do Sul, essa desigualdade, em termos de proporção de alunos com proficiência em língua portuguesa no nível adequado ou avançado segundo a cor/raça, foi maior nos sistemas de ensino que utilizam a progressão continuada, tanto no 5º quanto no 9º ano do ensino fundamental. Já para matemática, de modo geral, as diferenças foram maiores nos sistemas de ensino que não adotam a medida, mais uma vez, tanto no 5º quanto no 9º ano do ensino fundamental.

Ademais, embora haja aumento, entre o 5º e o 9º ano, da desigualdade de proficiência relacionada à cor/raça dos alunos nas quatro redes de ensino consideradas, esse aumento foi maior no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso do Sul.

Alguns estudos brasileiros que também demonstraram as vantagens dos alunos brancos e as desvantagens dos alunos pretos em termos de proficiência alcançada nos testes do Saeb/Prova Brasil, foram: Alves e Ferrão (2019); Alves, Soares e Xavier (2016); Bof, Oliveira e Barros (2018); Ferrão et al. (2018); Soares e Collares (2006); Unesco (2012, 2017); Xavier e Alves, 2017.

Por fim, quanto maior a escolaridade da mãe, maior a proporção de alunos que alcançaram nível de proficiência pelo menos adequado (seja no 5º ou no 9º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa ou matemática) nas quatro redes investigadas. Novamente, há uma tendência de aumento dessa desigualdade do 5º para o 9º ano do ensino fundamental nos sistemas estaduais de ensino de São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. Exceção é o caso do Mato Grosso, em que houve diminuição das diferenças relacionadas à escolaridade da mãe dos alunos e a proficiência alcançada em língua portuguesa; e, em matemática, o hiato entre o grupo de alunos que a mãe completou o ensino fundamental, mas não o ensino médio e que a mãe não chegou a completar o ensino fundamental também foi menor quando os alunos estavam no 9º ano do que quando estavam no 5º ano.

Quando comparamos os resultados dos sistemas estaduais de ensino que utilizam a progressão continuada dos alunos ao longo dos anos finais do ensino fundamental com daqueles que não adotam a medida nesse nível de ensino, observamos, em termos gerais, uma maior desigualdade relacionada à escolaridade da mãe dos alunos em São Paulo e no Mato Grosso do que no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso do Sul, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, no 5º e no 9º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, a partir dos resultados apresentados, não foi possível encontrar indícios de que a política de progressão continuada possa estar relacionada a uma redução da desigualdade de aprendizado segundo as características pessoais e sociais dos alunos, mas, tampouco, pode-se defender que haja um aumento dessa desigualdade.

O que fica claro é um acirramento, entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, das desigualdades de proficiência (tanto em língua portuguesa quanto em matemática) relacionadas às características pessoais e sociais dos alunos, nos quatro sistemas de ensino

investigados; o que reforça a ineficácia da educação brasileira tanto em impulsionar o aprendizado dos alunos ao longo dos anos finais do ensino fundamental, quanto em promover a redução das desigualdades durante o processo de escolarização.

3.5 Considerações finais

A progressão continuada, dentro do rol de políticas de não-repetência, foi pensada para diminuir a ocorrência da reprovação dos alunos com base no baixo desempenho, favorecendo a permanência dos estudantes dentro das escolas e a conclusão da educação obrigatória na idade esperada.

Contudo, uma série de estudos que avaliaram experiências de implantação de políticas de não-repetência nas escolas brasileiras a partir de pesquisas qualitativas que analisaram as opiniões de membros da comunidade escolar (professores, gestão escolar, alunos e seus familiares), demonstram que há um temor generalizado de que a ausência de uma avaliação formal que possa reprovar os alunos ao final de um ano letivo passe a desestimulá-los, na medida em que sabem que serão aprovados, e de que a presença de alunos com baixo aprendizado nas salas de aula comprometa o aprendizado dos demais estudantes e dificulte o trabalho dos professores (ARCAS, 2010; DELGADO, 2012; GLÓRIA, 2003; GLÓRIA; MAFRA, 2004; JACOMINI, 2010; MACHADO, 2007, entre outros).

Os resultados deste trabalho fornecem elementos que contribuem para a discussão sobre a capacidade da política de progressão continuada em favorecer que uma maior proporção de alunos alcance a trajetória escolar regular sem haver prejuízos no aprendizado.

A análise da proporção de alunos em cada uma das trajetórias escolares consideradas apontou que, nos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso, nos quais a política de progressão continuada é adotada ao longo dos anos finais do ensino fundamental, a proporção de estudantes que alcançou uma trajetória escolar regular entre o 5º e o 9º ano foi consideravelmente superior aos sistemas estaduais de ensino que não adotam a medida nesse nível de ensino (Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul). Tal fato demonstra a eficácia da referida política para favorecer que os alunos concluam a educação obrigatória na idade esperada.

Além disso, quando analisamos as características dos alunos que percorreram trajetória escolar regular do 5º ao 9º ano do ensino fundamental nos quatro sistemas estaduais de ensino considerados, observamos que há uma menor desigualdade entre os grupos sociais em São Paulo e no Mato Grosso do que no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso do Sul. Ou seja, os dados sugerem que a implantação da política de progressão continuada pode aumentar a probabilidade de que alunos com características geralmente associadas a maiores dificuldades no processo de escolarização (meninos, com distorção idade/série prévia, pretos e cujas mães possuem baixa escolaridade) consigam alcançar uma trajetória escolar regular e permaneçam por mais tempo dentro das escolas, aumentando as chances de conclusão da educação obrigatória e de acesso a uma série de benefícios individuais decorrentes.

Entretanto, quando investigamos as médias e as distribuições de proficiência dos alunos que percorreram trajetória escolar regular do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, verificamos que São Paulo e Mato Grosso mostraram resultados inferiores, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, nas edições da Prova Brasil de 2013 (5º ano) e de 2017 (9º ano), em comparação àquelas dos sistemas estaduais de ensino do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul.

Uma análise simplista desses dados poderia confirmar a suposição da comunidade escolar de queda da qualidade do ensino ofertado nas escolas que adotam a progressão continuada dos alunos. Mas um olhar mais atento permite a identificação de que a média do ganho de proficiência do 5º para o 9º ano do ensino fundamental, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, foi, em geral, superior nos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso do que nos do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul; inclusive quando analisamos os dados dos 20% alunos com proficiências mais baixas em 2013. Tendo havido, portanto, redução das diferenças de proficiência entre as redes do 5º para o 9º ano do ensino fundamental.

Esses dados indicam que os alunos com baixo desempenho escolar que foram progredidos somente por haver a política de progressão continuada no sistema de ensino no qual estavam matriculados, além de conseguirem uma trajetória escolar regular, tiveram um ganho de aprendizado ao longo desse período de escolarização maior do que os alunos dos sistemas que não adotam a progressão continuada, ainda que suas proficiências no 9º ano continuem muito longe das correspondentes aos níveis adequado e avançado, tanto em língua portuguesa quanto em matemática.

Assim, o fato de os alunos dos sistemas estaduais de ensino que não adotam a progressão continuada terem apresentado resultado superior na distribuição de proficiência parece estar associado a um filtro dos estudantes, excluindo da trajetória regular e, em alguns casos, até mesmo da escola, aqueles com maiores dificuldades.

No que diz respeito às diferenças em termos de proporção de alunos que apresentaram proficiência em língua portuguesa e em matemática correspondente aos níveis adequado e avançado da escala proposta por Soares (2009), no 5º e no 9º ano do ensino fundamental, a partir dos grupos sociais definidos pelas variáveis sexo, cor/raça e escolaridade da mãe, não foi possível identificar um padrão claro de redução ou aumento das desigualdades em sistemas de ensino que adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental ou que não adotam a medida nesse nível de ensino.

Importante enfatizar que os dados demonstram que os quatro sistemas estaduais de ensino investigados estão muito longe da meta estabelecida pelo movimento Todos Pela Educação, de que pelo menos 70% dos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental apresentem proficiência adequada nas duas disciplinas avaliadas. Fica, portanto, estampada a enorme dificuldade e ineficácia das escolas brasileiras em alavancar o aprendizado dos alunos ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Ferrão (2012), argumentando sobre a importância dos modelos de valor acrescentado, destaca que tais modelos permitem a identificação de escolas nas quais os alunos atingem níveis de desempenho elevado, mas que pouco contribuem para esse desempenho (escolas seletivas com alunos provenientes de grupos sociais favorecidos), e de escolas que recebem alunos com baixo desempenho e, ainda que o desempenho final esteja abaixo da meta estabelecida, alavancaram de maneira mais significativa o aprendizado de seus alunos, apresentando elevado valor acrescentado.

Nessa perspectiva, consideramos importante que estudos futuros possam aprofundar as questões discutidas neste artigo, a partir da utilização de modelos mais complexos, como os modelos hierárquicos de valor acrescentado, incluindo variáveis de contexto tanto no nível dos alunos, quanto das escolas e dos sistemas de ensino, para tentar obter informações mais precisas sobre o efeito da política de progressão continuada na proficiência alcançada pelos estudantes.

Outra complementação ao estudo aqui exposto, que poderia contribuir grandemente para o debate, seria a busca ativa pelos estudantes das coortes analisadas que tiveram

trajetória escolar irregular, mas que tenham participado de alguma edição posterior à Prova Brasil de 2017, para obter a proficiência desses alunos no 9º ano, permitindo a comparação do ganho de proficiência dos alunos de trajetória regular e irregular nos quatro sistemas estaduais de ensino investigados.

Ainda que o presente artigo esteja limitado a uma análise exploratória dos dados, consideramos que foi possível trazer à baila uma série de reflexões a respeito da implantação da progressão continuada dos alunos nas escolas brasileiras, colocando em xeque algumas afirmações basilares da pedagogia e da cultura da repetência (RIBEIRO, 1991; SILVA; DAVIS, 1994) tão enraizadas no nosso país.

3.6 Referências¹

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 30, n. 75, p. 688-720, set./dez. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/6298/3901>. Acesso em: 15 set. 2020.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 49-81, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/181/84>. Acesso em: 15 set. 2020.

ALVES JÚNIOR, J. A.; SOUSA, M. da C. S. de. Eficiência na aplicação de recursos educacionais em presença de condicionantes exógenos e efeitos aleatórios: uma abordagem em três estágios. In: **33º Encontro Brasileiro de Econometria**, 2011, Foz do Iguaçu/PR. Anais [...]. Sociedade Brasileira de Econometria, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ocs/index.php/sbe/EBE11/paper/downloadSuppFile/2818/139>. Acesso em: 20 set. 2020.

ANDRADE, C. Y. de; TELLES, S. M. B. da S. Universalização e equidade: análise da evolução do acesso à educação básica no Brasil de 1995 a 2005. **XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, 2008, Caxambu/MG. Anais [...]. Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2008. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/3440>. Acesso em: 20 set. 2020.

ARCAS, P. H. Saesp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2459>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S.; BARROS, G. T. F. Trajetória escolar, aprendizagem e desigualdade no ensino fundamental no Brasil. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. v. 1, Brasília/DF: Inep, 2018. p. 55-78. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1003>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

¹ As referências utilizadas neste artigo são apresentadas, juntamente com as demais, no Anexo 3 desta tese de doutorado, para possibilitar, ao leitor, o acesso à lista completa de referências.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** – Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. **Portaria Inep nº 986, de 21 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/inep/regimento_interno/portaria_n986_de_21-12-2017.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

DELGADO, A. P. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 4, n. 2, p. 162-171, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/12333/7109>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERRÃO, M. E. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 33, n. 119, p. 455-469, abr.-jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 nov. 2020.

FERRÃO, M. E. et al. Estudo Longitudinal sobre Eficácia Educacional no Brasil: Comparação entre Resultados Contextualizados e Valor Acrescentado. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro/RJ, v. 61, n. 4, p. 265-300, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0011-52582018000400265&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200005. Acesso em: 20 set. 2020.

FERRARO, A. R. Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 26, n. 99, p. 316-346, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018005001103&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=O%20artigo%20trata%20das%20potencialidades,a%20do%20direito%2Dd%C3%ADvida%20educacional. Acesso em: 20 set. 2020.

FLETCHER, P. R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira - Uma análise preliminar e sugestão de avaliação adicional. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre/RS, v. 3, n. 2, p. 10-41, jan./jun. 1985.

FLETCHER, P. R.; CASTRO, C. de M. Mitos, estratégias e prioridades para o ensino de 1º grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 8, p. 39-56, 1993. Disponível

em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2340>. Acesso em: 20 set. 2020.

FRANÇA, M. T. A. **Gestão Pública de Ensino, Política e Desenvolvimento**. 2011. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26262?show=full>. Acesso em: 20 set. 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Evolução do ensino fundamental no Brasil**: análise de estatísticas e indicadores educacionais. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Artigos, 2000, 34 p. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3389/1/FPF_PTPF_01_0412.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

GLÓRIA, D. M. A. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 22, p. 61-76, jan./abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100007&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, Leila de A. A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200003&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GUIMARÃES, R. R. de M. **Probabilidade de progressão por série no Brasil**: evolução, seletividade e aplicação de modelos de idade-período-coorte. 2010. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AMSA-86WK4M?show=full>. Acesso em: 20 set. 2020.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=resultados>. Acesso em: 21 out. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Geografia da Educação Brasileira**. Brasília/DF: Inep, 2000. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486295. Acesso em: 09 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica Nº 8/2017/CGCQTI/DEED**. Brasília/DF: Inep, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sedap** - Histórico. 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/sedap>. Acesso em: 10 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015**: panorama da década. Brasília/DF: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473828. Acesso em: 10 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 10/2019/CGIM/DAEB, de 03 de julho de 2019**. Detalhamento da população e resultados do SAEB 2019, Brasília/DF: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/documentos/Nota_tecnica_Detalhamento_da_populacao_e_resultados_do_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 08 nov. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. [2020?] Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 08 nov. 2020.

JACOMINI, M. A. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

LEON, F. L. L. de; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e planejamento econômico**, Rio de Janeiro/RJ, v. 32, n. 3, p. 417-451, dez. 2002. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 111-133, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205>. Acesso em: 17 set. 2020.

MACHADO, L. B. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Psicologia da Educação**, São Paulo/SP, v. 24, p. 111-128, 1º sem. de 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752007000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2019.

MENEZES-FILHO, N. et al. Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil. **Relatório de Avaliação Econômica** – 10. Política de Progressão Continuada atualização. São Paulo/SP: Fundação Itaú Social, 2008, 26p. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/relatorio-de-avaliacao-economica-politica-de-progressao-continuada>. Acesso em: 20 set. 2020.

ORTIGÃO, M. I.; AGUIAR, G. Repetência escolar e características dos estudantes brasileiros: evidências da Prova Brasil 2009. In: **VII CIBEM - Congreso Iberoamericano de Educación Matemática**, 2013, Montevideo, Uruguai. Anais [...]. Montevideo: Sociedad de Educación Matemática Uruguaya, 2013, p. 3796-3804. Disponível em: <http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/269.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova Economia**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-63512017000300477&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

RIANI, J. de L. R. **Determinantes do resultado educacional no Brasil**: família, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial. 2005. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MCCR-6VTMGE>. Acesso em: 20 set. 2020.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v. 12, n. 5, p. 7-21, maio/ago. 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en. Acesso em: 17 set. 2020.

SANTOS, R. dos. Jovens e adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e do médio. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. v. 1, Brasília/DF: Inep, 2018. p. 143-174. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1006>. Acesso em: 15 set. 2020.

SCHNEIDER, G. **As ações do governo federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola**: uma problematização a partir do conceito de justiça social. 2014. Tese (doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37614>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, N. do V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (org.) **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida, Rio de Janeiro/RJ: Topbooks, 2003.

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro/RJ, v. 18 (Suplemento), p. 67-76, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-311X2002000700008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, R. N. da; DAVIS, C. **É proibido repetir**. Brasília/DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994. 62p.

SILVA, V. P. da. **Qualidade do gasto público em educação: uma análise para os municípios da RMN em 2009**. 2011. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14075>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA JÚNIOR, L. H. da. **Pobreza, qualidade da escola e *background* familiar influenciando a educação no Brasil: uma análise à luz do capital humano**. 2009. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3759>. Acesso em: 20 set. 2020.

SIMÕES, A. A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil**. PNE em Movimento; n. 4. Brasília/DF: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/562357. Acesso em: 17 set. 2020.

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais 2: 5 anos de Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF: Inep, 2019. p. 17-72. v. 2. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6767083. Acesso em: 17 set. 2020.

SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – Idesp – bases metodológicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo/SP, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 43, n. 149, p. 492-517, maio/ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000200007&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2020.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro/RJ, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582006000300007&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 17 set. 2020.

SOARES, J. F.; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 27, n. 66, p. 754-780, set./dez. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4101>. Acesso em: 17 set. 2020.

SOUZA, T. M.; CHAGAS, A. M.; ANJOS, R. de C. A. A. dos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): uma década de monitoramento da qualidade da educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília/DF**, v. 6, n. 2, p. 57-62, maio 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/588>. Acesso em: 20 set. 2020.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 117-137, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/202>. Acesso em: 17 set. 2020.

TEIXEIRA, A. Nota preliminar ao artigo “A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e São Paulo”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 84, n. 206/207/208, p. 185-186, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/895/870>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas**: primeiro relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento Todos Pela Educação, São Paulo/SP: Todos pela Educação, 2008, 132 p. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudos/download-publicacoes>. Acesso em: 11 set. 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras**: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. Série Debates ED - UNESCO, n. 4, 75 p., 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216055>. Acesso em: 17 set. 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras**: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013). Série Debates ED - UNESCO, n. 5, 116 p., 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260630?posInSet=1&queryId=e0613e1b-a5a7-4985-98d3-3b9ab12e4307>. Acesso em: 17 set. 2020.

XAVIER, F. P.; ALVES, M. T. G. A composição social importa para os efeitos das escolas no ensino fundamental? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 26, n. 61, p. 216-243, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2933>. Acesso em: 20 set. 2020.

XAVIER, F. P.; ALVES, M. T. G. Níveis de desempenho escolar: evidências de exclusão educacional. **Revista Argumentos**, Montes Claros/MG, v. 12, n. 1, p. 107-136, 2017. Disponível em: <https://testeprod.unimontes.br/argumentos/article/download/500/369>. Acesso em: 20 set. 2020.

ZACCHI, R. C. **Desempenho escolar e desigualdades educacionais no Brasil: uma análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes/RJ, 2016. Disponível em: http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/Tese_Raquel-Callegario-Zacchi_CD.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

3.7 Anexo



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

Despacho Nº 0429021/2019/SEDAP/CIBEC/DIRED

1. Trata-se de processo administrativo relativo à solicitação de acesso a dados protegidos, nos termos da Portaria nº 637, de 17 de julho de 2019.
2. Considerando a correta instrução dos autos e nos termos da norma supramencionada, encaminhe-se o referido processo para competente avaliação técnica de triagem, análise e autorização de acesso às bases de dados solicitadas constantes do formulário de solicitação (SEI Nº. 0429001), **até 11/10/2019**.
3. Anexos:
 1. Portaria nº 637, de 17 de julho de 2019 (SEI Nº 0428998)
 2. Formulário de Solicitação de Acesso a Dados Protegidos (SEI Nº 0429001)
 3. Formulário de Cadastro do Pesquisador (SEI Nº 0429006)
 4. Projeto de Pesquisa (SEI Nº 0429003)
 5. Documentos pessoais (SEI Nº 0429013)
 6. Currículo Lattes (SEI Nº 0429017)
 7. Carta da instituição de vínculo (SEI Nº 0429020)

Atenciosamente,

Equipe Sedap



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Carolina Nunes Machado Gonçalves, Servidor Público Federal**, em 30/09/2019, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.inep.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0429021** e o código CRC **B78133D9**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

O objetivo principal desta tese de doutorado foi contribuir para a discussão sobre a relação entre a adoção de políticas de não-repetência pelos sistemas estaduais de ensino no Brasil e a garantia de acesso integral e universal à educação obrigatória, o que inclui a sua conclusão, de preferência na idade esperada, e a obtenção de níveis adequados de aprendizado, independentemente do grupo social no qual o aluno está inserido.

Para alcançá-lo, dividimos o estudo em três artigos, que juntos consideramos que trazem reflexões importantes para o debate.

O primeiro deles constitui uma revisão da literatura brasileira, na qual apresentamos uma delimitação de conceitos relacionados às políticas de não-repetência (promoção automática, progressão continuada e ensino em ciclos escolares), juntamente com um breve histórico das primeiras experiências na educação brasileira.

Ainda a partir dessa revisão de literatura, elencamos alguns dos principais achados de artigos que avaliaram experiências de implantação de políticas de não-repetência no Brasil.

A análise das opiniões da comunidade escolar (alunos e seus familiares, professores e gestão escolar) demonstrou, de maneira geral, uma crença de que a reprovação consiste em medida necessária para que os alunos se sintam pressionados a estudar e apresentem bom comportamento e um entendimento de que as chances de sucesso dos estudantes que não são retidos devido às políticas de não-repetência estão limitadas ao maior tempo de permanência nas escolas, já que continua havendo exclusão por meio do não alcance de níveis adequados de aprendizado.

O relato dos profissionais escolares apontou também a não garantia de condições adequadas para a oferta de uma educação de qualidade nas escolas, muito menos diante das mudanças impostas pelas políticas de não-repetência, sendo a reivindicação pela oferta de cursos de formação/capacitação a mais recorrente. Ainda assim, alguns professores afirmaram que incorporaram mudanças positivas nas práticas pedagógicas e avaliativas após a implantação da progressão continuada dos alunos e da organização do ensino em ciclos escolares.

Identificamos, portanto, a relevância da realização de estudos que auxiliem a reflexão sobre os possíveis efeitos das políticas de não-repetência na trajetória escolar percorrida pelos alunos e no aprendizado alcançados por eles ao longo do processo de escolarização.

Para tanto, é primordial, primeiramente, a identificação de sistemas de ensino que adotam as medidas e de outros que não adotam ou que adotam de forma muito restrita.

Diante da inexistência de informações precisas sobre o nível de adoção de políticas de não-repetência pelos sistemas de ensino no Brasil, realizamos, no segundo artigo, uma análise minuciosa da legislação relacionada nos sistemas estaduais de ensino das 27 UFs brasileiras. Complementarmente, fizemos o acompanhamento das taxas de reprovação dos alunos ao final de cada ano/série da educação básica nesses sistemas de ensino (no período de 2009 a 2018), com a intenção de verificar se as previsões legais estavam sendo implantadas nas escolas.

As análises realizadas revelaram que há predomínio da organização seriada do ensino e da progressão regular ou parcial dos alunos, em detrimento da progressão continuada, nos sistemas estaduais de ensino do Brasil. Ou seja, mesmo após as importantes inovações trazidas pela LDB (BRASIL, 1996), os sistemas estaduais de ensino continuam priorizando as formas de progressão e de organização do ensino mais tradicionais.

Os sistemas estaduais de ensino que apresentaram maior adesão às políticas de não-repetência foram os de Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso e Distrito Federal.

Nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso, os dados de reprovação dos alunos indicaram que as medidas estão bem estabelecidas. No Distrito Federal, por sua vez, os efeitos foram apresentados somente no ano letivo de 2018 e, ainda assim, com taxas elevadas de reprovação dos alunos ao final de cada ciclo escolar.

Outro achado importante foi que as únicas redes estaduais nas quais a prática de não-retenção dos alunos ocorre também nos anos finais do ensino fundamental foram as de São Paulo e do Mato Grosso.

Sendo assim, no terceiro artigo, foi feita uma comparação dos dados de trajetória escolar e de proficiência alcançada pelos alunos dos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso, representando aqueles que adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental, com alunos das redes estaduais do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, que representaram aquelas que não adotam a medida nesse nível de ensino.

As bases de dados utilizadas foram do Censo Escolar de 2013 a 2017 e da Prova Brasil de 2013 e de 2017. Os resultados revelaram que, nos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso, a proporção de estudantes que alcançou uma trajetória escolar

regular do 5º ao 9º ano do ensino fundamental foi consideravelmente maior do que nos sistemas estaduais de ensino do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul, indicando a eficácia da referida política para favorecer que os alunos concluam a educação obrigatória na idade esperada.

Além disso, quando analisamos as características dos alunos que percorreram trajetória escolar regular do 5º ao 9º ano do ensino fundamental nos quatro sistemas estaduais de ensino estudados, observamos que há menor desigualdade entre os grupos sociais em São Paulo e no Mato Grosso do que no Rio Grande do Sul e no Mato Grosso do Sul. Ou seja, os dados sugerem que a implantação da política de progressão continuada pode aumentar a probabilidade de que alunos com características geralmente associadas a maiores dificuldades no processo de escolarização (meninos, com distorção idade/série prévia, pretos e cujas mães possuem baixa escolaridade) consigam alcançar uma trajetória escolar regular.

Entretanto, quando investigamos as proficiências dos alunos que percorreram trajetória escolar regular do 5º ao 9º ano do ensino fundamental - em termos de proficiência média e de distribuição nos quatro níveis da escala proposta por Soares (2009) -, verificamos que São Paulo e Mato Grosso tiveram desempenho inferior, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, nas edições da Prova Brasil de 2013 (5º ano) e de 2017 (9º ano), em comparação ao Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul.

Uma análise simplista desses dados poderia confirmar a suposição da comunidade escolar de queda da qualidade do ensino ofertado nas escolas que adotam a progressão continuada dos alunos. Mas um olhar mais atento permite a identificação de que a média do ganho de proficiência, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, do 5º para o 9º ano do ensino fundamental foi, em geral, superior nos sistemas estaduais de ensino de São Paulo e do Mato Grosso do que nos do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso do Sul; inclusive quando analisamos os dados dos 20% alunos com piores proficiências em 2013.

Assim, o fato de os alunos dos sistemas estaduais de ensino que não adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental terem apresentado distribuição de proficiência superior parece estar associado a um filtro dos estudantes, excluindo da trajetória regular e, em alguns casos, até mesmo da escola, aqueles com maiores dificuldades.

No que diz respeito às diferenças em termos de proporção de alunos que apresentaram proficiência em língua portuguesa e em matemática correspondente aos níveis adequado e

avançado da escala proposta por Soares (2009), no 5º e no 9º ano do ensino fundamental, a partir dos grupos sociais definidos pelas variáveis sexo, cor/raça e escolaridade da mãe, não foi possível identificar um padrão claro de redução ou aumento das desigualdades em sistemas de ensino que adotam a progressão continuada ao longo dos anos finais do ensino fundamental ou que não adotam a medida nesse nível de ensino.

Importante enfatizar que os dados demonstram que os quatro sistemas estaduais de ensino investigados estão muito longe da meta estabelecida pelo movimento Todos Pela Educação, de que pelo menos 70% dos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental apresentem proficiência adequada nas duas disciplinas avaliadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008). Além disso, entre o 5º e o 9º ano; houve, nas quatro redes analisadas, um acirramento das desigualdades de proficiência relacionadas às características pessoais e sociais dos alunos, o que reforça a ineficácia da educação brasileira tanto em impulsionar o aprendizado dos alunos ao longo dos anos finais do ensino fundamental, quanto em promover a redução das desigualdades durante o processo de escolarização.

Assim, embora a política de progressão continuada tenha mostrado eficácia para aumentar a proporção de alunos com trajetória escolar regular, não foi suficiente para promover a melhora da qualidade do ensino ofertado e dos níveis de aprendizado dos alunos.

Destacamos, entretanto, o quanto é importante o fato de as políticas de não-repetência manterem os alunos com dificuldades de aprendizado no interior das escolas. Afinal, somente dessa forma os sistemas de ensino são desafiados a encontrarem meios de auxiliá-los a alcançarem níveis adequados de aprendizado.

É seguindo essa linha que o estudo desenvolvido pela OCDE (2012) sobre equidade e qualidade em educação reforça o fato de que o fracasso escolar não pode ser vinculado somente às limitações dos alunos, ganhando cada vez mais força a ideia de que esse fracasso é causado pela oferta, nas escolas, de uma educação insuficiente ou inadequada às diferentes realidades dos estudantes e, por conseguinte, é também uma responsabilidade dos sistemas de ensino.

Nesse documento (OCDE, 2012), é recomendada a eliminação da repetência como uma primeira medida para que os sistemas de ensino promovam a equidade em educação (definida como condição em que as circunstâncias pessoais ou sociais, como sexo, cor/raça ou nível socioeconômico da família não são obstáculos para que os estudantes alcancem a

educação potencial – justiça; e que todos os indivíduos alcancem ao menos um nível básico de habilidades – inclusão).

Outras alternativas mais eficientes do que a repetência para o alcance de resultados educacionais, apontadas no estudo, são: (i) buscar suprimir as lacunas na aprendizagem durante o ano letivo, respondendo adequadamente à uma avaliação abrangente e contínua por meio do fornecimento de suporte regular e em tempo oportuno; (ii) ainda assim, quando os alunos não conseguem alcançar as condições mínimas para avançar com sucesso, a recomendação é a adoção da promoção automática, mas com o suporte adequado, o que envolve não somente o apoio aos estudantes, mas também o reforço da habilidade dos professores em ensinar, em uma mesma sala de aula, alunos de diferentes níveis de aprendizado (OCDE, 2012).

Outro importante aspecto discutido nesse trabalho da OCDE (2012) foi a relevância de se investir em uma educação de qualidade logo nas primeiras etapas escolares, permitindo que os estudantes adquiram habilidades cognitivas, não-cognitivas e socioemocionais, que são muito mais difíceis de serem adquiridas mais tarde. Como apontado em Heckman (2011):

Podemos investir cedo para cessar lacunas de aprendizado e prevenir lacunas futuras ou podemos pagar para corrigir disparidades mais tarde, quando elas são mais difíceis e mais caras de serem corrigidas. De qualquer forma, nós pagaremos. E, por um tempo, ainda teremos que fazer as duas coisas simultaneamente. Mas há uma importante diferença entre essas alternativas. Investir mais cedo nos permite construir o futuro, enquanto investir mais tarde nos limita a consertar a falta de oportunidades do passado. (HECKMAN, 2011, p. 47, tradução nossa)¹.

Assim, não somente no contexto brasileiro, mas também no internacional, as políticas de não-repetência parecem iniciar um processo de questionamento da lógica excludente e seletiva das escolas. Contudo, sozinhas, são incapazes de promover a melhora da qualidade do ensino ofertado e permitir que todos os alunos, independentemente de suas características pessoais ou sociais, alcancem níveis adequados de aprendizado.

¹ No original: “We can invest early to close disparities and prevent achievement gaps, or we can pay to remediate disparities when they are harder and more expensive to close. Either way we are going to pay. And, we’ll have to do both for a while. But, there is an important difference between the two approaches. Investing early allows us to shape the future; investing later chains us to fixing the missed opportunities of the past.” (HECKMAN, 2011, p. 47).

Para isso, é necessário muito mais. Primeiramente, deve haver a superação da cultura da repetência nas escolas, nos sistemas de ensino e na sociedade, a partir da conscientização dos altos custos econômicos e sociais que a repetência causa não somente no nível individual, mas também no coletivo. A partir dessa compreensão, é fundamental a oferta de suporte adequado aos alunos logo nas primeiras etapas escolares, adotando-se estratégias pedagógicas diversificadas, com reforço nas disciplinas em que os estudantes apresentem maiores dificuldades (OCDE, 2012).

As principais contribuições desta tese foram: 1) a delimitação de conceitos importantes relacionados às políticas de não-repetência, diferenciando a promoção automática da progressão continuada e das diferentes opções de ciclos escolares, o que pode ser relevante tanto para pesquisadores que investigam o tema no meio acadêmico, quanto para a comunidade escolar e para os gestores públicos, de maneira geral; 2) a confirmação da força da pedagogia da repetência e da cultura da repetência (RIBEIRO, 1991; SILVA; DAVIS, 1994) nas escolas e na sociedade brasileira, a partir da compilação de estudos que avaliaram as opiniões da comunidade escolar sobre as políticas de não-repetência; 3) o desenvolvimento de uma metodologia que permite revelar quais sistemas de ensino adotam políticas de não-repetência e se essas medidas estão sendo implantadas nas escolas; 4) a definição de qual é o nível de adoção de políticas de não-repetência nos 27 sistemas estaduais de ensino brasileiros; 5) a identificação de que a progressão continuada dos alunos é eficaz em aumentar a proporção de alunos que alcançam a trajetória escolar regular e diminui as desigualdades entre grupos sociais em termos de probabilidade de percorrerem trajetória escolar regular, mas sozinha não é suficiente para promover a melhora da qualidade do ensino ofertado e não garante que os alunos atinjam proficiências consideradas adequadas.

Nessa perspectiva, consideramos que o conjunto das análises realizadas nos três artigos nos permitiu alcançar o objetivo geral desta tese de doutorado, trazendo reflexões importantes sobre a relevância das políticas de não-repetência, ainda que não sejam isoladamente a resposta para os inúmeros problemas da educação brasileira.

Entretanto, o trabalho apresenta algumas limitações, sobretudo relacionadas às metodologias escolhidas, pois estão limitadas a uma análise exploratória dos dados que, apesar de trazerem uma grande quantidade de informações de qualidade para enriquecer o debate sobre possíveis efeitos das políticas de não-repetência, não permitem o estabelecimento de relações causais e nem a remoção de interferência espúria de outras

variáveis que possam estar relacionadas à trajetória escolar e às proficiências alcançadas pelos alunos.

Tendo em vista essas limitações, recomendamos que estudos futuros utilizem modelos mais complexos, como os modelos hierárquicos de valor acrescentado, incluindo variáveis de contexto tanto no nível dos alunos, quanto das escolas e dos sistemas de ensino.

Outra recomendação para os próximos trabalhos é a busca ativa pelos estudantes das coortes que, apesar de terem percorrido trajetória escolar irregular, tenham participado de alguma edição posterior da Prova Brasil, permitindo a obtenção da proficiência desses alunos no 9º ano e, assim, a comparação do ganho de proficiência daqueles com trajetória regular e irregular nos sistemas de ensino investigados.

Quanto às desigualdades de trajetória escolar e de proficiência segundo as características pessoais e sociais dos estudantes, sugerimos, em estudo futuros, a realização de uma análise também a partir das variáveis agregadas, comparando, por exemplo, os resultados educacionais alcançados pelas alunas brancas com mãe com alta escolaridade, com de alunos pretos com mãe com baixa escolaridade. Além disso, outras variáveis, como o nível socioeconômico dos alunos, poderiam ser inseridas.

Por fim, a investigação da existência de viés no grupo de alunos que deixou de responder às questões sobre cor/raça e escolaridade de mãe nas edições da Prova Brasil, ou que responderam que não sabiam, assim como de viés no grupo de alunos que não teve suas proficiências em língua portuguesa e em matemática calculadas, pode contribuir para uma análise mais acurada.

REFERÊNCIAS²

- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.
- ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 30, n. 75, p. 688-720, set./dez. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/6298/3901>. Acesso em: 15 set. 2020.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 49-81, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/181/84>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BARROS, R. P. de; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. **Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil**, Texto para discussão n. 857, Brasília/DF: Ipea, 2002, 17 p. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4400. Acesso em: 15 set. 2020.
- BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S.; BARROS, G. T. F. Trajetória escolar, aprendizagem e desigualdade no ensino fundamental no Brasil. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. v. 1, Brasília/DF: Inep, 2018. p. 55-78. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1003>. Acesso em: 15 set. 2020.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à cultura. In: **Escritos de Educação**, Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1998, p. 39-64.
- BOURDIEU, P. **Las formas de capital**. Tradução de Rubén Urbizagástegui, Lima/Perú: Ed. Piedra Azul, 1999, 32 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

² Referências utilizadas na Introdução e nas Considerações Finais Gerais desta tese de doutorado. São apresentadas no Anexo 3, juntamente com as demais, para possibilitar, ao leitor, o acesso à lista completa de referências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

CORREA, E. V. **Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo longitudinal a partir do Geres. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=22159@1&meta=1>. Acesso em: 17 set. 2020.

CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2862/2859>. Acesso em: 17 set. 2020.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/417>. Acesso em: 30 set. 2020.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202>. Acesso em: 17 set. 2020.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo/SP, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4635>. Acesso em: 17 set. 2020.

EURYDICE (REDE DE INFORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO NA EUROPA) – COMISSÃO EUROPÉIA. **A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório da Europa**: Legislação e Estatísticas. Bruxelas/Bélgica: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice), 2011. Disponível em: http://publications.europa.eu/resource/genpub/PUB_EC3110651PTC_PDF.1.2. Acesso em: 29 set. 2020.

FERNANDES, L. de M. et al. Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, v. 26, n. 1, p. 215-228, mar. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000100009. Acesso em: 17 set. 2020.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. dos. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2185/0>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERRÃO, M. E. et al. Estudo Longitudinal sobre Eficácia Educacional no Brasil: Comparação entre Resultados Contextualizados e Valor Acrescentado. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro/RJ, v. 61, n. 4, p. 265-300, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0011-52582018000400265&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

FLETCHER, P. R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira - Uma análise preliminar e sugestão de avaliação adicional. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre/RS, v. 3, n. 2, p. 10-41, jan./jun. 1985.

FLETCHER, P. R.; CASTRO, C. de M. Mitos, estratégias e prioridades para o ensino de 1º grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 8, p. 39-56, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2340>. Acesso em: 20 set. 2020.

HECKMAN, J. The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education, **American Educator**, v. 35, n. 1, p. 31-47, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ920516#:~:text=The%20evidence%20is%20quite%20clear,disadvantaged%20children%20and%20their%20families>. Acesso em: 04 out. 2020.

HOLMES, C. T. Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies. *In*: SHEPARD, L. A.; SMITH, M. L. (org.). **Flunking Grades: Research and Policies on Retention**. London: The Falmer Press, 1989. p. 16-33.

HOLMES, C. T.; MATTHEWS, K. M. The Effects of Nonpromotion on Elementary and Junior High School Pupils: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, Pennsylvania/USA, v. 54, n. 2, p. 225-236, 1984. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002225>. Acesso em: 22 set. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Educação 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 06 nov. 2018. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 3/2013, de 25 de março de 2013**. Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar – Censo da Educação Básica, Brasília/DF: Inep, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_indicadores_de_rendimento_2012.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica Nº 8/2017/CGCQTI/DEED**. Brasília/DF: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

JACKSON, G. B. The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. **Review of Educational Research**, Pennsylvania/USA, v. 45, n. 4, p. 613-635, 1975. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543045004613>. Acesso em: 22 set. 2020.

JIMERSON, S. R. Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. **School Psychology Review**, Maryland/USA, v. 30, n. 3, p. 420-437, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2001.12086124>. Acesso em: 22 set. 2020.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 111-133, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205>. Acesso em: 17 set. 2020.

LUZ, L. S. **O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003**. 2008. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2008. Disponível em: <https://www.cedeplar.ufmg.br/publicacoes/teses-e-dissertacoes/dissertacoes-demografia/category/129-2008?download=883:luciana-soares-luz#:~:text=O%20baixo%20desempenho%20dos%20alunos,do%20sistema%20escolar%20pelo%20aluno>. Acesso em: 17 set. 2020.

MULLIS, I. V. S. et al. **TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science**. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2016. Disponível em: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>. Acesso em: 29 set. 2020.

MULLIS, I. V. S. et al. **PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading**. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017. Disponível em: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>. Acesso em: 29 set. 2020.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools**. OECD Publishing, 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools**. Paris/França: PISA,

OECD Publishing, 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm>. Acesso em: 29 set. 2020.

ORTIGÃO, M. I.; AGUIAR, G. Repetência escolar e características dos estudantes brasileiros: evidências da Prova Brasil 2009. In: **VII CIBEM - Congresso Iberoamericano de Educación Matemática**, 2013, Montevideo, Uruguai. Anais [...]. Montevideo: Sociedad de Educación Matemática Uruguay, 2013, p. 3796-3804. Disponível em: <http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/269.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

PEREIRA, O. A. V. Desigualdades de oportunidades educacionais: perspectivas teóricas contemporâneas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora/MG, v. 6, n. 1, p. 09-27, 2016. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/138>. Acesso em: 17 set. 2020.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova Economia**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-63512017000300477&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

RIANI, J. de L. R.; SILVA, V. C. da; SOARES, T. M. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 3, p. 623-636, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v. 12, n. 5, p. 7-21, maio/ago. 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en. Acesso em: 17 set. 2020.

RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 63-78, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/204>. Acesso em: 17 set. 2020.

SILVA, R. N. da; DAVIS, C. **É proibido repetir**. Brasília/DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994. 62p.

SIMÕES, A. A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação**: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil. PNE em Movimento; n. 4. Brasília/DF: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/562357. Acesso em: 17 set. 2020.

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. (org.). **Cadernos de estudos e**

pesquisas em políticas educacionais 2: 5 anos de Plano Nacional de Educação.

Brasília/DF: Inep, 2019. p. 17-72. v. 2. Disponível em:

[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6767083)

[/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6767083](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6767083). Acesso em: 17 set. 2020.

SOARES, S. S. D. **A repetência no contexto internacional:** o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa? Texto para discussão nº1300. Brasília/DF:

Ipea, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1392>. Acesso em: 30 set. 2020.

SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – Idesp – bases metodológicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo/SP, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun.

2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf.

Acesso em: 20 set. 2020.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro/RJ, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582006000300007&script=sci_abstract&tlng=es)

[52582006000300007&script=sci_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582006000300007&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 17 set. 2020.

SOARES, J. F.; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 27, n. 66, p. 754-780, set./dez. 2016. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4101>. Acesso em: 17 set. 2020.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 117-137, jul./dez. 2015. Disponível em:

<http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/202>. Acesso em:

17 set. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas:** primeiro relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento Todos Pela Educação, São Paulo/SP: Todos pela Educação, 2008, 132 p. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudos/download-publicacoes>. Acesso em: 11 set. 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. Série Debates ED - UNESCO, n. 4, 75 p., 2012a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216055>. Acesso em: 17 set. 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) –

INSTITUTE FOR STATISTICS. **International standard classification of education:**

ISCED 2011. Montreal/Canadá: UNESCO Institute for Statistics, 2012b. Disponível em:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)**. Série Debates ED - UNESCO, n. 5, 116 p., 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260630?posInSet=1&queryId=e0613e1b-a5a7-4985-98d3-3b9ab12e4307>. Acesso em: 17 set. 2020.

WALTENBERG, F. D. Elementos para uma definição de justiça em educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 41-62, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/203>. Acesso em: 17 set. 2020.

ZACCHI, R. C. **Desempenho escolar e desigualdades educacionais no Brasil: uma análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes/RJ, 2016. Disponível em: http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/Tese_Raquel-Callegario-Zacchi_CD.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

ANEXO 1

PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO: Revista de Educação e Sociedade - ISSN 358-1840
https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/index
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Naviraí (UFMS/CPNV)



Naviraí / MS, 10 de novembro de 2020.

CARTA DE ACEITE

Temos a satisfação de comunicar que o artigo “Políticas de não-repetência na educação básica: uma revisão da literatura brasileira” de autoria de Melissa Riani Costa Machado e Ana Maria Nogales Vasconcelos foi aceito para publicação no periódico “Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade” dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). O referido artigo tem previsão de publicação para o ano de 2020.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Josiane Feres Gonçalves
Editora da revista Perspectivas em Diálogo
UFMS/CPNV

ANEXO 2**CARTA DE ACEITE**

Declaramos que o artigo "As políticas de não repetência nos sistemas estaduais de ensino do Brasil", de autoria de Melissa Riani Costa Machado, Ana Maria Nogales Vasconcelos e Adolfo Samuel de Oliveira, foi aceito pelo Comitê Editorial para publicação em *Cadernos de Pesquisa* (ISSN 0100-1574, e-ISSN 1980-5314).

São Paulo, 23 de outubro de 2020.

Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira
Coordenadora do Núcleo de Documentação e Difusão Científica
Fundação Carlos Chagas - FCC

ANEXO 3

ACRE. **Resolução CEE/AC nº 160/2013**, Diário Oficial do Estado do Acre, 06 de novembro de 2013. Disponível em https://www.jusbrasil.com.br/diarios/61355913/doeac-caderno-unico-06-11-2013-pg-10?ref=next_button. Acesso em: 19 jan. 2020.

AGUIAR, D. R. da C. O estado do conhecimento sobre progressão escolar e ciclos de aprendizagem: contribuições do legado freireano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo/SP, v. 14, n. 1, p. 108-126, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/26352/0>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

ALVES JÚNIOR, J. A.; SOUSA, M. da C. S. de. Eficiência na aplicação de recursos educacionais em presença de condicionantes exógenos e efeitos aleatórios: uma abordagem em três estágios. In: **33º Encontro Brasileiro de Econometria**, 2011, Foz do Iguaçu/PR. Anais [...]. Sociedade Brasileira de Econometria, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ocs/index.php/sbe/EBE11/paper/downloadSuppFile/2818/139>. Acesso em: 20 set. 2020.

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 30, n. 75, p. 688-720, set./dez. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/6298/3901>. Acesso em: 15 set. 2020.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 49-81, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/181/84>. Acesso em: 15 set. 2020.

ANDRADE, C. Y. de; TELLES, S. M. B. da S. Universalização e equidade: análise da evolução do acesso à educação básica no Brasil de 1995 a 2005. **XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, 2008, Caxambu/MG. Anais [...]. Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2008. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/3440>. Acesso em: 20 set. 2020.

ARCAS, P. H. Saesp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2459>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100003. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

BARROS, R. P. de; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. **Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil**, Texto para discussão n. 857, Brasília/DF: Ipea, 2002, 17 p. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4400. Acesso em: 15 set. 2020.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 18, n. 31, p.73-86, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/2203/1928/>. Acesso em: 18 set. 2020.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S.; BARROS, G. T. F. Trajetória escolar, aprendizagem e desigualdade no ensino fundamental no Brasil. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. v. 1, Brasília/DF: Inep, 2018. p. 55-78. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1003>. Acesso em: 15 set. 2020.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à cultura. In: **Escritos de Educação**, Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, P. **Las formas de capital**. Tradução de Rubén Urbizagástegui, Lima/Perú: Ed. Piedra Azul, 1999, 32 p.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** – Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. **Portaria Inep nº 986, de 21 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/inep/regimento_interno/portaria_n986_de_21-12-2017.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302001000400011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

CHRISTOFARI, A. C.; SANTOS, K. S. Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 50, p. 399-500, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

CIANFLONE, A. R. L.; ANDRADE, É. N. F. de. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 17, n. 38, p. 389-402, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2007000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

CORREA, E. V. **Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro/RJ, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=22159@1&meta=1>. Acesso em: 17 set. 2020.

CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2862/2859>. Acesso em: 17 set. 2020.

COUTO, C. B.; MARCONDES, M. I. Cotidiano escolar, política de ciclos e heterogeneidade: dados de uma investigação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 3, n. 1, p. 440-450, mar./set. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9104/4792>. Acesso em: 21 ago. 2019.

CRAHAY, M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/417>. Acesso em: 30 set. 2020.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202>. Acesso em: 17 set. 2020.

DALBEN, Â. I. L. de F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 66-82, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

DELGADO, A. P. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 4, n. 2, p. 162-171, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/12333/7109>. Acesso em: 21 ago. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria SEE/DF nº 304/2013**. Diário Oficial do Distrito Federal, 31 de dezembro de 2013. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/75815/Portaria_304_30_12_2013.html. Acesso em: 19 jan. 2020.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo/SP, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4635>. Acesso em: 17 set. 2020.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100006. Acesso em: 21 ago. 2019.

EURYDICE (REDE DE INFORMAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO NA EUROPA) – COMISSÃO EUROPEIA. **A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório da Europa: Legislação e Estatísticas**. Bruxelas/Bélgica: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice), 2011. Disponível em: http://publications.europa.eu/resource/genpub/PUB_EC3110651PTC_PDF.1.2. Acesso em: 29 set. 2020.

FERNANDES, A. A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 96, n. 242, p. 162-179, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1618>. Acesso em: 18 set. 2020.

FERNANDES, C. de O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 81, n. 197, p. 76-88, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1321>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, C. de O. Escolas em Ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 15, n. 30, p. 83-106, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2152>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, C. de O. A necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 141, p. 881-894, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300011&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, C. de O. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, Edição Especial, n. 1, p. 17-33, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000500017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, L. de M. et al. Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, v. 26, n. 1, p. 215-228, mar. 2018. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000100009. Acesso em: 17 set. 2020.

FERRÃO, M. E. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 33, n. 119, p. 455-469, abr.-jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 nov. 2020.

FERRÃO, M. E. et al. Estudo Longitudinal sobre Eficácia Educacional no Brasil: Comparação entre Resultados Contextualizados e Valor Acrescentado. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro/RJ, v. 61, n. 4, p. 265-300, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0011-52582018000400265&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. dos. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2185/0>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200005. Acesso em: 20 set. 2020.

FERRARO, A. R. Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 26, n. 99, p. 316-346, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018005001103&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=O%20artigo%20trata%20das%20potencialidades,a%20do%20direito%2Dd%C3%ADvida%20educacional. Acesso em: 20 set. 2020.

FETZNER, A. R. Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 2, n. 4, p. 119-122, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1518>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FETZNER, A. R. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 51-65, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FETZNER, A. R. Ciclos & Currículo: à procura de sentidos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 7, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/19405>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FLETCHER, P. R. A repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira - Uma análise preliminar e sugestão de avaliação adicional. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre/RS, v. 3, n. 2, p. 10-41, jan./jun. 1985.

FLETCHER, P. R.; CASTRO, C. de M. Mitos, estratégias e prioridades para o ensino de 1º grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 8, p. 39-56, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2340>. Acesso em: 20 set. 2020.

FRANÇA, M. T. A. **Gestão Pública de Ensino, Política e Desenvolvimento**. 2011. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26262?show=full>. Acesso em: 20 set. 2020.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 25, p. 30-38, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002008000015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

FREITAS, L. C. de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **EccoS Revista Científica**, São Paulo/SP, v. 4, n. 1, pp. 79-93, jun. 2002b. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=294>. Acesso em: 21 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Evolução do ensino fundamental no Brasil**: análise de estatísticas e indicadores educacionais. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Artigos, 2000, 34 p. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3389/1/FPF_PTPF_01_0412.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

GAMA, Z. J. Avaliação nos ciclos de formação: mudanças e novas direções nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 17, n. 33, p. 105-118, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2129>. Acesso em: 21 ago. 2019.

GLÓRIA, D. M. A. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 22, p. 61-76, jan./abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. de A. A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GOMES, C. A. Desseriação Escolar: Alternativa para o Sucesso? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GORNI, D. A. P.; SANTOS, A. F. dos. Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des)continuidade. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 65, p. 675-694, out./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362009000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

GUIMARÃES, R. R. de M. **Probabilidade de progressão por série no Brasil: evolução, seletividade e aplicação de modelos de idade-período-coorte**. 2010. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AMSA-86WK4M?show=full>. Acesso em: 20 set. 2020.

HAMMEL, A. C.; BORGES, L. F. P. Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, n. 59, p. 251-271, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640361>. Acesso em: 21 ago. 2019.

HECKMAN, J. The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education, **American Educator**, v. 35, n. 1, p. 31-47, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ920516#:~:text=The%20evidence%20is%20quite%20clear,disadvantaged%20children%20and%20their%20families>. Acesso em: 04 out. 2020.

HOLMES, C. T. Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies. *In*: SHEPARD, L. A.; SMITH, M. L. (org.). **Flunking Grades: Research and Policies on Retention**. London: The Falmer Press, 1989. p. 16-33.

HOLMES, C. T.; MATTHEWS, K. M. The Effects of Nonpromotion on Elementary and Junior High School Pupils: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, Pennsylvania/USA, v. 54, n. 2, p. 225-236, 1984. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002225>. Acesso em: 22 set. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico, 2010.

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=resultados>. Acesso em: 21 out. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2017. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 06 nov. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Geografia da Educação Brasileira. Brasília/DF: Inep, 2000. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486295. Acesso em: 09 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica nº 3/2013, de 25 de março de 2013. Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar – Censo da Educação Básica, Brasília/DF: Inep, 2013. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/nota_tecnica/2015/nota_tecnica_indicadores_de_rendimento_2012.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota técnica Nº 8/2017/CGCQTI/DEED. Brasília/DF: Inep, 2017a. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sedap - Histórico. 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/sedap>. Acesso em: 10 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década. Brasília/DF: Inep, 2018.

Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473828. Acesso em: 10 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica nº 10/2019/CGIM/DAEB, de 03 de julho de 2019. Detalhamento da população e resultados do SAEB 2019, Brasília/DF: Inep, 2019. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/documentos/Nota_tecnica_Detalhamento_da_populacao_e_resultados_do_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 08 nov. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora. 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/>

/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206. Acesso em: 08 nov. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica** (Saeb). [2020?] Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 08 nov. 2020.

JACKSON, G. B. The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. **Review of Educational Research**, Pennsylvania/USA, v. 45, n. 4, p. 613-635, 1975. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543045004613>. Acesso em: 22 set. 2020.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

JACOMINI, M. A. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

JACOMINI, M. A. Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 1, p. 161-180, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

JACOMINI, M. A. Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 22, n. 84, p. 807-828, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

JIMERSON, S. R. Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. **School Psychology Review**, Maryland/USA, v. 30, n. 3, p. 420-437, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2001.12086124>. Acesso em: 22 set. 2020.

LARA, V. A. de; BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. **Estudos em Avaliação Educacional**,

São Paulo/SP, v. 27, n. 64, p. 36-68, jan./abr. 2016. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3731>. Acesso em: 21 ago. 2019.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 84, n. 206/207/208, p. 187-196, jan./dez. 2003. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1380>. Acesso em: 18 set. 2020.

LEON, F. L. L. de; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e planejamento econômico**, Rio de Janeiro/RJ, v. 32, n. 3, p. 417-451, dez. 2002. Disponível em:
http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 111-133, jun. 2013. Disponível em:
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/205>. Acesso em: 17 set. 2020.

LUZ, L. S. **O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003**. 2008. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2008. Disponível em: <https://www.cedeplar.ufmg.br/publicacoes/teses-e-dissertacoes/dissertacoes-demografia/category/129-2008?download=883:luciana-soares-luz#:~:text=O%20baixo%20desempenho%20dos%20alunos,do%20sistema%20escolar%20pelo%20aluno>. Acesso em: 17 set. 2020.

MACHADO, L. B. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Psicologia da Educação**, São Paulo/SP, v. 24, p. 111-128, 1º sem. de 2007. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752007000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2019.

MACHADO, L. B. Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 14, n. 2, p.186-201, jul./dez. 2012. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1229>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MACHADO, L. B.; SANTOS, J. A. L. C. Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedidos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 23, n. 89, p. 843-868, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362015000400843&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1231>. Acesso em: 18 set. 2020.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100002. Acesso em: 21 ago. 2019.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC, v. 17, n. 35, p. 66-78, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3055>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Baixo rendimento escolar e progressão continuada: concepções de alunos, professores e responsáveis. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 3, n. 1 e 2, p. 48-58, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2681>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MASSABNI, V. G.; RAVAGNANI, M. C. A. N. Progressão Continuada: qual construtivismo está em jogo? **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 18, n. 41, p. 469-484, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2008000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MENDES, M. de A.; MÜLLER, J. L. Modificações do processo avaliativo da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop/MT, v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 240-249, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/124>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MENEZES-FILHO, N. et al. Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil. **Relatório de Avaliação Econômica – 10. Política de Progressão Continuada atualização**. São Paulo/SP: Fundação Itaú Social, 2008,

26p. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/relatorio-de-avaliacao-economica-politica-de-progressao-continuada>. Acesso em: 20 set. 2020.

MIRANDA, M. G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302005000200017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MIRANDA, M. G. de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

MONFREDINI, I. Progressão Continuada, Trabalho e Profissão Docente. **Education Policy Analysis Archives**/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona/USA, v. 17, p. 1-19, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727006.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MULLIS, I. V. S. et al. **TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science**. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2016. Disponível em: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>. Acesso em: 29 set. 2020.

MULLIS, I. V. S. et al. **PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading**. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017. Disponível em: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>. Acesso em: 29 set. 2020.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicologia & Sociedade**, Recife/PE, v. 25, n. 3, p. 538-548, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822013000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

NEDBAJLUK, L. Formação por ciclos. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 28, p. 247-261, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7623>. Acesso em: 21 ago. 2019.

NEGREIROS, P. R. V. de. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 125, p. 181-203, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200010. Acesso em: 21 ago. 2019.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools**. OECD Publishing, 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools**. Paris/França: PISA, OECD Publishing, 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm>. Acesso em: 29 set. 2020.

OLIVEIRA, A. S. **Progressão Continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122014-094918/pt-br.php>. Acesso em: 20 set. 2020.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para construção de uma nova escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 18, p. 7-11, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2249>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ORTIGÃO, M. I.; AGUIAR, G. Repetência escolar e características dos estudantes brasileiros: evidências da Prova Brasil 2009. In: **VII CIBEM - Congresso Iberoamericano de Educación Matemática**, 2013, Montevideo, Uruguai. Anais [...]. Montevideo: Sociedad de Educación Matemática Uruguaya, 2013, p. 3796-3804. Disponível em: <http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/269.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR nº 03/2006, aprovada em 09 de junho de 2006**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=166>. Acesso em: 19 jan. 2020.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 16, n. 48, p. 695-815, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PEREIRA, O. A. V. Desigualdades de oportunidades educacionais: perspectivas teóricas contemporâneas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora/MG, v. 6, n. 1, p. 09-27, 2016. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/138>. Acesso em: 17 set. 2020.

PETRENAS, R. de C.; LIMA, R. de C. P. Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar: reflexões sobre representações sociais de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 2, n. 2, p. 161- 168, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/317>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova Economia**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-63512017000300477&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

RESENDE, T. R. P. S.; SOUZA, I. A. de; RESENDE, G. S. L. de. Vygotsky: uma base teórica para a proposta do ensino por meio de ciclos. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v. 10, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/7723>. Acesso em: 21 ago. 2019.

RIANI, J. de L. R. **Determinantes do resultado educacional no Brasil**: família, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial. 2005. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MCCR-6VTMGE>. Acesso em: 20 set. 2020.

RIANI, J. de L. R.; SILVA, V. C. da; SOARES, T. M. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 3, p. 623-636, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 set. 2020.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v. 12, n. 5, p. 7-21, maio/ago. 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en. Acesso em: 17 set. 2020.

RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 63-78, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/204>. Acesso em: 17 set. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 1.878/2016-SEEC/RN**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 08 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161208&id_doc=557080. Acesso em: 19 jan. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 115/2019-SEEC/GS**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 02 de abril de 2019. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20190402&id_doc=640526. Acesso em: 19 jan. 2020.

SANTOS, R. dos. Jovens e adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e do médio. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. v. 1, Brasília/DF: Inep, 2018. p. 143-174. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1006>. Acesso em: 15 set. 2020.

SAPELLI, M. L. S. Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 140, p. 611-629, jul./set. 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000300611&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

SCHNEIDER, G. **As ações do governo federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola**: uma problematização a partir do conceito de justiça social. 2014. Tese (doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37614>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA JÚNIOR, L. H. da. **Pobreza, qualidade da escola e *background* familiar influenciando a educação no Brasil**: uma análise à luz do capital humano. 2009. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3759>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, A. A. de S. O contexto da produção de texto da política dos ciclos no ensino fundamental I da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Salvador. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 7, n. 3, p. 586-598, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/22227>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SILVA, N. do V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (org.) **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida, Rio de Janeiro/RJ: Topbooks, 2003.

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro/RJ, v. 18 (Suplemento), p. 67-76, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-311X2002000700008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, R. N. da; DAVIS, C. **É proibido repetir**. Brasília/DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994. 62p.

SILVA, V. P. da. **Qualidade do gasto público em educação**: uma análise para os municípios da RMN em 2009. 2011. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14075>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Z. I. F. da. Um estudo avaliativo sobre o Ciclo Básico de Alfabetização em quadro escolas de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/ SP, n. 3, p. 49-69, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2383>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SIMÕES, A. A. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação**: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil.

PNE em Movimento; n. 4. Brasília/DF: Inep, 2016. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/562357. Acesso em: 17 set. 2020.

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais 2: 5 anos de Plano Nacional de Educação**.

Brasília/DF: Inep, 2019. p. 17-72. v. 2. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6767083. Acesso em: 17 set. 2020.

SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – Idesp – bases metodológicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo/SP, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 43, n. 149, p. 492-517, maio/ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000200007&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2020.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro/RJ, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582006000300007&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 17 set. 2020.

SOARES, J. F.; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 27, n. 66, p. 754-780, set./dez. 2016. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4101>. Acesso em: 17 set. 2020.

SOARES, S. S. D. **A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?** Texto para discussão nº1300. Brasília/DF: Ipea, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1392>. Acesso em: 30 set. 2020.

SOUZA, T. M.; CHAGAS, A. M.; ANJOS, R. de C. A. A. dos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): uma década de monitoramento da qualidade da educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília/DF, v. 6, n. 2, p. 57-62, maio 2019. Disponível em:

<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/588>. Acesso em: 20 set. 2020.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá/PR, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4864679.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 117-137, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/202>. Acesso em: 17 set. 2020.

TEIXEIRA, A. Nota preliminar ao artigo “A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e São Paulo”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 84, n. 206/207/208, p. 185-186, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/895/870>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TEIXEIRA, E. S. Relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento e periodização da escolarização: uma reflexão na perspectiva vigotskiana. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 26, p. 215-231, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/4735>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TEIXEIRA, E. S. A delimitação dos ciclos de aprendizagem e a periodização do desenvolvimento psicológico. **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC, n. 20, p. 59-76, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/92>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TIGGEMANN, I. Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 14, n. 1, p. 27-34, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/149>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas**: primeiro relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento Todos Pela Educação, São Paulo/SP: Todos pela Educação, 2008, 132 p. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudos/download-publicacoes>. Acesso em: 11 set. 2020.

TURA, M. de L. R.; MARCONDES, M. I. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1504>. Acesso em: 19 set. 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras**: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. Série Debates ED - UNESCO, n. 4, 75 p., 2012a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216055>. Acesso em: 17 set. 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) – INSTITUTE FOR STATISTICS. **International standard classification of education**: ISCED 2011. Montreal/Canadá: UNESCO Institute for Statistics, 2012b. Disponível em:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras:

evidências da Prova Brasil (2007 a 2013). Série Debates ED - UNESCO, n. 5, 116 p., 2017. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260630?posInSet=1&queryId=e0613e1b-a5a7-4985-98d3-3b9ab12e4307>. Acesso em: 17 set. 2020.

VIÉGAS, L. de S. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília/DF, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1439>. Acesso em: 19 set. 2020.

VIÉGAS, L. de S.; SOUZA, M. P. R. de. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

WALTENBERG, F. D. Elementos para uma definição de justiça em educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 3, n. 1, p. 41-62, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/203>. Acesso em: 17 set. 2020.

XAVIER, F. P.; ALVES, M. T. G. A composição social importa para os efeitos das escolas no ensino fundamental? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 26, n. 61, p. 216-243, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2933>. Acesso em: 20 set. 2020.

XAVIER, F. P.; ALVES, M. T. G. Níveis de desempenho escolar: evidências de exclusão educacional. **Revista Argumentos**, Montes Claros/MG, v. 12, n. 1, p. 107-136, 2017. Disponível em: <https://testeprod.unimontes.br/argumentos/article/download/500/369>. Acesso em: 20 set. 2020.

ZACCHI, R. C. **Desempenho escolar e desigualdades educacionais no Brasil:** uma análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). 2016. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes/RJ, 2016. Disponível em: http://uenf.br/pos-graduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/Tese_Raquel-Callegario-Zacchi_CD.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.