

# VARIAÇÕES DO IDEB DA REDE ESTADUAL DO MATO GROSSO ENTRE OS ANOS 2007 A 2019

Valtrícia Lucelita Frozi\*

## RESUMO

O presente texto traz reflexões a partir dos resultados do Ideb da rede estadual de ensino do Mato Grosso, no período compreendido entre os anos de 2007 e 2019. Objetivou-se analisar as variações desse índice, incluindo a análise dos indicadores componentes (fluxo e desempenho do Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio). A partir dessas informações, foram levantadas hipóteses que auxiliaram na compreensão dos resultados encontrados. Para tanto, buscou-se descrever o contexto a que os dados se referem quanto à rede de ensino (estado, etapas/níveis de escolarização atendidos, número de alunos, número de instituições de ensino, número de professores, perfil geral da categoria, dentre outros); quanto à política a que se referem; quanto às ações desenvolvidas na rede de ensino que possam ter tido influência sobre eles. Teoricamente, foram relevantes as contribuições de Alavarse (2013), Brooke (2008), Micarello (2021), Pontes (2021), Soares e Xavier (2020), dentre outros. As reflexões proporcionadas por esse estudo permitem inferir que em Mato Grosso existem políticas públicas preocupadas com a qualidade da educação que podem contribuir para a consolidação das aprendizagens e consequente, melhoria dos índices, no entanto aponta a necessidade da institucionalização de políticas relacionadas ao monitoramento da qualidade dessas ações.

Palavras-chave: Fluxo escolar. Desempenho. Diagnóstico. Intervenção.

## 1 INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a finalidade de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Agrega, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Assim, o IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação/reprovação/abandono escolar (relativos ao fluxo), obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2020).

---

\*Professora da Educação Básica da rede Estadual de Mato Grosso. Mestre em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Aluna do curso de Pós-Graduação do curso Avaliação e Estatística da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: valtricia.frozi@educacao.mt.gov.br.

A cada edição do SAEB o INEP divulga resultados agregados para os estratos Brasil, regiões e unidades da Federação, desagregados por dependência administrativa e localização. Desde 2005, municípios e escolas também têm seus resultados divulgados e a disponibilização varia ao longo das edições, com relatórios consolidados, sistemas de acesso a resultados ou boletins de desempenho. (INEP, 2020, recurso on-line).

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. Também, coordenado pelo INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. (BRASIL, 2007).

O IDEB soma ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (BRASIL, 2020, recurso on-line).

De acordo com as descrições do INEP, o índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, para 2022, alcançar média 6,0 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável aos países desenvolvidos (INEP, 2007).

Do ponto de vista da autora, professora da educação básica, designada, atualmente, para atuar na função de técnica pedagógica na Secretaria de Educação do Estado, mais especificamente, no assessoramento pedagógico das escolas de Ensino Médio observa-se que existe uma lacuna grande na transição do Ensino Fundamental para o ensino Médio o que, por alguma razão, acarreta uma evasão significativa já no primeiro ano dessa etapa. Assim, imagina-se que uma ação interventiva pode auxiliar os jovens a terem sucesso em suas trajetórias escolares, daí a necessidade de entender onde exatamente intervir. Pois, os indicadores de fluxo escolar avaliam a transição do aluno entre dois anos consecutivos considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, migração para EJA e evasão. (INEP, 2019).

Para efeitos desse texto, foram analisados os dados de fluxo relacionados à aprovação obtidos através do censo escolar realizado entre os anos de 2007 e 2019. Os indicadores de desempenho utilizados são os da Prova Brasil, realizada a cada dois anos em todo o país, cujos resultados são disponibilizados no portal do INEP, entendendo que a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar essas duas dimensões. (INEP, 2007).

O objetivo desse estudo consiste em analisar as variações do IDEB da rede estadual do estado de Mato Grosso, incluindo a análise dos indicadores componentes (fluxo e desempenho), entre os anos 2007 a 2019, do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. A partir dessas informações, foram levantadas hipóteses que auxiliaram na compreensão dos resultados encontrados, inclusive as variações do IDEB, nesse mesmo período.

Para tanto, buscou-se descrever o contexto a que os dados se referem quanto à rede de ensino (estado, etapas/níveis de escolarização atendidos, número de alunos, número de instituições de ensino, número de professores, perfil geral da categoria, dentre outros); quanto à política a que se referem; quanto às ações desenvolvidas na rede de ensino que possam ter tido influência sobre eles.

Desse modo, esse texto conta com uma breve introdução sobre alguns aspectos do tema; uma seção na qual é feita a contextualização acerca dos índices de avaliação dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do estado de Mato Grosso e outra seção na qual os dados são apresentados e comentados; para a análise dos dados, além do contexto, foram formuladas hipóteses explicativas a partir do movimento dos dados observados. Teoricamente, foram relevantes as contribuições de Alavarse (2013), Brooke (2008), Micarello (2021), Pontes (2021), Soares e Xavier (2020), dentre outros; e por fim tecem-se algumas considerações acerca do que esses indicadores representam e possibilitam para a gestão de redes e unidades escolares.

As reflexões proporcionadas pelas leituras que embasaram esse estudo, permitem inferir que, o uso devido das avaliações em larga escala pode ser importante aliado da gestão de escolas e redes desde que os indicadores, sobretudo de desempenho, sejam compreendidos e interpretados como elementos que potencializam o conhecimento de suas realidades. Pois, o incremento do IDEB, em médio e em longo prazos, se dá pela articulação de variáveis, dentre elas as que foram analisadas aqui, uma vez que contribuem com o aumento nas taxas de aprovação. A questão consiste em dimensionar o seu potencial para contribuir no equacionamento e no enfrentamento de tarefas de planejamento educacional, uma vez que existem projeções do IDEB para cada escola e rede, levando em conta as particularidades dessas unidades.

Daí a defesa de que o debate acerca dos indicadores se torna crucial entre os que atuam na educação básica a fim de que seus resultados, segundo Alavarse (2013), conquistem a legitimidade política diante da comunidade dos profissionais da educação, sem a qual muito dificilmente se reverterá a situação em que a sala de aula seja o lugar onde menos se aproveita daquilo que essas avaliações possibilitam.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO**

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi introduzido no país, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com Pontes e Xavier (2015), seus primeiros resultados foram divulgados no ano de 2005, a partir daí novos valores têm sido calculados a cada dois anos. Desde o seu surgimento, o IDEB vem adquirindo grande relevância no cenário educacional brasileiro, sendo amplamente utilizado como medida de qualidade educacional a ser considerada para diversos propósitos relevantes, tais como o gerenciamento das escolas e redes de ensino, o planejamento escolar, a prestação de contas, a informação para a opinião pública, dentre outros. De acordo com os autores,

O IDEB tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país. Sua introdução colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos. A valorização dos resultados estava ausente nas análises até então dominantes da educação básica brasileira, que eram centradas na questão de expansão dos sistemas. [...] O IDEB,

coloca o aprendizado e a regularidade na trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais de um sistema educacional (PONTES e XAVIER, 2013, p. 904).

O IDEB, está relacionado à qualidade da educação, articulando indicadores de desempenho e de fluxo escolar. De acordo com as considerações dos autores supracitados, o índice sintetiza os indicadores de rendimento e desempenho em um único número, através do produto dos dois indicadores. Ou seja: como o indicador de rendimento é um número menor que 1, o Ideb é sempre menor que o indicador de desempenho. Ou seja, o Ideb penaliza a escola que usa a reprovação como estratégia pedagógica, atribuindo-lhe valores mais baixos. Cria-se, implicitamente, uma equivalência entre diferentes combinações dos indicadores de desempenho e rendimento (XAVIER e SOARES, 2013).

Para o cálculo do IDEB, de acordo com as afirmações de Xavier e Soares (2013), o indicador de desempenho de uma escola é definido, como a média das proficiências em Leitura e Matemática, obtidas pelos seus alunos na Prova Brasil. Como as escalas das medidas das duas competências são diferentes, faz-se uma padronização dessas medidas antes de se calcular a sua média. A metodologia do Ideb assume que, para tornar comparáveis as proficiências de Leitura e Matemática, basta fazer com que variem no mesmo intervalo utilizando-se de algoritmos específicos para se chegar a tais resultados.

O INEP, implantou no Brasil, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica que é um estudo amostral representativo dos alunos de cada uma das unidades da federação. A partir de 1995, o SAEB passou a utilizar uma metodologia que permite a comparação das proficiências dos alunos entre séries e no decorrer dos anos. Para isto, de acordo com Rocher (2021), as análises são feitas por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI) a partir da qual é possível estimar o nível de competência de um determinado aluno e associá-lo a um número em uma escala, cujos pontos têm interpretações pedagógicas, definidas em consenso pelos estudiosos da área.

A consolidação do SAEB a partir de 1995 e a consequente publicação regular de dados comparáveis sobre o desempenho dos alunos da educação básica provocaram uma mudança profunda na forma de analisar os sistemas de ensino no Brasil. Após o SAEB, os sistemas educacionais puderam ser analisados não só em relação à sua capacidade de atendimento às crianças em idade escolar, mas também em relação ao aprendizado de seus alunos. Pela primeira vez, tornou-se possível avaliar aquelas características das escolas que mais se associavam à aprendizagem. Mediante o cruzamento de informações sobre as condições de funcionamento das escolas, as características socioeconômicas dos alunos e o nível de aprendizagem alcançado, a pesquisa brasileira começou a quantificar o efeito-escola e a desvendar as especificidades da escola eficaz. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 9).

Um dos grandes desafios que se impõem à educação básica brasileira é a melhoria dos resultados das avaliações externas, principalmente as produzidas e aplicadas pelo Ministério da Educação, por meio do INEP, o IDEB obtido por meio do fluxo escolar e do desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica. Esta necessidade já foi prevista, inclusive por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), o atual, com vigência até o ano de 2024, cuja meta é o alcance da média 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental e 5,2 para o Ensino Médio. Este índice é o principal condutor das políticas públicas nacionais e deve, portanto, ter atenção especial dos estados, municípios e instituições de ensino. Porém,

Para que o Brasil consiga atingir um IDEB igual a 6,0 até 2022, é necessário a quase total regularização do fluxo escolar e que o desempenho das escolas brasileiras melhore sensivelmente, de modo que, em 2021, a escola brasileira mediana tenha desempenho equivalente à de escolas que, em 2003, estavam em torno do percentil 86. É bem provável que os esforços dos governantes para dar conta das exigências impostas pelas metas tenham efeitos em momentos diferenciados (ALVES, 2007, p. 539).

Para a análise pedagógica e qualitativa dos resultados, podem ser utilizadas as escalas de proficiência definidas para cada avaliação e obtidas por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Tratam-se de números que seguem uma ordem crescente em que os itens são posicionados a partir de parâmetros pré-estabelecidos por quem elabora o teste. Os itens, posicionados em cada intervalo da escala, traduzem as habilidades demonstradas pelos estudantes nos variados níveis de desenvolvimento cognitivo.

A partir dos resultados dessas avaliações, dentre outras análises possíveis, metas e prioridades podem ser estabelecidas e o planejamento das intervenções pedagógicas pode contribuir com resultados mais desejáveis, desde que a intencionalidade dos processos formativos e, conseqüentemente, avaliativos, considerarem as condições específicas de cada rede e escola, reforçando a importância da avaliação dos processos de aprendizagens, não apenas do que se aprende, mas também do que e como se ensina.

O grande mérito das avaliações em larga escala é o de que aprofundaram a discussão de procedimentos estatísticos e a importância da construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados, com destaque para a Teoria da Resposta ao Item (TRI) que permite a comparabilidade de resultados ao longo do tempo e entre séries diferentes, expressos, geralmente, na Escala SAEB, que varia de 0 a 500 pontos, tanto para leitura quanto para resolução de problemas. Adicionalmente, consolidou-se a denominada *accountability*, um tipo de política de responsabilização dos professores e gestores de escolas pelos resultados nas avaliações externas, acirrando ainda mais o debate em torno da avaliação educacional (ALAVARSE, 2013).

Diante disso, e ainda de acordo com Alavarse (2013), é inconcebível considerar a hipótese de que em algumas situações tende-se a ensinar, concentradamente, o que constitui os objetos de avaliação, no caso leitura e resolução de problemas, usando o mesmo formato da prova, com itens de múltipla escolha. Tal prática pode ser entendida como um reducionismo curricular e didático, sobretudo quando consideramos a vertente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que privilegia o ensino a partir de habilidades e competências, o que de antemão, condena a aplicação de provas padronizadas, a título de “treinamento” justamente por não produzir o aumento de proficiência esperado. As avaliações externas, no contexto da BNCC, não objetivam orientar os processos formativos, porém, podem constituir-se em importantes ferramentas para balizar políticas públicas de efeito se, por vários meios e objetivos, forem articuladas às avaliações internas.

O cenário Nacional da Educação passa por um período de reformulação, que envolve novas concepções e quebra de paradigmas, para atender a sociedade contemporânea que vivencia transformações no campo social, econômico, cultural, científico e tecnológico. Nesse tempo de reflexão, e expectativa de mudança, as políticas públicas podem ser entendidas como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e,

quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13 apud OLIVEIRA, 2010).

Nessa vertente, Alves (2007) sinaliza que o tema de monitorar a qualidade, a partir de uma visão integrando dois indicadores (desempenho e fluxo escolar), tornou-se foco dos debates educacionais com a divulgação do IDEB, pelo Governo Federal, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE. Além de propor o indicador, o PDE definiu metas para 2022. Segundo a autora supracitada, para atingir as metas postas, é necessária quase total regularização do fluxo escolar e que o desempenho das escolas brasileiras melhore sensivelmente. Cabe ressaltar que o IDEB não segue o caminho metodológico de transformar os resultados do SAEB de série para uma determinada geração. Propõe um indicador baseado na ideia de “taxa de troca”, ou seja, “o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação” (FERNANDES, 2007, p. 8).

Ressalta-se que o cálculo do IDEB é feito a partir da combinação de dois indicadores muito importantes no que concerne a qualidade da educação: o aprendizado e o fluxo escolar. Isso significa que a nota do IDEB relaciona os resultados das avaliações de larga escala aplicadas pelo Inep com os níveis de aprovação e reprovação das instituições.

Em Mato Grosso inexistia um sistema próprio de avaliação consolidado, porém desde 2017 procura-se alavancar um projeto de avaliação externa que, a princípio, foi denominado AVALIA/MT. Trata-se um programa estratégico do Estado de Mato Grosso desencadeado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), através da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional, destinado a produzir informações sobre o aprendizado dos estudantes da rede estadual, em Língua Portuguesa e Matemática.

Uma das quatro ações desse programa foi denominada SAEB-MT, cuja prova foi aplicada em 2017 aos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º anos do Ensino Médio, em 141 municípios, 607 escolas, 3.348 Turmas e para 84.186 alunos, precedida de formação para os professores da educação básica como um todo.

A aplicação do SAEB-MT/2017 objetivou realizar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º anos do Ensino Médio. O resultado esperado sempre foi a melhoria da Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e, por conseguinte a melhoria do índice de Desenvolvimento da Educação Básica o que possibilitaria o avanço da educação do estado de Mato Grosso. Esta prova tomou por base o formato de avaliação da Prova Brasil, para familiarização dos estudantes com os instrumentos das avaliações externas, como por exemplo: formato das provas e preenchimento do cartão. Os resultados destas avaliações, serviram de orientação para as intervenções pedagógicas e formativas da rede estadual de ensino (MATO GROSSO, 2017). Porém, por motivos diversos, o programa foi interrompido no ano subsequente a sua implementação.

Atualmente o Estado de Mato Grosso atende 356.551 mil estudantes, em 698 escolas estaduais que ofertam Educação Básica; destas, 358 escolas ofertam Ensino Médio e 288 estão localizadas na zona urbana, as demais em territórios quilombolas, campo e indígenas. Dadas as dimensões continentais do estado e a diversidade cultural existente, pressupõe-se a necessidade de um programa de formação de professores capaz de assimilar e atender as peculiaridades de todas essas diversidades. Em relação ao quadro

docente na área de matemática e suas Tecnologias 49,41% dos professores são efetivos da rede, ao passo que 50,59% são contratos temporários; na área de Ciências Humanas, 45,97% são efetivos e 54,03% são contratos; a área de Ciências da Natureza conta com 42,25% de efetivos e 57,75% temporários e por fim, a área de Linguagem apresenta-se com 44,18% de efetivos na rede somados a 55,87% de contratos temporários. Esse quadro também inspira atenção uma vez que a rotatividade dos profissionais nas Unidades Escolares pode contribuir para a descontinuidade do trabalho pedagógico.

A partir da análise dos resultados do IDEB, dos anos Finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio em Mato Grosso no período de 2007 a 2019 busca-se a construção de propostas pedagógicas que auxiliem os estudantes a trilharem trajetórias escolares de sucesso.

A seguir, estão representados, a partir das informações publicadas e disponibilizadas pelo INEP, os dados de Mato Grosso, tanto de fluxo quanto de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no período compreendido entre os anos de 2007 a 2019, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nas tabelas abaixo, serão apresentados os dados de fluxo, desempenho escolar em Matemática e Língua Portuguesa, bem como os dados do IDEB dos anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir deles, tecem-se considerações e levanta-se hipóteses acerca das ações que podem contribuir para que tais resultados se apresentem de forma satisfatória.

**Tabela 1** - Dados de Fluxo dos Anos Finais do Ensino Fundamental nos anos de 2007 a 2019, em Mato Grosso.

ANO	FLUXO (Taxa de Aprovação Média)
2007	81,7
2009	90,5
2011	95,4
2013	97,1
2015	95,5
2017	95,9
2019	91,4

Fonte: INEP/2021

De acordo com os dados apresentados, na tabela 1, é possível observar que, nos anos Finais do Ensino Fundamental, a taxa de aprovação média, em Mato Grosso manteve-se crescente desde 2005 até 2013. Entre os anos de 2015 e 2017 manteve-se com razoável estabilidade e apresentou uma queda em 2019. Analisando o cenário da educação, nesse período, na tentativa de encontrar alguma razão relacionada às políticas públicas desenvolvidas à época, que possa justificar tal fato, observa-se que, a troca de gestão estado, em 2015, acarretou mudanças significativas no que tange à política de atribuição dos profissionais que acompanhavam, no contra turno, os estudantes com dificuldades de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio. Se partirmos do princípio que o estudante que acumula fracassos escolares tem pouca motivação para continuar frequentando a escola regularmente, este

fato, pode ter sido um dos responsáveis por acarretar parte da evasão e abandono ocorridos à época. Ademais, as insatisfações da classe eram tantas nessa época que inclusive foi deflagrada uma greve dos profissionais da educação da rede que perdurou por mais de 67 dias letivos, de 31 de maio a 08 de agosto de 2016. Fato este que contribuiu para que mais prejuízos fossem somados aos percursos, já fragilizados, dos estudantes.

De acordo com dados publicizados no portal do INEP o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. Assim, de acordo com Pontes (2016), a vantagem do uso de números para expressar os indicadores é óbvia: os símbolos números, se bem fundamentados e calculados, têm a capacidade de exprimir, de forma condensada e informativa, a real situação de dimensões mais relevantes às questões educacionais. Por exemplo: Saber que, num determinado estado da federação, há cerca de 50 mil crianças em idade pré-escolar, permite-nos estimar as demandas de recursos materiais e humanos em educação necessários para atender a elas ao longo de sua trajetória escolar. E saber que, digamos, em uma determinada rede de ensino, apenas 12% dos concluintes do Ensino Médio estão alcançando uma proficiência considerada satisfatória em Matemática, dá-nos uma ideia consideravelmente precisa do desafio que os professores e gestores educacionais têm diante de si para promover uma maior eficácia no aprendizado dessa disciplina entre os alunos dessa rede.

**Tabela 2** - Dados acerca das notas de desempenho dos Anos Finais do Ensino Fundamental nos anos de 2007 a 2019, em Mato Grosso.

ANO	NOTAS DE DESEMPENHO (Médias de Proficiência)	
	Matemática	Língua Portuguesa
2007	237,42	224,76
2009	240,85	239,52
2011	238,15	233,62
2013	232,26	229,75
2015	242,17	237,45
2017	244,59	246,00
2019	246,50	245,40

Fonte: INEP/2021

Em relação às notas de desempenho de matemática os resultados aparecem numa vertente de crescimento entre os anos de 2007 e 2009 e numa vertente de decréscimo entre os anos de 2011 a 2013, voltando a mostrar crescimento a partir de 2015 até 2019, conforme demonstrado na tabela 2. Quanto ao desempenho de Língua Portuguesa, houve melhoras e piores no desempenho dos estudantes similares àquelas registradas em Matemática, nos mesmos anos inclusive. O que denota que apesar das dificuldades acarretadas pela mudança de gestão e entendimentos que se tinha à época acerca de aprovação/reprovação ainda assim, é possível verificar os efeitos das tentativas de recuperação das aprendizagens viabilizadas pelo projeto AVALIA/MT.

**Tabela 3** - Dados do IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental nos anos de 2007 a 2019, em Mato Grosso.

ANO	IDEB (NxP)	Projeções (Metas)
2007	3,6	2,9
2009	4,2	3,1
2011	4,3	3,3
2013	4,2	3,7
2015	4,5	4,1
2017	4,6	4,4
2019	4,5	4,6

Fonte: INEP/2021

Em relação ao IDEB observa-se, na tabela 3, que os resultados melhoram a cada ano, em 2013 houve uma queda superada entre 2015 e 2017, apesar disso, acima da meta projetada para essa etapa. Já em 2019, os resultados voltaram a cair ficando, inclusive, abaixo da meta esperada para essa etapa. Evidencia-se aqui a relação dos dados de fluxo escolar com os dados acerca do desempenho dos estudantes. Apesar da melhoria nas notas de desempenho, devido ao fluxo não ter se mantido no período entre 2015 e 2017, o IDEB não apresentou crescimento.

Para Soares e Xavier (2013), a criação do Ideb significou uma grande e positiva mudança no debate educacional brasileiro. Só a partir da sua criação é que a ideia de que as escolas devem também ser avaliadas pelo aprendizado de seus alunos, expresso pelo desempenho, entrou definitivamente nesse debate. Em outras palavras, com o Ideb a expressão concreta do direito a aprender passa a ser a evidência fornecida pelo resultado da Prova Brasil. Rapidamente, passou a orientar políticas públicas educacionais, impactou a cobertura da mídia dos assuntos educacionais e, ainda que mais lentamente, trouxe novas dimensões na pesquisa educacional.

Os autores, acima mencionados, explicam que, para o cálculo do IDEB, enquanto o desempenho de uma escola é definido a partir da média das proficiências em Leitura e Matemática, o rendimento é usado no âmbito das estatísticas educacionais para sintetizar a experiência de aprovação dos alunos de uma escola ou sistema de ensino. Na categoria de aprovados são classificados os alunos que, ao final do ano letivo, preencheram os requisitos mínimos de desempenho e frequência, previstos em legislação. Os reprovados são os alunos que, ao final do ano letivo, não preencheram os requisitos mínimos de desempenho e/ou frequência previstos em legislação. Os alunos que deixaram de frequentar a escola, tendo sua matrícula cancelada, são classificados na categoria de abandono. Em contraponto, Avancini (2008), considera que o IDEB é um termômetro que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional, mas não considera aspectos que têm impacto sobre a qualidade, como a valorização dos profissionais e a infraestrutura. Ainda de acordo com autor, embora muito veiculada, não se trata exatamente de uma crítica ao indicador, mas a seu uso isolado. Para Xavier e Soares (2013) a advertência de Avancini (2008) é sensata, pois indica que a avaliação de escolas e redes de ensino não deve se restringir ao Ideb e que o indicador de resultados deve ser contextualizado por indicadores que descrevam as condições reais de oferta do ensino.

**Tabela 4** - Dados de Fluxo do Ensino Médio nos anos de 2007 a 2019, em Mato Grosso.

<b>ANO</b>	<b>FLUXO (Taxa de Aprovação Média)</b>
2007	71,2
2009	70,4
2011	67,7
2013	62,1
2015	65,1
2017	70,3
2019	70,1

Fonte: INEP/2021

Observando o cenário do Ensino Médio em Mato Grosso, registrados na tabela 4, entre os anos de 2007 e 2019, percebe-se que os dados relacionados ao fluxo escolar se apresentam numa vertente de decréscimo entre os anos de 2007 a 2013; melhoram entre os anos de 2015 e 2017, voltando a apresentar, em 2019, informações similares a 2007.

Em Mato Grosso, entre os anos de 2017 a 2019 algumas medidas foram tomadas no sentido de correção do fluxo do ensino médio, tais como a parametrização no sistema para arredondamento das notas de modo que, mesmo que o estudante não obtivesse nota 6,0 (média no estado), em cada bimestre, mas que na média aritmética dos quatro bimestres obtivesse 22,00 pontos, ele era aprovado. Essa medida amenizou situações de reprovação sem comprometer o futuro acadêmico do estudante, pois a ele era assegurada a possibilidade de resgatar as aprendizagens da área de conhecimento no ano seguinte. Ou seja, apesar de aprovado, esse estudante recebia acompanhamento no contra turno, referente as aprendizagens não consolidadas.

**Tabela 5** - Dados acerca das notas de desempenho do Ensino Médio nos anos de 2007 a 2019, em Mato Grosso.

<b>ANO</b>	<b>NOTAS DE DESEMPENHO (Médias de Proficiência)</b>	
	<b>Matemática</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
2007	256,95	248,00
2009	254,61	253,55
2011	261,22	258,10
2013	255,69	250,98
2015	257,74	259,98
2017	258,02	256,79
2019	263,72	265,98

Fonte: INEP/2021

No que tange às notas de desempenho em Matemática, no período entre os anos de 2007 e 2019, em Mato Grosso verifica-se uma queda nos resultados de 2009, se comparados aos de 2007. Uma melhora em 2011 e novamente uma queda em 2013. Os resultados voltam a melhorar entre 2015 e 2019, num crescente. Os resultados apresentados em Língua Portuguesa apresentam-se numa vertente de crescimento entre os anos de 2007 a 2011. Apontam uma queda em 2013, uma melhora em 2015, novamente pioram em 2017 e recuperam-se em 2019, conforme demonstração na tabela 5. Em comum, os resultados desses dois componentes apresentam, em 2019, os melhores resultados mensurados nesse período que está em análise. O que suscita um

questionamento: O que pode ter havido, em nível de políticas públicas para essa etapa, nesse intervalo, que pode ter contribuído para esses resultados?

**Tabela 6** - Dados a respeito do IDEB do Ensino Médio nos anos de 2007 a 2019, em Mato Grosso.

ANO	IDEB (NxP)	Projeções (Metas)
2007	3,0	2,6
2009	2,9	2,7
2011	3,1	2,9
2013	2,7	3,1
2015	3,0	3,5
2017	3,2	3,9
2019	3,4	4,2

Fonte: INEP/2021

Quanto ao IDEB, os dados apresentados na tabela 6 evidenciam que entre os anos de 2007 e 2011 os resultados de Mato Grosso superaram a meta projetada para essa etapa de escolaridade, porém o contrário disto é verdadeiro quando analisados os dados do período compreendido entre 2013 e 2019. Apesar de apresentar uma vertente de crescimento, encontram-se abaixo das metas projetadas para esses anos. Sob esse prisma, e observando a crescente de uma mensuração para outra, é difícil concluir que para 2021 a meta seja alcançada. Pois, para isso seria necessário o aumento de quase um ponto. O que denota a necessidade de investimentos em programas de formação de professores e políticas outras capazes de diagnosticar quais vertentes precisam de investimentos para a melhoria da qualidade educacional do estado, como por exemplo, gestão escolar, segurança pública, dentre outros.

O cenário estadual não é invejável. No entanto, as iniciativas são pontuais. Por exemplo, somado ao programa AVALIA/MT, entre os anos de 2017 e 2020, alavancou-se uma tentativa, a nível de Coordenadoria de Ensino Médio, denominado Monitoramento do Ensino Médio, objetivando auxiliar as unidades escolares a construir propostas de intervenção pedagógica para dar suporte aos estudantes que iniciam o Ensino Médio a superar as deficiências de aprendizagem oriundas do Ensino Fundamental. Esse projeto ancora-se em dados estatísticos, inclusive os disponibilizados pelo INEP, para propor ações que viabilizem a permanência dos estudantes, sobretudo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Esse monitoramento ocorre de maneira contínua. O ponto de partida é o diagnóstico das aprendizagens apresentando a proficiência dos estudantes, o desempenho dos profissionais e gestores, como forma de subsidiar a definição de políticas públicas com vistas à melhoria da educação. Além disso, em uma análise mais aprofundada do desempenho no componente Língua Portuguesa, nos cinco eixos avaliados pelo AVALIA-MT, os estudantes matriculados no último ano do Ensino Médio em 2018 confirmam a tendência para as médias nacionais, com alto percentual de notas abaixo do básico.

Salienta-se, no entanto que o retrato da aprendizagem das práticas de leitura e escrita, bem como resolução de problemas, proporcionado no Ensino Médio não deve ser, contudo, compreendido apenas no limite dos números divulgados pelos órgãos e institutos que avaliam de modo pontual e a partir de uma matriz que não avalia todos os aspectos que compreendem a aprendizagem. Segundo Freitas (2004), essa avaliação formal não

pode se sobrepor a muitos outros aspectos que influenciam esses resultados, por exemplo, o cotidiano da escola e seu funcionamento, contexto no qual inúmeras situações contribuem para o atual desempenho escolar que se somam a falta de infraestrutura, a falta de envolvimento dos pais no processo de aprendizagem, a busca pela formação continuada dos profissionais envolvidos nesse processo, aspectos que ele denomina de avaliação informal.

Os professores das diversas áreas do conhecimento, com vistas a melhor instrumentalizar os estudantes, precisam compreender e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, em consonância com as diretrizes pedagógicas orientadas pela BNCC para a formação de um cidadão crítico e consciente.

Assim compreendida, a partir de 2021, a área de Linguagens no Ensino Médio propõe o aprofundamento da reflexão crítica da realidade e dos diferentes modos de se expressar, criar, questionar, organizar, analisar, apresentar conclusões e produzir, como explicitado no Documento de Referência para Mato Grosso - Ensino Fundamental, que prevê a participação dos estudantes em

[...] diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressão artísticas, corporais e linguísticas. O que se espera, nesta área, é que os alunos sejam capazes de enfrentar as situações de dificuldades, que envolvem o processo comunicativo, que são propostas pelos professores nas unidades escolares, percebam a mensagem transmitida, interajam com ela, posicionem-se em relação ao conteúdo, reinterpretem e reescrevam o que lhes foi transmitido” (MATO GROSSO, 2018, p. 14).

Isso é corroborado pela BNCC ao se referir aos estudantes do Ensino Médio:

No Ensino Médio, a área [de linguagem] tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2018, p. 483).

Nesse movimento, o estudante amplia e consolida sua formação nessa etapa com o desenvolvimento das competências e habilidades iniciadas no Ensino Fundamental para exercer sua cidadania. Todo esse processo é mediado pelo uso consciente e pleno das múltiplas linguagens, que pode se refletir nos índices das avaliações em larga escala.

Todas essas informações sobre a atual realidade do Ensino Médio fizeram com que o Brasil e posteriormente o Estado de Mato Grosso, uma vez que o cenários nacional e estadual são semelhantes, propusessem mudanças para essa etapa da Educação Básica. Busca-se com o “Novo Ensino Médio” melhorar a qualidade da educação em todas as áreas de conhecimento. Para superar esse grande desafio, é importante destacar que a Matemática, bem como qualquer outra área do currículo escolar, deve contribuir para o desenvolvimento integral do estudante. Desenvolvimento esse, fundado nos Direitos Humanos e nos princípios democráticos. Ao tratar sobre esse tema, frisa-se que se entende por desenvolvimento integral a formação que abrange o desenvolvimento humano global. Assim sendo, conforme a Base Nacional Comum Curricular é extremamente importante:

Romper com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do

jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL 2018, p.14).

Especificamente acerca do ensino da Matemática, segundo o mesmo documento, propõe-se uma educação integral do sujeito para que ao término da Educação Básica esse estudante tenha condições de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a ampliar “o leque de recursos para resolver problemas mais complexos, que exijam maior reflexão e abstração” (BRASIL, 2018, p. 471). Para tanto, os educadores devem auxiliar os estudantes a construir uma visão mais integrada da Matemática. Essa integração deve ocorrer com outras áreas do conhecimento em diferentes contextos e utilizações, para que o estudante perceba que o conhecimento matemático possui aplicabilidade à realidade social.

Nessa perspectiva, percebe-se que ao longo dos anos de escolarização deve ocorrer a continuidade das aprendizagens essenciais, que se organizam através de uma relação de interdependência entre saberes, que vão se ampliando e aprofundando à medida que os estudantes avançam os anos e etapas da Educação Básica. É com esse movimento que se deve preparar os estudantes para cursar o Ensino Médio, sempre buscando valorizar os conhecimentos prévios, de modo que em cada etapa ocorra a progressão e consolidação das novas aprendizagens essenciais.

As aprendizagens dos estudantes desenvolvidas durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental servirão como base à progressão das habilidades previstas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo que do 6º ao 9º ano sejam apresentados aos estudantes desafios que envolvam maior grau de complexidade. Diante disso, quando necessário, é importante nos Anos Finais do Ensino Fundamental, realizar adequações e/ou ações pedagógicas que apoiem os estudantes no fortalecimento da autonomia da aprendizagem, tanto no campo cognitivo, quanto no emocional, preparando-os para os desafios da próxima etapa da Educação Básica.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental é relevante proporcionar situações pedagógicas, que fomentem a reflexão dos estudantes frente aos anseios e desejos relacionados ao seu próprio futuro, como também sobre o prosseguimento dos estudos no Ensino Médio. Essas situações, tendem a contribuir para a construção de uma trajetória escolar de sucesso.

Além das transições vivenciadas da unidocência para pluridocência no Ensino Fundamental, o processo de aprendizagem pode ser influenciado por diversos fatores ligados aos estudantes, dos quais pode ser citado: transformações biológicas, participação de diferentes grupos sociais com variadas opiniões, mudanças de escolas, entre outros. Nesse sentido é importante que os professores e toda equipe escolar acolham os estudantes, com intuito de minimizar suas angústias, incertezas, medos, frustrações, entre outros. Assim sendo, em todas as etapas da Educação Básica é relevante que sejam adotadas práticas escolares diferenciadas que contemplem diferentes formas de inclusão social favorecendo a formação integral dos estudantes.

No Ensino Médio os conhecimentos desenvolvidos nas etapas anteriores devem ser consolidados e novos saberes devem ser agregados. Em síntese, pretende-se que o estudante ao finalizar a Educação Básica tenha sólida formação escolar para que ele seja capaz de realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. E, assim, em tese estar preparado para ter sucesso também, nas avaliações em larga escala.

Observa-se, no entanto, que alguns limitadores para a implementação de qualquer iniciativa se esbarram na descontinuidade das propostas. Deveriam ser implementadas

políticas de estado desvinculadas de gestão, para que independentemente dos gestores, à frente dos processos, elas fossem continuadas, sobretudo porque em educação os resultados não são perceptíveis a curto prazo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises acerca das avaliações em larga escala, desde sua concepção até a forma como os resultados são finalizados e divulgados permitem inferir que se torna, pois, imprescindível que as redes de ensino compreendam os seus resultados a fim de promoverem reflexões acerca das práticas pedagógicas que vêm desenvolvendo com vistas ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem de seus estudantes em todos os níveis. Mais que a compreensão quantitativa, no sentido de uma média a se alcançar, o desafio pauta-se, sobretudo, na interpretação qualitativa desses resultados. Ou seja, pedagogicamente, o que os números estão dizendo sobre aqueles estudantes e/ou instituições? Esta é a pergunta que deve balizar todas as análises em busca de melhorias da qualidade da educação.

Rocher (2021), em palestra aos estudantes do curso de Especialização em Avaliação e Estatística salienta que uma das vantagens da Teoria da Resposta ao Item é a de que ela permite colocar na mesma escala a proficiência dos estudantes e as dificuldades dos itens. Ou seja, o determinante do padrão é um processo. Ele não é objetivo uma vez que é dependente de exigências e julgamentos subjetivos, sociais e pedagógicos. Mas, é objetivável, pois pode ser documentado, permite que seja legitimada a escolha feita não de forma arbitrária, mas, através de um processo de confronto entre o sistema educacional e os resultados estatísticos. A principal vantagem, de acordo com Rocher (2021), desse método é que ele permite a tomada de consciência dos atores do sistema educacional o que minimiza as discrepâncias entre suas exigências e os reais resultados que os testes apresentam.

Corroborando com tais reflexões, acerca do padrão de desempenho e apropriação de resultados, aquelas trazidas por Micarello (2021), no texto que ela classifica como ensaio sobre o tema com base em sua própria experiência, quando afirma que para que a forma de apresentação de resultados possa alcançar os objetivos esperados, é necessário que a própria noção de padrões de desempenho seja apropriada por professores e gestores e que se criem alguns entendimentos, entre aqueles que estão envolvidos com o cotidiano da educação básica, acerca da pertinência desses padrões, face ao currículo efetivamente praticado pelas escolas.

Esse estudo permite inferir que em Mato Grosso existem políticas públicas preocupadas com a qualidade da educação no estado. Tais implementações, podem contribuir para a consolidação das aprendizagens e conseqüente, melhoria dos índices. As iniciativas estaduais, somadas às premissas da BNCC e investimentos na formação continuada de professores, considerando o uso adequado dos indicadores, por gestores e docentes, possuem evidências de que são aliadas no processo educacional, desde que garantam a continuidade deliberada das ações implementadas.

Em suma, se considerarmos o fato de que os indicadores podem contribuir para a implementação de políticas públicas eficientes para garantir a aprendizagem dos estudantes e a partir delas definir ações pedagógicas e de gestão com base em padrões de desempenho de estudantes, fundamentadas em critérios e evidências, é necessário que os atores envolvidos nesse processo tenham compreensão de como esses padrões são definidos e o papel que desempenham para a implementação de práticas que promovam a aprendizagem. E nesse sentido, novamente concordo com Micarello (2021) quando

aponta que uma meta importante para os sistemas de ensino é criar mecanismos de promoção de debates sobre esses padrões, de modo que sejam negociados e reconhecidos como válidos pelos diferentes atores do contexto escolar – gestores, professores, estudantes e famílias – e como uma meta a ser alcançada por meio do esforço coletivo em prol da aprendizagem.

Um caminho possível e necessário diante dos dados apresentados é a proposição de ações em níveis de Estado que busquem aumentar gradativamente a proficiência dos estudantes. Inicialmente, poderiam ser estabelecidas metas, contemplando os níveis cognitivos das habilidades, para este aumento progressivo. O alcance destas metas, seria aferido por meio de avaliações institucionais anuais, por exemplo.

No entanto, de nada adiantam as avaliações se o corpo docente não compreende a importância destas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, outra ação seria a oferta de formações continuadas aos professores e gestores de toda a rede para o estudo e a compreensão das avaliações externas, bem como da utilização pedagógica qualificada de seus resultados para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Ao final das formações, os profissionais deverão ter elaborado um projeto de intervenção pedagógica a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo. Apesar de as avaliações referirem-se apenas ao desenvolvimento cognitivo em Língua Portuguesa e Matemática, é importante envolver todos os professores dos demais componentes curriculares das instituições de ensino a fim de que sejam ampliadas as práticas pedagógicas da rede como um todo e a busca pela melhoria do aprendizado dos estudantes torne-se um compromisso de todos e não apenas de alguns.

## REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- AVANCINI, M. **Afogados em números**. Revista Educação [online], Reportagens, set. 2008. Disponível em: Acesso em: janeiro de 2020.
- ALVES, Fátima. **Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out./dez. 2007
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.
- FREITAS, Luis Carlos. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação** – Educ. Soc. V. 25, nº. 86, Campinas, 2004 – in <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000100008>
- FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão; 26).

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2007.

INEP - Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2011. JANUZZI, Paulo.

MICARELLO, Hilda. **Padrões de desempenho e apropriação de resultados de avaliação em larga escala**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021. (Ensaio escrito para a disciplina “Instrumentos, Escalas e Padrões de Desempenho” do curso Avaliação e Estatística).

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e política*. (Organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93 -99.

PONTES, L. A. F.; SOARES, T. M. Volatilidade dos resultados de proficiência e seu impacto sobre as metas do Ideb nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação em Revista**, v. 33, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e153262.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2021.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Indicadores Educacionais no Brasil e no Mundo: As Diversas Faces da Educação**. [central.caeduff.net/arquivos/indicadores-educacao.pdf](http://central.caeduff.net/arquivos/indicadores-educacao.pdf), disponível em: INDICADORES EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO MUNDO: AS DIVERSAS FACES DA EDUCAÇÃO - Bing

SOARES, J. F.; XAVIER, F. Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>. Acesso em: dezembro de 2020.

<https://revistaeducacao.com.br/2013/12/12/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos/> acesso em agosto: de 2020.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> acesso em: junho de 2020.

<http://www3.seduc.mt.gov.br/saeb/avalia-mt> acesso em: 17/01/2021.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados#:~:text=A%20cada%20edi%C3%A7%C3%A3o%20do%20Saeb,tamb%C3%A9m%20t%C3%AAm%20seus%20resultados%20divulgados.>

[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-de-fluxo-escolar-apontam-queda-na-evasao-para-ensino-fundamental-e-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-de-fluxo-escolar-apontam-queda-na-evasao-para-ensino-fundamental-e-medio/21206)