



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

O PNE 2011-2020: METAS E ESTRATÉGIAS

Com base em um amplo diagnóstico da educação nacional, as expectativas da sociedade vocalizadas nas conferências - como, por exemplo, a Conferência Nacional da Educação (CONAE), ocorrida em 2010 - encontros e contribuições diversas recebidas durante longo processo de discussão e elaboração da proposta, o Ministério da Educação norteou a elaboração da proposta de novo PNE fundado nas seguintes premissas:

- a) Universalização da educação básica pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional;
- b) Expansão da oferta da educação superior, sobretudo a pública, por meio da ampliação do acesso e permanência na instituição educacional;
- c) Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade do ensino;
- d) Gratuidade do ensino para o estudante em qualquer nível, etapa ou modalidade da educação, nos estabelecimentos públicos oficiais;
- e) Gestão democrática da educação e controle social da educação;
- f) Respeito e atendimento às diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais;
- g) Excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação;
- h) Financiamento público das instituições públicas.

Na proposta de PNE 2011-2020 foram fixadas apenas vinte metas (um número bastante reduzido, comparado com o anterior) e se fizeram acompanhar das estratégias indispensáveis a sua concretização. A formulação de vinte metas multidimensionais – acompanhadas das respectivas estratégias de implementação – permitirá que a sociedade tenha clareza das reivindicações a serem opostas ao Poder Público. A fim de que o PNE não redunde em uma carta de boas intenções incapaz de manter a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação, é preciso associar a cada uma das metas uma série de estratégias a serem implementadas pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios em regime de colaboração. São as estratégias que orientam não apenas a atuação do Poder Público mas, sobretudo, a mobilização da sociedade civil organizada.

Ao definir metas para 2020 (ou em período mais curto, em alguns casos), o Governo levou em conta as principais demandas da sociedade; os indicadores relativos ao patamar atual e as tendências de crescimento das diversas etapas e modalidades da educação; bem como uma projeção responsável de investimentos públicos em educação.

O presente documento apresenta as notas técnicas das metas expostas no Plano Nacional de Educação (PNE), demonstrando como se pretende atingi-las até o ano de 2020. Este desafio demandará, além de um aprimoramento do regime de colaboração federativa e da efetiva participação da sociedade brasileira, mais investimentos públicos em educação.

Na última década o crescimento do investimento público em educação foi de 1,1 pontos percentuais. Ressalte-se, entretanto, que os avanços logrados no decorrer dos últimos anos – criação do Fundeb em substituição do Fundef, do Piso Nacional para o Magistério e a ampliação da obrigatoriedade da educação para 4 a 17 anos até 2016 – somadas às novas metas do PNE demandarão mais que o crescimento do investimento público em relação ao PIB ocorrido na última década.

Os estudos que se seguem – cujo escopo é demonstrar a viabilidade das metas do PNE e fornecer as bases para o debate sobre os investimentos em educação – apontam que as políticas públicas educacionais em execução, somadas aos desafios propostos pelo novo Plano Nacional de Educação demandarão investimentos públicos graduais de modo que se atinja 7% do PIB em 2020. Este estudo está demonstrado na planilha que acompanha a meta 20, que resume a previsão de investimento necessário para cumprir o PNE, além do investimento atual de 5% do PIB.

O MEC espera que as informações ora apresentadas sejam relevantes para as discussões e coloca-se à disposição para contribuir com o debate no Congresso Nacional sobre esta importante matéria para o País.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica das Metas 1, 2 e 3 previstas no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

Introdução

A preocupação com a qualidade da educação básica ofertada figura entre os principais focos de atenção dos gestores públicos do Brasil e entre as maiores causas de mobilização da sociedade civil. No cenário internacional, não é diferente.

Diversos estudos já investigaram o que é possível fazer dentro das escolas para melhorar os resultados escolares e, posteriormente, o desempenho no mercado de trabalho, seja por meio de melhora da infra-estrutura escolar, de professores e diretores melhor qualificados e de outras atividades oferecidas nas escolas.

Não é comum, entretanto, encontrar políticas educacionais que tenham impactos importantes sobre os resultados educacionais. Ainda assim, não há questionamento quanto à importância da escola para a formação dos indivíduos.

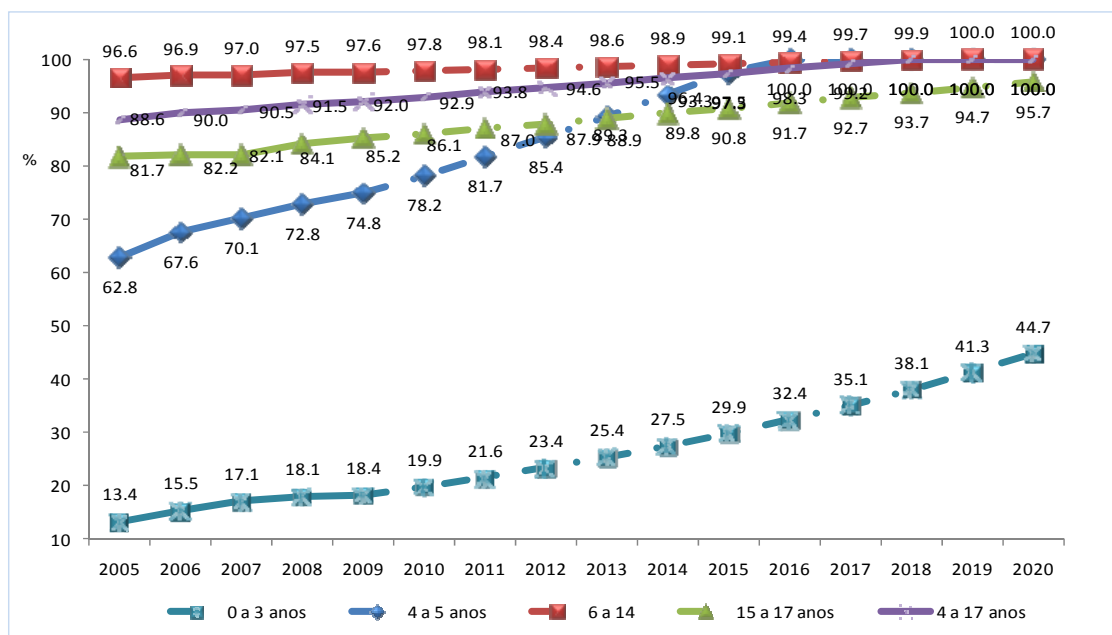
Nações desenvolvidas ou em desenvolvimento investem no que acreditam ser as melhores formas de elevar a aprendizagem escolar. Elas prescindem de uma melhor formação de sua força de trabalho para garantir o crescimento econômico com desenvolvimento sustentável e entendem que a escola seja o melhor caminho para atingir esse objetivo.

Ao Brasil cabem duas preocupações: elevar a qualidade da educação, como buscam também os países desenvolvidos, e ainda elevar a frequência à escola, com universalização do atendimento dos 4 aos 17 anos, o que já é um problema superado na maioria desses países.

Perspectivas para o atendimento escolar na educação básica

De acordo com os dados da Pnad/IBGE, apresentados no gráfico abaixo, entre 2005 e 2009 a taxa de atendimento das crianças e jovens entre 0 e 17 anos passou de 74% para 78,4%, ou seja, aumento de 1,2 ponto percentual (pp) ao ano. Mantida esta tendência, a universalização da educação básica seria obtida perto do ano de 2030.

Comportamento das Taxas de Frequência à Escola ou Creche por Grupos de Idade - Brasil 2005-2009 com projeções até 2020



Fonte: Pnad/IBGE 2005-2009
Elaboração própria

No entanto é preciso considerar que a frequência à escola era compulsória dos 7 aos 14 anos. Desde então, foram incluídas as crianças de 6 anos (completos até fim de junho) e, a partir de 2016, serão incluídas as faixas de idade adequadas à pré-escola e ao ensino médio. A oferta de vagas, bem como a matrícula, passará a ser obrigatória, então, dos 4 aos 17 anos.

Considerando essas novas realidades, é desejável analisar as faixas de 6 a 14 anos para saber se os objetivos definidos até o momento foram atingidos, e de 4 e 17 anos para entender o desafio que está sendo determinado.

Na primeira temos que, para o período de 2005 a 2009, o crescimento foi de 1% no período, o que parece pouco, mas elevou o atendimento de 96,6% para 97,6%, quase atingindo o que considera-se como sendo a universalização do atendimento (98% ou mais), ainda que esta fosse uma fase de transição para a obrigatoriedade da frequência à escola aos 6 anos.

No segundo recorte sugerido, dos 4 aos 17 anos, o crescimento foi de 3,8%, elevando o atendimento de 88,6% para 92%. Assim, apesar de um crescimento bastante acelerado, muito esforço ainda há que ser feito para atingir a universalização do atendimento na idade de frequência compulsória recém-estabelecida.

Mantendo essa elevada taxa de crescimento será possível atingir em 2016 o atendimento de 98,3% das crianças e jovens entre 4 e 17 anos, taxa esta entendida como universalização do atendimento.

Nas seções abaixo estão exploradas, caso a caso, as evoluções das taxas de atendimento em cada uma das etapas da educação básica, relacionando-as com as Metas propostas para o Plano Nacional de Educação 2011-2020.

Meta 1 – 50% das crianças com até 3 anos na escola em 2020 e Universalização do Atendimento dos 4 aos 17 anos até 2016

O Atendimento de 0 a 3 anos

A tendência atual de crescimento do atendimento na idade de frequentar a creche é a mais acelerada entre as etapas da educação básica. No entanto, está abaixo do necessário para se atingir a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos na escola em 2020. Para o grupo entre 0 e 3 anos, o desafio é grande e exigirá esforço certamente maior do que o atualmente realizado.

Entre 2005 e 2009, a frequência à escola nessa faixa de idade subiu de 13,4% para 18,4%, com crescimento médio de cerca de 8,5% ao ano. A manutenção desta taxa anual levaria a um atendimento de 44,5% das crianças de 0 a 3 em 2020, ou seja, é preciso elevar o número de vagas em creches a uma velocidade acima da atualmente praticada. É preciso que o atendimento cresça a uma taxa de 9,7% ao ano para atingir a meta estipulada.

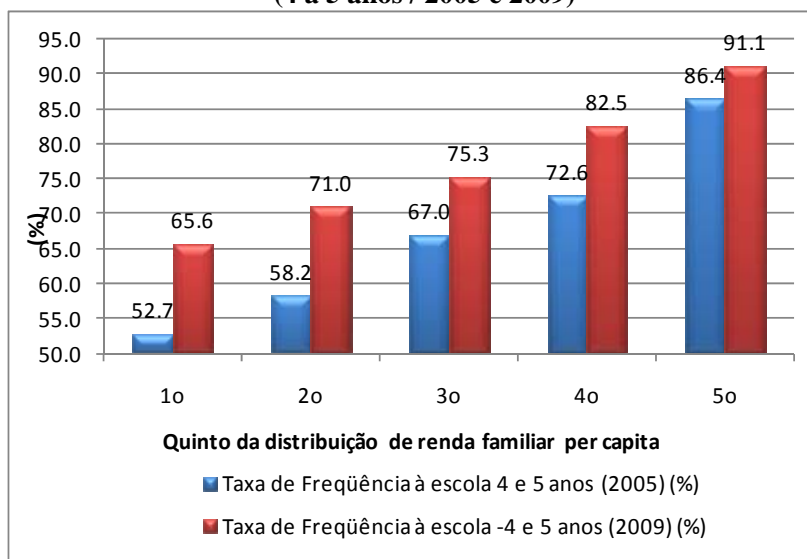
O Atendimento de 4 a 5 anos

Entre as crianças de 4 e 5 anos no ano de 2005, 62,8% frequentavam a escola. Esse percentual cresceu para 74,8% em 2009, o que significa um aumento de 4,5% ao ano. O que em termos relativos é um crescimento pequeno quando comparado ao da creche (8,5% ao ano), é na verdade muito superior em termos absolutos já que representa uma elevação de 12pp em contraposição aos 5pp da creche no mesmo período.

Dessa forma, mantendo a tendência de crescimento das matrículas de 4 a 5 anos, será possível atingir a meta de universalização em 2016, quando essa frequência à escola também passará a ser compulsória.

A manutenção da meta é bastante importante, entretanto, porque o que ainda se observa é um atendimento muito desigual entre os grupos de renda, conforme figura abaixo, (o mesmo se dá entre os grupos de escolaridade da mãe, ver tabelas em anexo).

Taxa de frequência à escola por quinto da distribuição de renda familiar *per capita* (%)
– (4 a 5 anos / 2005 e 2009)



Fonte: Pnad/IBGE 2007
Elaboração própria

Uma das justificativas, para essa desigualdade de atendimento entre os 4 e 5 anos, é o fato de que, quando existe a possibilidade da família escolher colocar as crianças na pré-escola, independentemente de oferta pública de vagas, aquelas que dispõem de recursos optam por colocar as crianças na pré-escola. Ou seja, existiria uma carência de vagas gratuitas para essa faixa etária, o que corrobora o senso comum sobre a questão.

Sendo assim, um maior aumento deve se dar na rede pública pois esta seria a opção feita pelas famílias de menor poder aquisitivo e de maior carência de vagas.

Meta 2 – Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para a população de 6 a 14 anos

Frequência à escola entre 6 e 14 anos

Na idade adequada ao ensino fundamental, dos 6 aos 14 anos, o atendimento que era de 96,6% em 2005 alcançou os 97,6% em 2009, já muito próximo da universalização. Espera-se que, em um ou dois anos o ensino fundamental de nove anos esteja universalizado, se for mantida a variação média observada entre os anos de 2005 a 2009.

É preciso atentar, no entanto, para o fato de que, quando se está tão próximo assim da universalização, o grupo de crianças não atendidas tende a ter características que os tornam refratários às políticas de inclusão escolar, que podem ser caracterizadas principalmente pela baixa renda familiar ou pela pouca escolaridade dos pais – como apresentado para a faixa etária de 4 e 5 anos, o que pode dificultar a manutenção das recentes taxas de crescimento do atendimento.

Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrícula no ensino médio para 85%¹

Frequência à escola entre 15 e 17 anos

Em situação bastante diferente da faixa entre 6 e 14 anos está o atendimento na faixa etária dos 15 aos 17 anos para a qual a cobertura passou de 81,7 para 85,2% nesse mesmo período (aumento médio de 1% ao ano).

Se a tendência observada nos últimos cinco anos se mantivesse constante, no ano de 2016 o atendimento seria de 91,7%, bastante abaixo do ideal, que seria a universalização da frequência à escola.

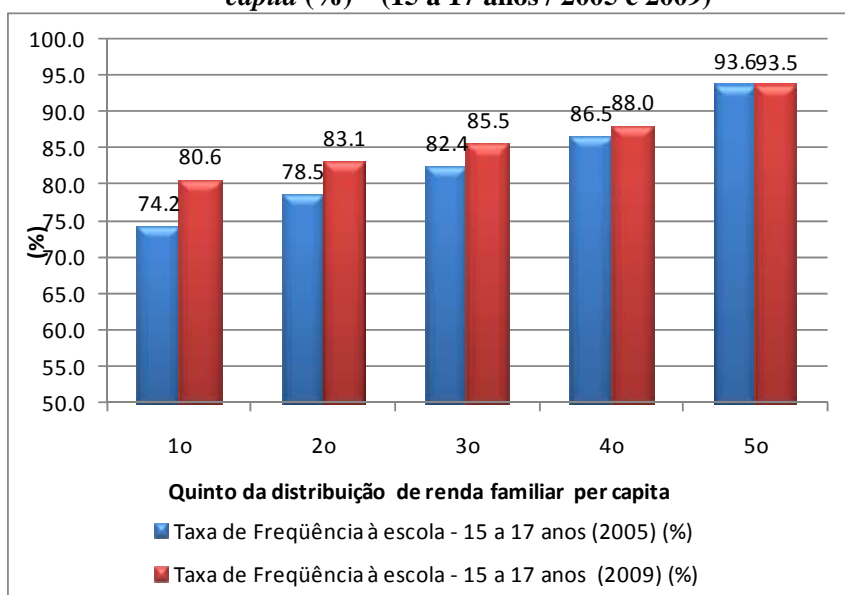
Para atingir a universalização (ultrapassando os 98% de jovens frequentando a escola), seria necessário crescer a uma taxa pouco maior que 2% ao ano.

Entre os jovens de 15 a 17 anos, as dificuldades enfrentadas ao longo do ensino fundamental e o desinteresse pelo modelo de ensino médio geralmente praticado no Brasil são comumente apontados como causadores da evasão escolar antes da conclusão dos estudos.

¹ A questão sobre a escolarização líquida no ensino médio está abordada separadamente em nota técnica específica.

Outro fator também já explorado em estudos, inclusive na literatura nacional, é a não frequência à pré-escola que pode ajudar a explicar a evasão nessa faixa de idade. Uma das explicações seria a persistência das desigualdades de desenvolvimento cognitivo observadas antes dos 3 ou 4 anos que seriam agravadas pelas desigualdades de acesso à escola no período pré escolar. Essa tese pode ser ilustrada ao observar-se o gráfico apresentado acima para a faixa de 4 a 5 anos, em que as distribuições de frequência à escola são bastante semelhantes ao elaborado para a faixa de idade de 15 a 17 anos (abaixo).

Taxa de frequência à escola por quinto da distribuição de renda familiar *per capita* (%) – (15 a 17 anos / 2005 e 2009)



Fonte: Pnad/IBGE 2007
Elaboração própria

Baseado em estudos nacionais e internacionais, pode-se esperar que com o aumento da educação infantil a frequência à escola nas etapas seguintes eleve-se a uma velocidade acima da tendência atual.

Taxa Líquida de Matrícula (ensino médio)

No caso da taxa de matrícula líquida², trata-se de um indicador que depende necessariamente de outros dois: atendimento e transição escolar. Ou seja, ele é resultante de quantas crianças e jovens frequentam a escola e, dado que frequentam, como é a transição delas entre as séries, ano a ano.

Se todas as crianças ingressassem na escola e evoluíssem como se esperaria, cursando uma série a cada ano escolar até o final dos estudos, a taxa de matrícula líquida seria igual às taxas de atendimento e aprovação, que seriam de 100%. Isto é, todo indivíduo em idade escolar frequentaria a escola no nível (e mais especificamente, na série) adequado a sua idade.

No entanto, apesar de um atendimento universalizado nos anos iniciais do ensino fundamental (98% frequentam a escola entre os 7 e 10 anos), o fluxo escolar está muito distante do desejável. Em todo Brasil, a aprovação média por nível de ensino foi de 88.5%, em 2009, para os anos iniciais do ensino fundamental, de 81.3% para os anos finais e de 75.9% no ensino médio.

Para se ter como parâmetro, nas metas definidas para o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por exemplo, os fatores que o compõem têm como referência a média dos resultados do PISA para os países membros da OCDE e a taxa média de aprovação nesse grupo de países era de 96% em 2005, ano base para o Ideb.

Experimentando Possibilidades

Conforme citado acima, existem várias maneiras de se definir os parâmetros para esse tipo de meta. Buscou-se aqui experimentar algumas delas:

(A) Projeção da tendência do indicador de matrícula líquida nos anos recentes

Apesar da taxa de matrícula líquida do ensino médio estar aquém do desejável, a evolução recente – últimos três anos - mostra uma boa tendência de elevação, com 3.6% ao ano. Assim, a projeção dessa tendência pode ser uma boa referência, já que manter uma tendência forte de alta por dez anos não é uma missão fácil, mas é um crescimento que já foi experimentado.

² A taxa de matrícula líquida, também chama escolarização líquida, mede a proporção da população em determinada faixa de idade que frequenta o nível de ensino adequado a ela. No caso do ensino médio ou, como seria mais correto, na taxa de matrícula de 15 a 17 anos, a taxa é obtida pela razão entre o número de jovens de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio e o total de jovens nessa faixa de idade.

(B) Projetar a taxa de aprovação com base na tendência recente e calcular a taxa de matrícula líquida

Na mesma linha de (A), pode-se fazer a projeção da taxa de aprovação, que é o principal fator que define a probabilidade de uma coorte atingir um nível de ensino. Os outros fatores seriam atendimento e evasão escolar, mas como o ingresso está universalizado e há fortes indícios de que estes dois indicadores variem em função da taxa de aprovação, não deve haver muito prejuízo em focar na aprovação.

Com essas novas taxas de aprovação, calcula-se o fluxo escolar dos jovens que terão a idade adequada ao nível de ensino de interesse, verificando o percentual dessas coortes que o atingirá no ano definido para a meta, no caso, 2020. O cálculo da taxa de matrícula líquida está melhor detalhado no exercício abaixo.

(C) Projetar a trajetória da taxa de aprovação para atingir aquela definida implicitamente pela meta do Ideb.

Neste caso, não utiliza-se nenhuma tendência observada, mas sim um padrão desejável que, no caso da meta do Ideb, foi definido como o observado pela média dos países da OCDE.

Para este exercício, tomou-se as taxas de aprovação implícitas nos pontos iniciais e finais utilizados para definir as trajetórias do Ideb, tendo como a aprovação inicial a observada em 2005, e 96% como aprovação final. Definiu-se que a trajetória realizada pela taxa teria formato semelhante à do Ideb (definida pela função logística), e, assim, estimou-se a velocidade necessária de elevação da taxa para atingir esses pontos no período de 2005 a 2021.

Como as metas intermediárias do Ideb podem ser obtidas por uma combinação infinita de notas e taxas de aprovação, a única real referência que se têm da relação entre as metas do Ideb e a taxa de aprovação é a taxa de 96% de aprovação que foi utilizada para definir a meta final 6. Assim, apesar desta meta ter sido definida para 2021, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental, 2025 para os anos finais e 2028 para o ensino médio, há uma expectativa de que essa meta implícita de aprovação seja atingida antes destes prazos. Arbitrou-se aqui, então, que os três níveis alcancem a taxa de aprovação de 96% em 2021.

Com base na velocidade obtida para essa trajetória, foram estimadas as taxas intermediárias (anuais) de aprovação para as duas etapas do ensino fundamental e para o ensino médio. Essas taxas, mais precisamente as projetadas para o período de 2009 a 2019, foram aplicadas a três coortes que, em 2020, terão a idade adequada ao nível de ensino de interesse – 15, 16 e 17 anos, no caso do ensino médio. Essa simulação resulta em uma proporção dessas coortes que deverá atingir o ensino médio e essa será a taxa de matrícula líquida correspondente à meta definida para o Ideb.

É importante dizer que os exercícios (B) e (C) baseiam-se na projeção das taxas de aprovação utilizando dois diferentes métodos, o (B) segue a tendência recente para projetar as taxas até o ano de interesse e este (C) define um padrão a ser atingido e calcula a trajetória necessária para alcançá-la. Feito isso, ambas utilizam a mesma metodologia para simular o fluxo escolar das 3 coortes envolvidas no cálculo do indicador, metodologia esta que superestima o atendimento escolar, considerando um ingresso de 100% das crianças na escola e uma baixa evasão. O detalhamento desses cálculos estão nas tabelas do anexo.

Pensando a taxa líquida de matrícula

Antes de analisar os resultados, é importante apresentar uma forma alternativa de explicação da taxa líquida de matrícula e algumas outras informações sobre o indicador que se deve ter em mente antes da tirada de conclusões.

Esse indicador pode ser interpretado como a média, ponderada pelo tamanho das coortes, entre: (i) a proporção da coorte de 15 anos que frequenta a escola até o 1º ano do ensino médio sem nenhum atraso (caso contrário, não chegaria ao ensino médio); (ii) a proporção da coorte de 16 anos com até um ano de atraso (podendo estar, então, no 1º ou 2º ano do ensino médio); e proporção da coorte de 17 anos com até dois anos de atraso (alcançando o 1º, 2º ou 3º ano do ensino médio).

Ainda que não se observem reprovações, dificilmente será observada uma coorte, em qualquer país, em que inexistam a evasão escolar, ou mesmo um pequeno percentual de 1% ou 2% de crianças e jovens que nunca frequentaram a escola. Isso faz com que a taxa de matrícula líquida tenha um teto aquém dos 100%.

Para se ter como referência, a Tabela 1 traz uma seleção de países e a proporção de jovens de 15 a 17 anos que frequentavam o ensino médio (upper secondary) em 2007. Apesar de os dados originais terem sido extraídos do site da OCDE, o cálculo da taxa líquida é de realização própria, e provavelmente não estava disponível por ser um indicador de difícil compatibilização entre os sistemas educacionais e entre as datas de referência da coleta de dados e dos anos escolares, o que pode alterar os resultados. Também por este motivo, acrescentou-se nessa tabela uma coluna com a idade oficialmente definida como ideal para a conclusão da educação básica nos países citados.

Apesar de não serem uma comparação perfeita, esses dados evidenciam que taxas acima de 90% dificilmente seriam razoáveis para uma meta por questões sócio-demográficas que estão fora do alcance dos gestores e sistemas educacionais.

Tabela 1. Taxa de matrícula líquida, aproximada, segundo seleção de países

País	Taxa de matrícula líquida (15 a 17 anos Emédio)*	Idade adequada à conclusão da educação básica regular**
Brasil	45.8	18
Chile	85.6	17
França	78.5	18-19
Israel	88.4	17
México	46.2	18
Portugal	59.7	17
Espanha	42.4	17
Reino Unido	86.4	16-18
Estados Unidos	78.6	17

Obs: Dados de 2007; (*) Dados: OCDE, Tabulação própria; (**) Fonte: OCDE.

Resultados das possibilidades levantadas

Analisando, agora, os resultados da Tabela 2, tem-se que os três métodos propostos estimam resultados que diferem em exatos 6 pontos percentuais, no máximo. Ou seja, a possibilidades levantas aqui, convergem em seus resultados.

Com a menor estimativa, ficou o exercício (C), baseado na taxa implícita de aprovação da meta do Ideb, que prevê uma taxa líquida de matrícula de 75.8% para 2002. Com o segundo maior resultado previsto está o exercício (A) que faz a projeção da taxa de matrícula líquida e alcança 77.1%. Com a maior taxa prevista, a possibilidade (B) estimou o indicador em 81.8% no ano de 2020.

Por fim, as possibilidades de previsão experimentadas aqui apontam para uma taxa de matrícula líquida ao redor de 80% em 2020. Apesar de ser aparentemente pequena, é muito próxima da observada para os EUA, França e muito acima de Espanha e Portugal, conforme visto acima.

Importância de cumprir as Metas de atendimento do PNE 2010-2020

Entre os inúmeros estudos a respeito do que é possível fazer para elevar o desempenho das crianças e jovens na educação básica, um dos resultados mais robustos é o investimento na primeira infância.

Preocupados com o desempenho escolar e resultados futuros dos indivíduos, pesquisadores investigam o que é possível fazer pelas crianças na primeira infância - como alimentação, saúde e atividades educativas - para que elas obtenham um melhor aproveitamento na escola e em outras atividades.

Cunha *et alii* (2005) apresentam modelos de desenvolvimento infantil, e mostram que um ambiente doméstico adverso ao desenvolvimento de habilidades pela criança pode ser compensado por intervenções no

início do desenvolvimento infantil. Mais que isso, as habilidades adquiridas em um período precoce aumentam o retorno do investimento no período seguinte; e ações tardias são custosas e pouco eficientes.

Cuidar apenas da primeira infância não basta. Estes mesmos autores encontram evidências de que é preciso manter o investimento nas fases seguintes para que o primeiro seja eficaz, ou seja, mais que o desenvolvimento adquirido até os 5 anos, os cuidados até essa idade podem estar relacionados ao aumento da capacidade de aprender nas fases seguintes da vida, o que seria perdido com intermitências do atendimento. E, de forma análoga, o mesmo se dá para as demais fases da vida.

Feinstein *et alii* (1998) mostram, a partir de uma amostra de crianças na Inglaterra, que os melhores resultados escolares aos 7 e aos 11 anos de idade são alcançados se a criança passa o tempo com sua mãe ou em uma pré-escola (ficar aos cuidados de terceiros de forma informal não teria efeito). A entrada cedo na escola não seria, portanto, pré-condição de desenvolvimento de habilidades para todas as crianças, mas crianças que não tem o acompanhamento contínuo da mãe ganhariam muito com a frequência à escola. Este resultado vale mesmo após considerar as diferenças de educação dos pais, classe social, interesse dos pais na educação dos filhos, e vizinhança.

Com dados de um programa de construção de escolas na Argentina, Berlinski *et alii* (2006) estudam a importância da educação infantil no desempenho escolar e concluem que um ano de pré-escola aumenta o resultado em testes de aptidão na 3ª série, naquele país, em 8% e melhora o comportamento das crianças, medido por atenção, esforço, participação na classe, disciplina.

Conforme levantado no relatório do Banco Mundial, “Brazil Early Child Development: A Focus on the Impact of Preschools” (2001), vários estudos sobre experiências internacionais trazem evidências de que os cuidados na primeira infância são fatores relevantes na determinação de melhores condições de nutrição e saúde; melhor desempenho em testes de inteligência; maior taxa de atendimento escolar; menor taxa de repetência; menor taxa de evasão; e ainda maior participação das mulheres na força de trabalho.

Desse mesmo relatório constam estimativas, para dados do Brasil, do impacto da pré-escola sobre o desempenho escolar, participação no mercado de trabalho e saúde. Os resultados significativos encontrados são de efeito positivo sobre a escolaridade média, redução de repetência, aumento da probabilidade de conclusão das etapas de ensino e aumento do rendimento futuro dos homens.

O estudo de Curi e Menezes-Filho (2006) investiga o efeito da creche e da pré-escola sobre a probabilidade de conclusão das etapas de ensino e sobre os salários futuros, a partir dos dados da PPV/IBGE, e sobre o desempenho escolar, por meio do Saeb/Inep. Ter frequentado a creche e/ou a pré-escola tem efeitos positivos e significativos em todos os casos.

O resultado sobre o desempenho é confirmado em Felicio e Vasconcellos (2007). As autoras encontram ainda que ter frequentado a pré-escola pode elevar o resultado do Saeb, em média, entre 9 e 19%, dependendo da região do país.

Enquanto esses e outros estudos encontram evidências sobre a importância da educação infantil para o futuro das crianças, a expansão do atendimento e o aumento do investimento em educação infantil (EI) em todo o mundo – nas áreas de saúde, nutrição e educação – refletem a preocupação com essa etapa da vida na qual se dá, conforme estudos médicos e mais recentemente econométricos, uma fase fundamental do desenvolvimento da criança que pode ser decisivo para seu futuro.

Para o Brasil, essa tendência não é diferente. Aqui, a pré-escola se apresenta, ainda, como uma importante oportunidade de atingir indiretamente algumas dificuldades enfrentadas em nosso sistema educacional, em especial a melhora na aprendizagem e, conseqüentemente, redução do atraso escolar e aumento da conclusão do ensino médio. E, sendo este o nível de ensino que desperta as maiores preocupações, medidas que elevem direta ou indiretamente seus resultados merecem destaque.

No sentido de antecipar o atendimento escolar, recentemente foi aumentado em um ano o tempo mínimo para conclusão do ensino fundamental regular (passando de oito para nove anos), o que reduziu a idade obrigatória para ingresso na escola para os seis anos.

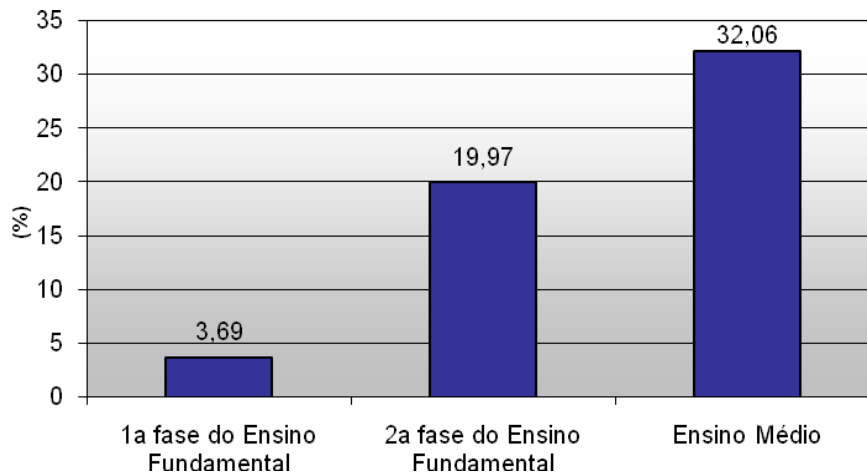
Além disso, trabalha-se para incentivar o aumento de oferta de vagas na creche e na pré-escola e para elevar o ingresso na escola das crianças em idade entre 0 e 5 anos. Para isso incluiu-se, por exemplo, a educação infantil no FUNDEB (Fundo de Valorização do Magistério e Manutenção da Educação Básica), desde 2008, que também contempla o ensino médio, o que significa garantir, dentro de cada estado, um valor mínimo de recursos para cada criança matriculada desde a educação infantil até o ensino médio.

Tais medidas estimulam o maior atendimento da educação infantil ao ensino médio, foco desta nota técnica, porém não garantem a oferta suficiente de vagas ou a continuidade dos estudantes na escola.

Para garantir o acesso à escola, desde 2010 e até 2016 vigora uma fase de transição que culminará na mudança da freqüência compulsória à escola, antes restrita ao ensino fundamental, dos 4 aos 17 anos.

Essas medidas são importantes porque os jovens que, quando crianças, frequentaram educação infantil têm 32% a mais de chances de concluir o ensino médio (ver gráfico abaixo), no entanto, nas famílias mais pobres a frequência à educação infantil chega a ser 30% menos que nas famílias mais ricas.³

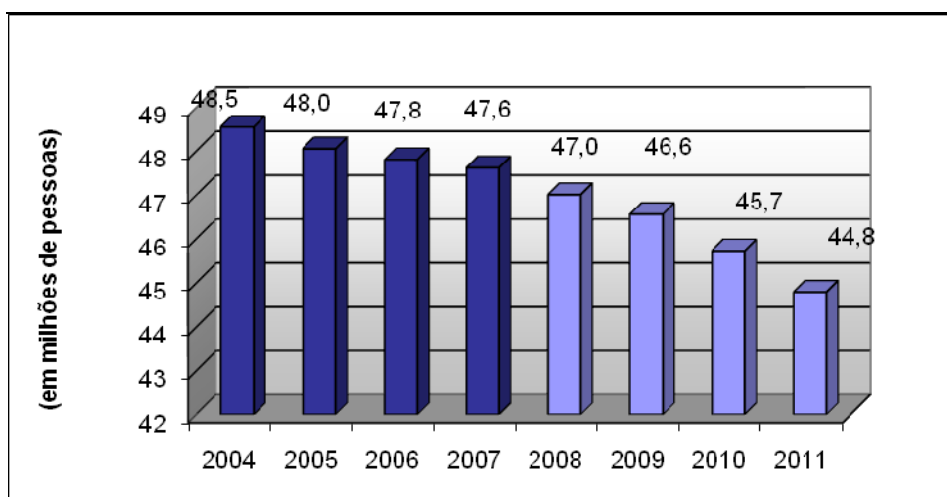
Aumento da probabilidade de conclusão do curso relacionado à pré-escola (pessoas de mais de 20 anos)



Fonte: PPV/IBGE 1996/1997
Elaboração Própria

População (2004-2009) e projeção da população (2010-2020) de 4 a 17 anos de idade

³ Estimação própria, utilizando modelo Logit, com controle de características observáveis – gênero, idade, cor, região geográfica, escolaridade dos pais, para pessoas, então, com 20 anos ou mais.



Fonte: Pnad/IBGE 2004-2007
Elaboração própria

Ampliar o atendimento gera, entretanto, a preocupação com a necessidade de ampliar os gastos com a educação básica ou, na pior situação, reduzir o investimento por aluno atendido. Entretanto, recentemente, a redução da natalidade ocorre a taxas cada vez maiores, conforme se observa no gráfico acima e deve afetar os gastos com educação em sentido contrário. O atendimento escolar de 4 a 17 anos, que em 2007 era de 90,5%, precisaria elevar-se em cerca de 10% para atingir estágio próximo à universalização. Já a população, da mesma faixa etária, que em 2007 era de 47,6 milhões, em 2011 já terá decrescido em cerca de 6,5%.⁴ Essa mudança demográfica, aliada a uma melhora no fluxo escolar que pode ser obtida com o crescimento do atendimento de 4 a 5 anos, deve reduzir o número de matrículas no ensino fundamental e médio e, assim, compensar, ao menos em grande parte, a elevação da taxa de frequência à escola.

⁴ Foi realizada aqui uma projeção simples em que a população que, na Pnad 2007, tinha entre 0 e 13 anos, serão exatamente a população de 4 a 17 anos em 2011, ou seja, não foi considerada nenhuma taxa de mortalidade, superestimando assim, seu tamanho em 2011.

Anexo

Tabela 1. Taxa de Frequência à escola, entre 4 e 5 anos, por quinto da distribuição de renda e por escolaridade da mãe

Quinto de renda familiar per capita (4 e 5 anos)	Taxa de Frequência à escola 4 e 5 anos (2005) (%)	Taxa de Frequência à escola 4 e 5 anos (2009) (%)	Escolaridade da mãe (anos completos de estudo)	Taxa de Frequência à escola 4 e 5 anos (2005) (%)	Taxa de Frequência à escola 4 e 5 anos (2009) (%)
1º	52.7	65.6	0 a 4	50.5	64.2
2º	58.2	71.0	5 a 8	58.3	68.1
3º	67.0	75.3	9 a 11	75.4	80.3
4º	72.6	82.5	12 ou mais	87.2	89.4
5o	86.4	91.1			
Taxa geral				62.1	73.2
Fonte: Pnad/IBGE 2007					
Tabulação própria					

Tabela A2. Taxa de Frequência à escola, entre 15 e 17 anos, por quinto da distribuição de renda e por escolaridade da mãe

Quinto de renda familiar per capita (15 a 17 anos)	Taxa de Frequência à escola 2005 (%)	Taxa de Frequência à escola (2009) (%)	Escolaridade da mãe (anos completos de estudo)	Taxa de Frequência à escola (2005) (%)	Taxa de Frequência à escola (2009) (%)
1º	74.2	80.6	0-4	77.6	82.2
2º	78.5	83.1	05/ago	77.8	80.7
3º	82.4	85.5	09/nov	90.7	91.1
4º	86.5	88.0	12 ou mais	96.4	94.1
5o	93.6	93.5			
Taxa geral				81.8	85.1
Fonte: Pnad/IBGE 2007					
Tabulação própria					

Quinto de renda familiar per capita	Taxa de Frequência à escola (15 e 17 anos) (%)	Escolaridade da mãe (anos completos de estudo)	Taxa de Frequência à escola (15 e 17 anos) (%)
1º	78,46	0-4	77,70
2º	79,94	5-8	79,94
3º	84,15	9-11	89,24
4º	88,02	12 ou mais	95,06
5o	94,15		
Taxa geral			82,14

Fonte: Pnad/IBGE 2007
Tabulação própria

Tabela 2. Resultados dos exercícios de projeção

Exercícios de Projeção		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2028
(A) Projeção da taxa de matrícula líquida (tendência - média de crescimento de 2005-2008)	Matrícula Líquida	52.2	54.1	56.1	58.1	60.2	62.3	64.6	66.9	69.3	71.8	74.4	77.1	79.9	100.0
(B) Projeção de taxa de aprovação	Matrícula Líquida	53.5	56.6	59.6	62.5	65.4	68.1	70.8	73.3	75.6	77.8	79.9	81.8	83.6	92.4
Taxa de aprovação do EF1	Aprovação	88.5	90.3	92.2	94.1	96.1	98.1	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Taxa de aprovação do EF2	Aprovação	81.3	82.4	84.1	85.9	87.7	89.5	91.3	93.2	95.2	97.1	99.1	100.0	100.0	100.0
Taxa de aprovação do EM	Aprovação	75.9	76.6	78.2	79.8	81.5	83.1	84.9	86.6	88.4	90.3	92.1	94.0	96.0	100.0
(C) Paralelo com Ideb - Parcela Ensino médio (Aprov 96% - EF1-2021, EF2-2025, EM-2028)	Ideb	3.8	3.9	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.9	5.0	5.1	5.2	6.0
	Matrícula Líquida	59.2	60.9	62.5	64.1	65.7	67.3	68.8	70.3	71.7	73.1	74.5	75.8	77.1	84.6
96% de aprovação EM em 2021	Aprovação	82.5	84.3	86.1	87.6	89.0	90.3	91.4	92.4	93.3	94.1	94.8	95.4	96.0	98.4
96% de aprovação EF2 em 2021	Aprovação	84.6	86.1	87.5	88.8	90.0	91.0	92.0	92.8	93.6	94.3	94.9	95.5	96.0	98.3
96% de aprovação EF2 em 2021	Aprovação	84.6	86.1	87.5	88.8	90.0	91.0	92.0	92.8	93.6	94.3	94.9	95.5	96.0	98.3

Projeção do Fluxo - (B)

série	1o	2o	3o	4o	5o	6o	7o	8o	9o	10o	11o	12o	Proporção das	
15 anos	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020			245.37	
taxa apr	0.94	0.96	0.98	1.00	1.00	0.93	0.95	0.99	0.99	0.94				
aprovado	100	94.12	90.42	88.67	88.67	88.67	82.66	78.66	77.98	77.31			11a série	chega sem rep
16 anos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020			
taxa aprov	0.92	0.94	0.96	0.98	1.00	0.91	0.93	0.95	0.99	0.92	0.94			
aprovado	100	92.21	86.79	83.38	81.76	81.76	74.67	69.61	66.24	65.67	60.50		11a série	chega sem rep
atraso1	7.79	7.33	7.05	6.91	6.91	6.31	5.88	5.60	5.55	5.11				reprov a 1a
		5.42	5.21	5.11	5.11	4.66	4.35	4.14	4.10	3.78				reprov a 2a
			3.41	3.34	3.34	3.05	2.85	2.71	2.69	2.47				reprov a 3a
				1.61	1.61	1.47	1.37	1.31	1.30	1.19				reprov a 4a
					0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00				reprov a 5a
						7.09	6.61	6.29	6.24	5.75			10a série	reprov a 6a
							5.06	4.82	4.78	4.40				reprov a 7a
								3.37	3.34	3.08				reprov a 8a
									0.57	0.52				reprov a 9a
										5.17				reprov a 10a
17 anos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
taxa apr	0.885	0.903	0.922	0.941	0.961	0.89	0.91	0.93	0.95	0.90	0.92	0.94		
aprovado	100	88.50	79.95	73.72	69.38	66.66	59.64	54.47	50.78	48.32	43.61	40.18	11a série	chega sem rep
atraso1	11.50	10.39	9.58	9.02	8.66	7.75	7.08	6.60	6.28	5.67	5.22			reprov a 1a
		8.55	7.89	7.42	7.13	6.38	5.83	5.43	5.17	4.67	4.30			reprov a 2a
			6.23	5.86	5.63	5.04	4.60	4.29	4.08	3.69	3.40			reprov a 3a
				4.33	4.16	3.73	3.40	3.17	3.02	2.72	2.51			reprov a 4a
					2.73	2.44	2.23	2.08	1.98	1.78	1.64			reprov a 5a
						7.02	6.41	5.97	5.68	5.13	4.73		10a série	reprov a 6a
							5.17	4.82	4.59	4.14	3.82			reprov a 7a
								3.69	3.51	3.17	2.92			reprov a 8a
									2.46	2.22	2.05			reprov a 9a
										4.71	4.34			reprov a 10a
											3.43			
atraso2	1.11	1.02	0.96	0.93	0.83	0.76	0.71	0.67	0.61	0.56				reprov a 1a 2x
		1.48	1.39	1.33	1.19	1.09	1.02	0.97	0.87	0.80				reprov a 2a, 2x
			1.39	1.34	1.20	1.09	1.02	0.97	0.88	0.81				reprov a 3a, 2x
				1.05	0.94	0.86	0.80	0.76	0.68	0.63				reprov a 4a, 2x
					2.98	2.72	2.54	2.41	2.18	2.01			9a série	reprov a 5a, 2x
						2.81	2.62	2.49	2.25	2.07				reprov a 6a, 2x
							2.35	2.24	2.02	1.86				reprov a 7a, 2x
								1.75	1.58	1.45				reprov a 8a, 2x
									3.58	3.30				7a e 9a, 8a e 9a
										2.98				reprov a 10a, 2x e 10a, 7a e 10

Projeção do Fluxo - (C)

série	1o	2o	3o	4o	5o	6o	7o	8o	9o	10o	11o	12o	Proporção da
15 anos	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020			210.50
taxa apr	0.89	0.90	0.91	0.92	0.93	0.93	0.94	0.94	0.95	0.95			
aprovado	100	89.31	80.62	73.50	67.60	62.68	58.20	54.48	51.38	48.78			11a série
													chega sem r
16 anos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
taxa aprov	0.88	0.89	0.90	0.91	0.92	0.93	0.94	0.94	0.95	0.95	0.95		
aprovado	100	88.26	78.82	71.16	64.87	59.67	55.39	51.86	48.91	46.44	44.03		11a série
atraso1	11.74	10.49	9.47	8.63	7.94	7.37	6.90	6.51	6.18	5.86			chega sem r
		9.44	8.52	7.77	7.14	6.63	6.21	5.85	5.56	5.27			reprov a 1a
			7.67	6.99	6.43	5.97	5.59	5.27	5.00	4.74			reprov a 2a
				6.29	5.78	5.37	5.03	4.74	4.50	4.27			reprov a 3a
					5.20	4.83	4.52	4.27	4.05	3.84			reprov a 4a
						4.27	4.00	3.77	3.58	3.40			reprov a 5a
							3.54	3.33	3.17	3.00			10a série
								2.95	2.80	2.65			reprov a 6a
									2.47	2.35			reprov a 7a
										2.41			reprov a 8a
													reprov a 9a
													reprov a 10a
17 anos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
taxa apr	0.871	0.883	0.893	0.903	0.912	0.91	0.92	0.93	0.94	0.94	0.95	0.95	
aprovado	100	87.12	76.89	68.67	61.99	56.51	51.44	47.31	43.93	41.12	38.70	36.69	11a série
atraso1	12.88	11.37	10.15	9.17	8.36	7.61	6.99	6.49	6.08	5.72	5.42		chega sem r
		10.23	9.14	8.25	7.52	6.84	6.29	5.84	5.47	5.15	4.88		reprov a 1a
			8.22	7.42	6.77	6.16	5.66	5.26	4.92	4.63	4.39		reprov a 2a
				6.68	6.09	5.54	5.10	4.73	4.43	4.17	3.95		reprov a 3a
					5.48	4.99	4.59	4.26	3.99	3.75	3.56		reprov a 4a
						5.07	4.67	4.33	4.06	3.82	3.62		reprov a 5a
							4.13	3.83	3.59	3.38	3.20		10a série
								3.39	3.17	2.98	2.83		reprov a 6a
									2.80	2.64	2.50		reprov a 7a
										2.42	2.30		reprov a 8a
											2.01		reprov a 9a
													reprov a 10a
atraso2	1.51	1.35	1.22	1.11	1.01	0.93	0.86	0.81	0.76	0.72			reprov a 1a 2
		2.31	2.08	1.90	1.73	1.59	1.48	1.38	1.30	1.23			reprov a 2a,
			2.68	2.44	2.22	2.04	1.90	1.77	1.67	1.58			reprov a 3a,
				2.78	2.53	2.33	2.16	2.03	1.91	1.81			reprov a 4a,
					3.07	2.82	2.62	2.46	2.31	2.19			9a série
						2.90	2.70	2.52	2.38	2.25			reprov a 5a,
							2.68	2.51	2.36	2.24			reprov a 6a,
								2.43	2.29	2.17			reprov a 7a,
									2.27	2.15			reprov a 8a,
													reprov a 9a,
													7a e 9a, 8a e
													reprov a 10a
													e 10a, 7a e 1

Referências Bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. Brazil Early Child Development: A focus on the impact of preschools. **Relatório No. 22851-BR**. set 2001.
- BERLINSKI, S., GALIANI, S., GERTLER, P., The effect of pre-primary education on primary school performance fev 2006 (**mimeo**).
- CUNHA, F., HECKMAN, J., LOCHNER, L., MASTEROV, D., *Interpreting the evidence on life cycle skill formation*, **Working Paper** 11331, NBER Working Paper Series mai 2005
- CURI, A., MENEZES-FILHO, N., Os efeitos da pré-escola sobre os salários, a escolaridade e a proficiência escolar. **Anais da ANPEC 2006**.
- FEINSTEIN, L. ROBERTSON, D. e SYMONS, J. *Pre-school Education and Attainment in the NCDS and BCS*. Março de 1998. **CEP Discussion Paper**.
- FELICIO, Fabiana de; VASCONCELLOS, Lígia. O Efeito da Educação Infantil sobre o Desempenho Escolar Medido em Exames Padronizados. **Anais da ANPEC 2007**.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 4 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

O Projeto de Lei que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2020) define no artigo 8º, § 2º que os entes federados deverão estabelecer em seus planos de educação metas para garantir o pleno acesso à educação regular e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE, complementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial.

A universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino, atende ao compromisso assumido pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Desse modo, a Convenção estabelece a educação inclusiva como direito inalienável das pessoas com deficiência. Dispõe ainda, dentre as medidas para sua efetivação, que assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades os estados partes adotarão medidas de apoio necessárias no âmbito da educação regular.

Neste contexto, o Brasil avança com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define a educação especial como modalidade transversal aos níveis de ensino, responsável pela oferta do atendimento educacional especializado aos educandos público alvo desta modalidade, matriculados em classes comuns do ensino regular.

Na última década, verifica-se significativo crescimento com relação aos indicadores de acesso ao ensino regular em virtude da implementação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Em

2010 constata-se o acesso de 484.332 estudantes público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, representando 69% do total de matrícula desta população. Este crescimento ocorre a partir do apoio à promoção da acessibilidade na escola, alcançando 83% dos municípios brasileiros, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado em 42% dos estabelecimentos de ensino com matrículas de estudantes público alvo da educação especial. Além disso, 28% dos prédios escolares foram adequados para atender aos requisitos de acessibilidade arquitetônica e foi implementada a rede nacional de formação continuada de professores na educação especial, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

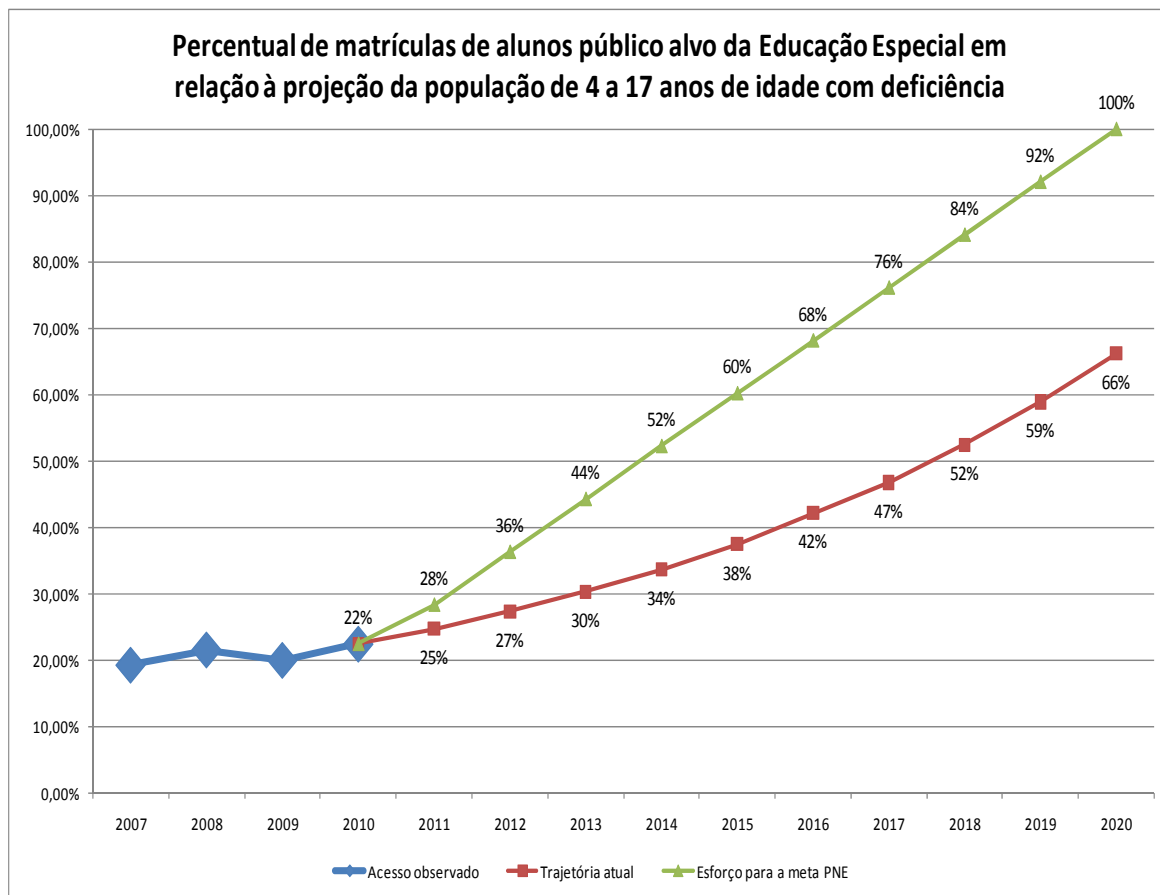
O quadro a seguir, demonstra o crescimento no período de 2000 a 2010, considerando os indicadores de implementação da política de inclusão escolar:

Indicadores	2000	2010	Crescimento
Censo Escolar/INEP			%
Municípios com matrículas de alunos público alvo da Educação Especial	3.401	5.497	61,6%
Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na Rede Pública	208.586	532.620	155,3%
Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial no Ensino Regular	81.695	484.332	492,8%
Escolas Comuns com matrículas de alunos público alvo da Educação Especial	13.087	85.090	550%
Escolas públicas com acessibilidade	6.770	28.650	323%

Considerando a exequibilidade da meta proposta para esta década, vale ressaltar que, entre os anos de 2008 e 2010, ocorre um crescimento de 27% das matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 321.689 para 408.822. Com base na estimativa da população com deficiência projetada pelo IBGE até 2020, 22 % desta população estava matriculada na educação básica em 2010.

Assim, se o ritmo de crescimento de matrícula continuar análogo àquele apresentado nos últimos dez anos, em 2020 os sistemas de ensino atingiriam 66% da população público alvo da Educação Especial, nessa faixa etária, na rede regular de ensino. Para alcançar a universalização proposta

pela meta 4, conforme demonstra o gráfico abaixo, faz-se necessária a ampliação e o fortalecimento das ações em desenvolvimento, de forma articulada entre o Ministério da Educação e os demais entes federados.



Para a continuidade dos avanços obtidos, destaca-se a política pública de financiamento estabelecida no âmbito do FUNDEB, instituída pelo Decreto nº 6.571/2008, que, a partir de 2010, contabiliza duplamente a matrícula dos estudantes público alvo da educação especial: as matrículas em classe comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, de forma concomitante. Dentre as demais estratégias para o cumprimento da meta estabelecida, o PNE (2011-2020) deverá atender a necessidade de: implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns para a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino; fomento à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e práticas educacionais inclusivas; articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, realizado em salas de recursos multifuncionais ou em instituições especializadas; acompanhamento do acesso e permanência na escola dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada – BPC por meio de ação intersetorial; investimento na adequação arquitetônica dos prédios escolares para a acessibilidade nas escolas públicas; garantia de transporte acessível; disponibilização de material

didático acessível; e educação bilíngüe Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nas escolas.

Portanto, a meta de universalização do acesso dos alunos público alvo da educação especial ao ensino regular tem viabilidade em razão das condições favoráveis criadas a partir da institucionalização da política de educação especial na perspectiva inclusiva, do financiamento da educação especial previsto no FUNDEB e das orientações pedagógicas disseminadas nos sistemas de ensino com a publicação das Diretrizes Operacionais para a Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº4/2009), que transformam a concepção e a organização da gestão escolar e das práticas pedagógicas, contemplando o seu desenvolvimento inclusivo.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 5 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças até 8 anos

A alfabetização e o letramento são processos longos, mas perfeitamente passíveis de serem atingidos em um nível básico após a passagem da criança pela Educação Infantil e pelos primeiros anos do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, a criança inicia o contato orientado com a leitura e a escrita por meio de jogos, contação de histórias e brincadeiras que envolvem a língua escrita. Depois de passar pela Educação Infantil e por três anos do Ensino Fundamental, portanto por cinco anos de processo formal de educação, as crianças têm plena condição de obter as habilidades fundamentais de alfabetização e de letramento. Dessa forma, é possível esperar que até os oito anos de idade as crianças adquiram um domínio satisfatório do sistema ortográfico e desenvolvam habilidades de escrita como, por exemplo, escrever um bilhete ou anotar um recado.

Para medir a alfabetização de crianças de 8 anos, o indicador escolhido será o percentual de crianças de 8 anos que ‘sabe ler e escrever’, pergunta constante do questionário de pessoas da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios.

A Tabela 1 traz o número de crianças alfabetizadas (de acordo com o indicador escolhido), o total de crianças e a porcentagem de crianças alfabetizadas para diversas idades. São apresentados números para o período de 2005 a 2009.

Tabela 1 – Alfabetização para crianças de 6 a 10 anos – Brasil

	6	7	8	9	10	total
2005						
sabe ler e escrever	1.283.427	2.389.691	2.864.300	3.133.448	3.345.503	13.016.369
total	3.297.353	3.356.923	3.426.077	3.478.993	3.559.554	17.118.900
	38,92%	71,19%	83,60%	90,07%	93,99%	76,04%
2006						
sabe ler e escrever	1.341.444	2.426.797	2.922.008	3.137.683	3.366.550	13.194.482
total	3.365.456	3.407.405	3.429.114	3.445.660	3.551.857	17.199.492
	39,86%	71,22%	85,21%	91,06%	94,78%	76,71%
2007						
sabe ler e escrever	1.390.046	2.452.347	2.951.437	3.165.859	3.270.678	13.230.367
total	3.079.009	3.460.971	3.441.608	3.477.493	3.464.499	16.923.580
	45,15%	70,86%	85,76%	91,04%	94,41%	78,18%
2008						
sabe ler e escrever	1.372.224	2.260.460	2.940.764	3.192.787	3.249.241	13.015.476
total	2.959.157	3.081.044	3.396.581	3.463.140	3.417.808	16.317.730
	46,37%	73,37%	86,58%	92,19%	95,07%	79,76%
2009						
sabe ler e escrever	1.359.435	2.333.656	2.793.491	3.256.343	3.250.622	12.993.547
Total	2.986.499	3.125.459	3.206.833	3.488.848	3.397.560	16.205.199
	45,52%	74,67%	87,11%	93,34%	95,68%	80,18%

Fonte: PNAD/ IBGE.

Observa-se que das crianças com oito anos de idade no Brasil, 87,11% estão alfabetizadas.

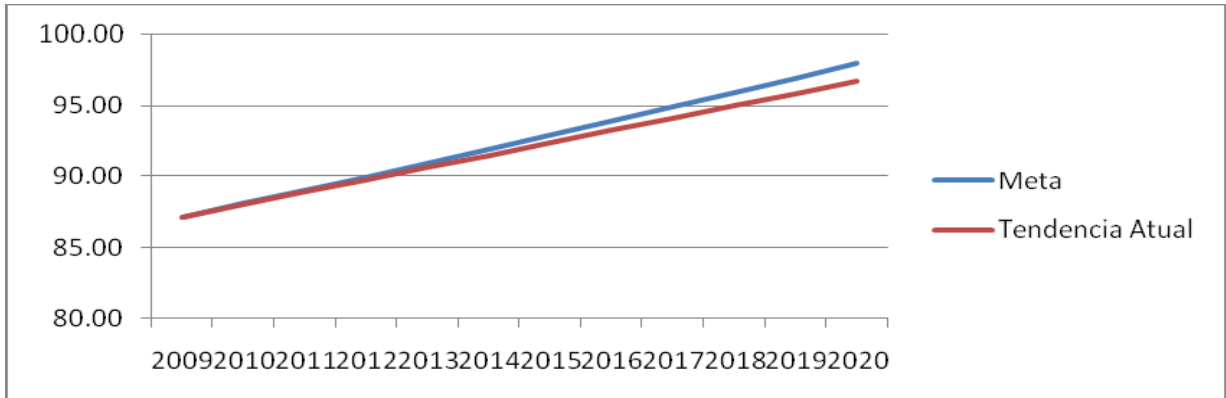
A Lei 11.274/2006 instituiu o ensino fundamental de 9 anos por meio da redução da idade de escolarização obrigatória de 7 para 6 anos. Recentemente (em 2009), a escolaridade obrigatória passou a ser de 4 a 17 anos de idade, e, portanto, incorporou a pré-escola e o ensino médio⁵. Houve também aumento dos recursos repassados à educação básica por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Todas estas medidas são fundamentais para entender o comportamento dos indicadores relacionados a essa meta. No entanto, a velocidade de crescimento no período⁶ foi em média 0,875% ao ano. Para que a meta da totalidade (assumindo

⁵ Foi concedido prazo até 2016 para que se cumpra essa determinação.

⁶ Foi considerado o crescimento médio do período de 2005 a 2009 pois optou-se por considerar o período posterior ao PDE. Há uma inflexão na curva de alfabetização e uma aceleração do crescimento nesse período.

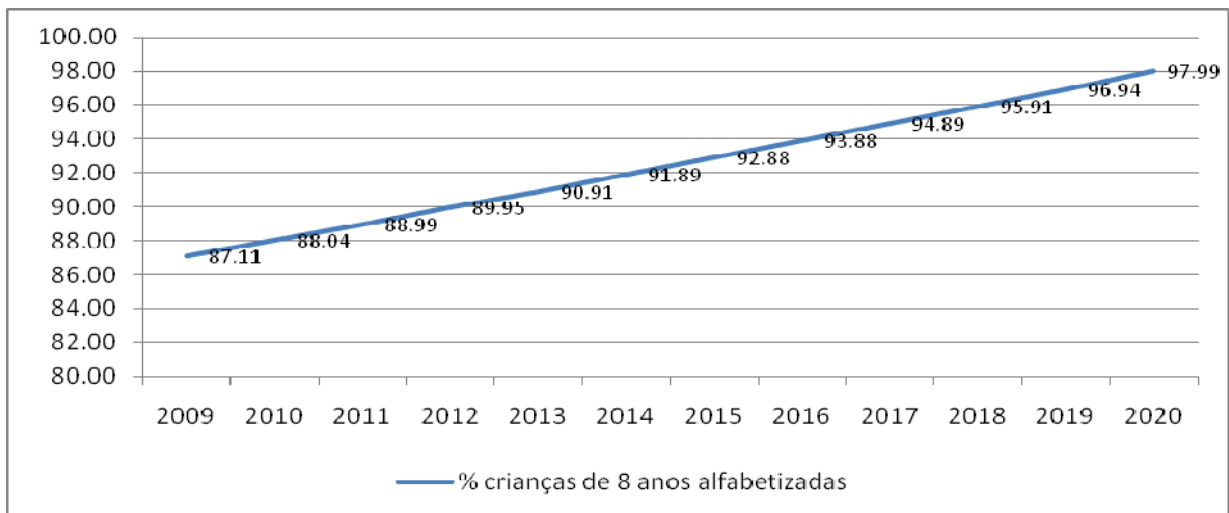
98%) seja alcançada, o crescimento médio deve ser de 1,076% ao ano como exposto no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Esforço Necessário para atingir a Meta



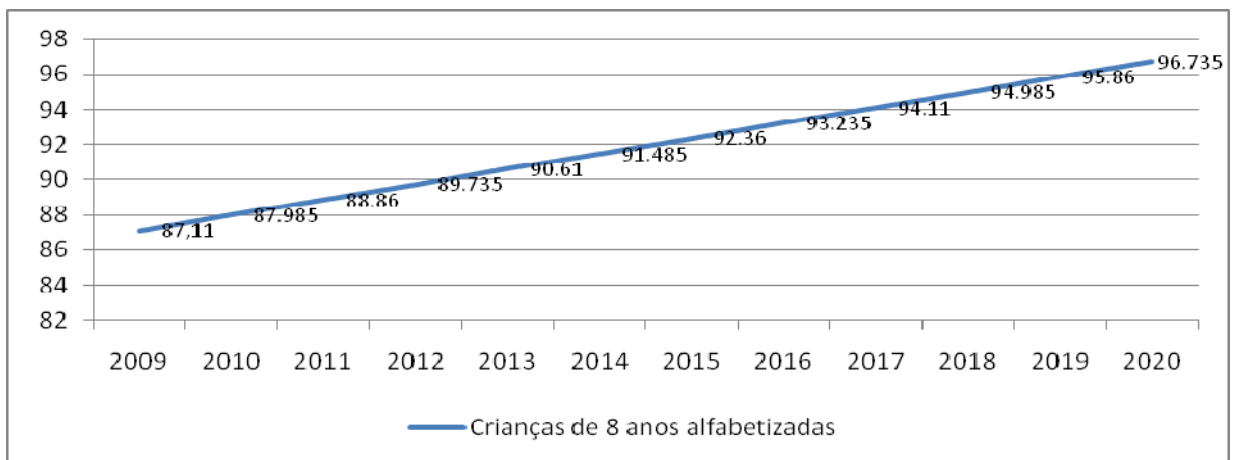
Fonte: INEP/Dired

Gráfico 2 - Crescimento necessário para atingir a Meta



Fonte: INEP/ Dired

Gráfico 3 – Crescimento Esperado de Acordo com a média dos últimos anos



Fonte: INEP/ Dired



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 6 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

META 6 - Oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica.

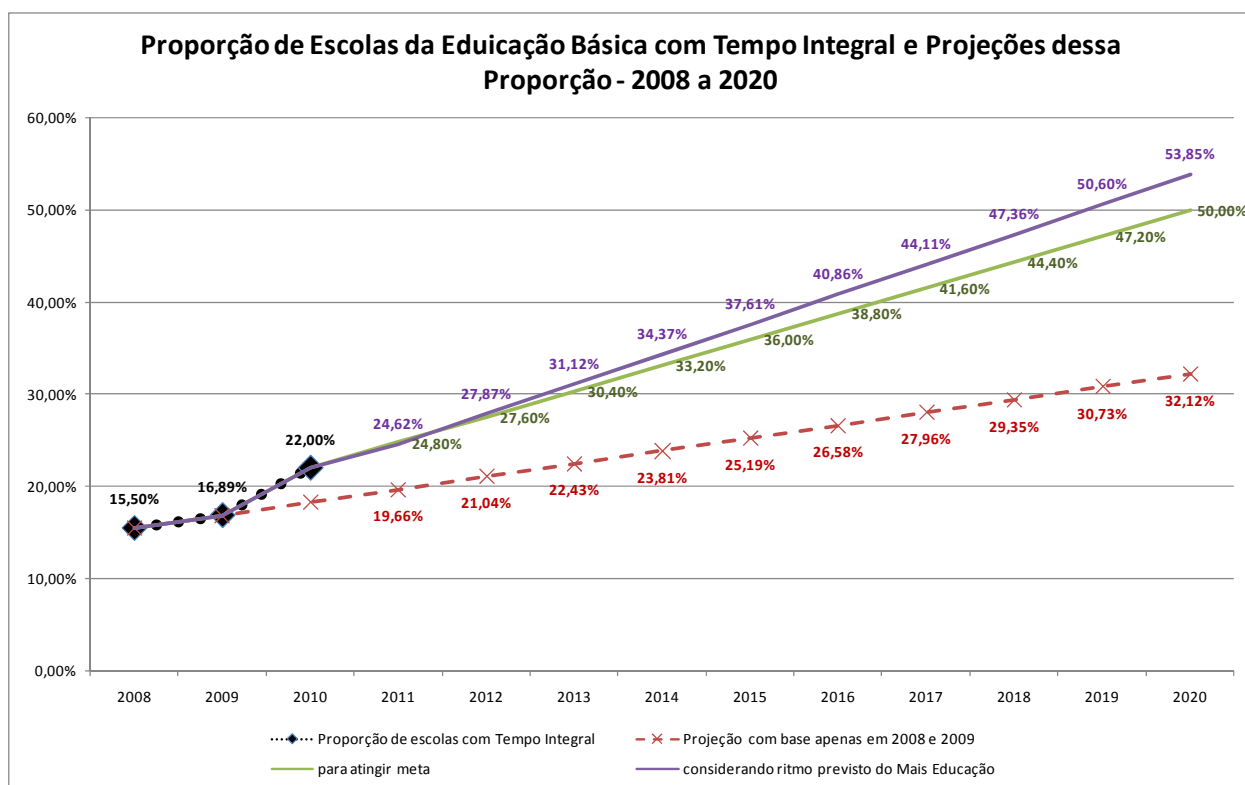
É válido assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/ano escolar e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/ano escolar, dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza (Henriques, 2001). Não se trata aqui de criminalizar ou encarar a pobreza como algo patológico, mas de assumir que são necessárias soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional.

Isso porque as desigualdades também têm suas bases nas condições de acesso e na qualidade da permanência e das aprendizagens das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino. No país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. A implantação e implementação de uma política de Educação Integral na educação básica, considerando a ampliação da jornada escolar aliada a constituição de territórios educativos e a perspectiva de

expansão de oportunidades formativas, com contribuições intersetoriais e de organizações da sociedade civil estão inseridas na melhoria das condições necessárias para garantir a qualidade da educação pública para as pessoas em situação de pobreza.

Nesta perspectiva compreende-se que o direito à educação pública de qualidade implica em medidas para além do acesso à educação. Educação pública de qualidade significa ir além do acesso para garantir permanência com aprendizagem e conclusão com sucesso.

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP), em 2010, das 194.939 escolas de educação básica que tinham matrículas escolares, 42.884 tinham tempo integral⁷.



⁷ Considerou-se como escolas com tempo integral aquelas que tinham turmas com duração mínima de sete horas diárias ou turmas de Atendimento Complementar ou Atendimento Educacional Especializado em no mínimo três dias da semana, mas que tivessem matrículas regulares. Ou seja, desconsideraram-se aquelas escolas que somente têm turmas de Atendimento Complementar ou Atendimento Escolar Especializado.

Atualmente, portanto, a cobertura é de 22% do total de escolas da educação básica, o que representa menos da metade da meta de 50% a ser atingida nos 10 anos até 2020. Isto é, é preciso mais que dobrar a proporção de escolas com Educação Integral para chegar à meta proposta no PNE.

A resposta governamental para indução da educação integral com jornada ampliada para sete horas-diárias, expressou-se institucionalmente por meio da estratégia representada pelo Programa Mais Educação, ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE,2007), com apoio financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola/FNDE a partir de 2008. As atividades iniciadas em 2008 atingiram 1.380 escolas em 55 municípios de 27 estados e beneficiaram 386 mil estudantes. Em 2010 o Programa atingiu cerca de 10.000 escolas tendo sua meta projetada para 2011 em um atendimento para 15.000 escolas e no período de 2012-2014 para 32.000 escolas. O Programa Mais Educação, criado em 2008 foi instituído formalmente pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. No gráfico apresentado acima, pode-se perceber que o incremento maior no percentual de escolas com educação integral deu-se em 2010, o que coincide com a maior expansão do atendimento do Programa Mais Educação.

É necessário mencionar o FUNDEB que em 2007 assegurou, de modo inédito no financiamento público da educação brasileira, percentual per capita diferenciado para estudantes em tempo integral na escola.

Como ação indutora o Programa Mais Educação tem articulado Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, escolas e universidades para o debate de uma política de educação integral e para a construção de uma agenda que enfoque as ações estruturadoras em termos de financiamento, infra estrutura escolar, profissionais de educação e sua formação, produção de conhecimentos e metodologias, serviços de apoio em termos de alimentação escolar e sobretudo alinhamento e redesenho curricular nesta perspectiva.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 7 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB	2011*	2013*	2015*	2017*	2019*	2021*
Anos iniciais do ensino fundamental*	4,6*	4,9*	5,2*	5,5*	5,7*	6,0*
Anos finais do ensino fundamental*	3,9*	4,4*	4,7*	5,0*	5,2*	5,5*
Ensino médio*	3,7*	3,9*	4,3*	4,7*	5,0*	5,2*

Introdução

A linha mestra do PDE é a orientação para a aprendizagem dos estudantes e, assim, os indicadores de qualidade e suas metas passaram a nortear as políticas do MEC. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb é o indicador criado pelo Inep a partir de dados do Censo, Saeb e Prova Brasil, para fazer o acompanhamento da evolução da educação e para estabelecer o padrão de qualidade que o Ministério da Educação definiu como meta a ser atingida.

O Ideb sintetiza os maiores desafios da qualidade da educação básica atual: melhorar fluxo e desempenho escolar. Como foi pensado para ser condutor de política educacional e para ser um instrumento de acompanhamento da qualidade da educação, do qual a sociedade deve se apropriar e pelo qual os gestores públicos devem ser cobrados, foi de fundamental importância a viabilização do cálculo do Ideb por município, por rede e por escola.

Dessa maneira, é possível utilizá-lo para detectar escolas ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance*, podendo focar políticas e monitorar sua evolução temporal. Por outro lado, é possível identificar casos bem sucedidos que podem ser inspiradores para outras escolas e redes.

A escolha do Ideb para orientar as atividades do MEC voltadas à educação básica significa, então, que o objetivo final de todas as políticas é a aprendizagem escolar feita pelos estudantes no tempo adequado. Assim, as mudanças fundamentais estão no fato de todas as ações terem, de alguma maneira, a preocupação com o Ideb obtido por cada rede ou escola.

No caso da nova forma de distribuição dos recursos voluntários do Ministério, por exemplo, o atendimento passou a ser dado preferencialmente aos municípios com piores Idebs e que se comprometeram a atender as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação para atingir suas próprias metas para o Ideb.⁸

O Cálculo do Ideb

O Ideb é composto por dois importantes indicadores: o fator, ‘P’, que é função da taxa de aprovação, obtido pelos dados do Censo Escolar/ Inep, e o segundo fator, ‘N’, que é função do desempenho na Prova Brasil/Inep ou no Saeb/Inep, conforme apresentado abaixo⁹:

$$\text{Ideb}_j = N_j * P_j, \text{ em que 'j' indica a etapa/nível de ensino.} \quad (1)$$

A partir da média e desvio padrão das proficiências no Saeb 1997, foram calculados, para cada etapa de ensino, considerando as diferentes disciplinas avaliadas no exame, os limites inferior e superior, de acordo com a equação abaixo.¹⁰

⁸ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação engloba as principais ações do PDE para a educação básica e seu detalhamento pode ser encontrado do site do Ministério da Educação (www.mec.gov.br).

⁹ Para uma explicação mais detalhada sobre o cálculo do Ideb, consulte Fernandes (2007) (“O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”, *Texto para Discussão No 26– Inep/MEC*).

¹⁰ O limite inferior das notas foi de 3 (três) desvios padrão abaixo da média e o limite superior, de três desvios acima. Para fixação desses limites, utilizou-se a distribuição de notas de 1997, ano em que a escala do Saeb foi definida.

$$S_{\text{inf}}^{\alpha} = \text{média}_{\alpha} - (3 * DP) \text{ e } S_{\text{sup}}^{\alpha} = \text{média}_{\alpha} + (3 * DP) \quad (2)$$

Tabela 2 – Limite superior e inferior das proficiências

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	S_{inf}	S_{sup}	S_{inf}	S_{sup}
4ª do EF	60	322	49	324
8ª do EF	100	400	100	400
3ª do EM	111	467	117	451

Fonte: Saeb 1997 – Inep/MEC

O indicador de rendimento, P_j , é obtido conforme (3), onde a proporção de aprovados em cada uma das séries da etapa considerada, p^r , é calculada diretamente do Censo Escolar.¹¹ Se p^r ($r = 1, 2, \dots, n$) é a taxa de aprovação da r-ésima série da etapa educacional considerada, então o tempo médio de duração da etapa é:

$$T_{ji} = \sum_{r=1}^n \frac{1}{p^r} = \frac{n}{P_{ji}} \quad (3)$$

Em (3), P_{ji} seria a taxa média de aprovação na etapa educacional no ano i. Note-se que, na ausência de evasão durante a etapa e em equilíbrio estacionário, $\frac{n}{P_{ji}}$ dá o tempo médio de duração da etapa para os estudantes da unidade j (T_{ji}).

Caso o tempo necessário para conclusão da etapa escolar (sem repetências) seja normalizado em 1 (um), P é o inverso do tempo médio de duração para conclusão da etapa (T), isto é, $P_{ji} = \frac{1}{T_{ji}}$.

Deste modo, temos que $IDEB_{ji} = \frac{N_{ji}}{T_{ji}}$; ou seja, o indicador fica sendo a pontuação no exame

¹¹ Para o cálculo de T_{ji} , o tempo médio para a conclusão de uma série, foram utilizados os dados de aprovação de cada uma das séries das três etapas de ensino: 1ª e 2ª fase do ensino fundamental e ensino médio. Para a operacionalização do indicador, convencionou-se o critério de considerar como inexistentes as séries que apresentavam taxa de aprovação zero.

ajustada pela razão entre o tempo necessário para conclusão da etapa e o tempo de duração efetivamente despendido para concluí-la.

Os dados de desempenho para o ensino fundamental são extraídos da Prova Brasil e Saeb. No caso dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, dispõem-se de índices por escola e município. Nestes, o fator Nji considera, já que é extraído da Prova Brasil, apenas escolas públicas urbanas (federais, estaduais e municipais) com mais de trinta alunos nas séries avaliadas conforme registrados no Censo Escolar do mesmo ano.

Já para o caso do ensino médio, os dados de desempenho referem-se ao Saeb, podendo-se, então, considerar escolas públicas ou públicas e privadas, entretanto o nível mínimo de agregação regional é a unidade da federação.

Para as taxas de aprovação, considera-se a média entre a série inicial e a 4ª série do ensino fundamental (anos iniciais), e entre a 5ª série e a 8ª série do ensino fundamental (anos finais) e entre a 1ª série e a 3ª série do ensino médio. A medida de proficiência do Ideb é a média das notas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática.

Por quê um Índice?

Acompanhar cada um dos indicadores, separadamente, é de grande importância para que os gestores e professores definam suas maiores fragilidades na busca pela qualidade da aprendizagem.

Com o uso do índice, entretanto, é possível detectar distorções na evolução da qualidade, como aumento das médias nas avaliações proveniente da seleção, por meio do aumento do abandono e da reprovação, dos estudantes que chegam à série avaliada ou, ainda, aumento das taxas de aprovação decorrentes da promoção sem critério de mérito, apenas pela ânsia da melhora nos indicadores.

A principal vantagem do índice, entretanto, está em sinalizar à sociedade, aos gestores e professores que, evoluir em um dos indicadores em detrimento do segundo, não significa melhora na qualidade da educação. É preciso estar preocupado com ambos os indicadores para se obter a melhora do Ideb, já que este capta conjuntamente os dois efeitos.

Quando se fala que a melhora da qualidade da educação deve ser medida pelo aumento do Ideb, isso significa que o aumento das médias nas avaliações deve ser proveniente do aumento da aprendizagem e não da seleção dos estudantes que chegam à série avaliada por meio do aumento do abandono e da reprovação. Da mesma forma, é desejável um aumento das taxas de aprovação

decorrentes do maior número de estudantes aptos a serem promovidos e não da promoção sem critério de mérito, apenas pela ânsia da melhora nos indicadores.

As Metas do Ideb - o padrão de qualidade a ser atingido

A partir do Ideb foi definido também, um padrão de qualidade a ser atingido. Para escolher qual seria o nível adequado a ser buscado para o Ideb, nível esse que refletisse um padrão de qualidade desejável para a educação básica, foram utilizadas comparações internacionais.

Para isso foi feita uma compatibilização dos níveis de desempenho adotados pelo Programme for International Student Assessment (PISA) de 2003 com a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 consiste em identificar notas da escala do SAEB que correspondam a um determinado desempenho no PISA (e vice-versa).¹²

Existem, entretanto algumas limitações para executar esse processo. Primeiramente, as duas avaliações não estão na mesma escala de proficiência e não possuem itens comuns que possam ser utilizados para que isso seja feito. Além disso, participam do PISA somente alunos com 15 anos, independentemente da série em que estudam. O SAEB, por sua vez, é destinado a alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (EF), e de 3º ano do Ensino Médio (EM). Dessa maneira, optou-se por considerar o desempenho dos alunos brasileiros no PISA como uma aproximação do desempenho dos alunos de 8ª série no SAEB.

Outra limitação que deve ser considerada está relacionada às diferenças existentes nas matrizes de referência, especialmente na prova de Leitura, que no SAEB avalia os conhecimentos do aluno em “língua portuguesa”, com ênfase em leitura enquanto o PISA avalia a “capacidade de leitura” de forma a contemplar todos os países participantes. Entretanto, fez-se para esta análise, a hipótese de que estes dois exames são comparáveis para identificarmos uma compatibilidade entre os resultados internacionais e os resultados do SAEB.

Note-se que foram analisados em ambas avaliações, os desempenhos de “matemática” e “leitura”. Os procedimentos descritos são exemplificados com a busca de correspondência no SAEB de uma dada nota de corte do PISA, no entanto a mesma metodologia pode ser utilizada para o caso contrário, ou seja, identificada uma nota de interesse no SAEB, conhecer o nível correspondente do PISA.

O primeiro passo para compatibilização foi identificar para qual nota do PISA, chamada aqui de nota de referência, deseja-se encontrar correspondência aproximada no SAEB. Por exemplo, as notas correspondentes à mediana ou a média obtida pelos estudantes nos países participantes do

¹² No *site* do Inep (www.inep.gov.br), encontra-se a nota técnica sobre a compatibilização das Notas do SAEB e PISA.

PISA de 2003, ou a média dos países da OCDE. No segundo passo, a partir da distribuição dos estudantes no PISA, foi calculado o percentual de estudantes brasileiros posicionados acima da nota de referência (exemplos no quadro 2).

A partir desse percentual foi verificado que nota separa, exatamente, a mesma proporção de alunos no SAEB (ver quadro 2). No caso da mediana do Brasil no PISA, encontraríamos a mediana do Brasil no SAEB. Ressalte-se que esses procedimentos devem ser utilizados separadamente para as disciplinas de matemática e leitura, já que as duas proficiências estão expressas em escalas diferentes. Dessa forma, encontram-se as correspondências entre as notas do PISA e da 8ª série do SAEB.

Quadro 1 – Relação entre notas e níveis de desempenho do PISA em Matemática¹ e Leitura²

Intervalos de notas no PISA		
Níveis	Matemática	Leitura
0	$0 \leq \text{nota} < 357,77$	$0 \leq \text{nota} < 334,75$
1	$357,77 \leq \text{nota} < 420,07$	$334,75 \leq \text{nota} < 407,47$
2	$420,07 \leq \text{nota} < 482,38$	$407,47 \leq \text{nota} < 480,18$
3	$482,38 \leq \text{nota} < 544,68$	$480,18 \leq \text{nota} < 552,89$
4	$544,68 \leq \text{nota} < 606,99$	$552,89 \leq \text{nota} < 625,61$
5	$606,99 \leq \text{nota} < 669,30$	$\text{nota} \geq 625,61$
6	$\text{nota} \geq 669,30$	-

FONTE : Inep/ MEC

¹ Os pontos de corte que determinam os níveis para Matemática foram determinados na versão de 2003 do PISA.

² Já os pontos de corte que determinam os níveis para Leitura foram determinados na versão de 2000 do PISA.

Quadro 2 – Percentual de alunos do Brasil por níveis do PISA em Matemática e Leitura

Níveis	Matemática	Leitura
0	53,2%	26,7%
1	22,3%	23,3%
2	13,8%	24,7%
3	6,9%	17,1%
4	2,7%	6,1%
5	0,8%	2,2%
6	0,3%	-

FONTE : Inep/ MEC

Para encontrar às correspondências das demais séries adicionou-se uma hipótese de que a mesma relação que se observa na oitava série do ensino fundamental entre a distribuição de estudantes brasileiros e a nota de referência (proporção de estudantes acima da nota de interesse) manter-se-ia para a quarta série do ensino fundamental e para a terceira série do ensino médio, caso pudessemos observar o PISA correspondente a essas séries. Desse modo, foram encontradas as notas do SAEB de quarta série do EF e de terceira série do EM que separam os estudantes em

grupo com as mesmas proporções que a nota de referência separa o PISA, encontrando-se, assim, as correspondências também para essas duas séries (ver quadro 4 e 5).

Quadro 3 – Relação entre classes de desempenho e pontos de corte da 8ª série do SAEB e os níveis do PISA

Intervalos de notas no SAEB				
Níveis	Pontos de Corte	Matemática	Pontos de Corte	Leitura
0	-	$0 \leq \text{nota} \leq 255,79$	-	$0 \leq \text{nota} \leq 211,41$
1	255,79	$255,79 < \text{nota} \leq 290,63$	211,41	$211,41 < \text{nota} \leq 242,03$
2	290,63	$290,63 < \text{nota} \leq 324,52$	242,03	$242,03 < \text{nota} \leq 276,46$
3	324,52	$324,52 < \text{nota} \leq 356,98$	276,46	$276,46 < \text{nota} \leq 311,88$
4	356,98	$356,98 < \text{nota} \leq 385,21$	311,88	$311,88 < \text{nota} \leq 338,53$
5	385,21	$385,21 < \text{nota} \leq 405,04$	338,53	$\text{nota} > 338,53$
6	405,04	$\text{nota} > 405,04$	-	-

FONTE : Inep/ MEC

Quadro 4 – Relação entre classes de desempenho e pontos de corte da 4ª série do Ensino Fundamental no SAEB e os níveis

Intervalos de notas no SAEB				
Níveis	Pontos de Corte	Matemática	Pontos de Corte	Leitura
0	-	$0 \leq \text{nota} \leq 188,85$	-	$0 \leq \text{nota} \leq 151,76$
1	188,85	$188,85 < \text{nota} \leq 219,70$	151,76	$151,76 < \text{nota} \leq 181,64$
2	219,70	$219,70 < \text{nota} \leq 247,34$	181,64	$181,64 < \text{nota} \leq 213,05$
3	247,34	$247,34 < \text{nota} \leq 275,07$	213,05	$213,05 < \text{nota} \leq 248,40$
4	275,07	$275,07 < \text{nota} \leq 302,49$	248,40	$248,40 < \text{nota} \leq 280,22$
5	302,49	$302,49 < \text{nota} \leq 324,00$	280,22	$\text{nota} > 280,22$
6	324,00	$\text{nota} > 324,00$	-	-

FONTE : Inep/ MEC

Quadro 5 – Relação entre classes de desempenho e pontos de corte do 3º ano do Ensino Médio no SAEB e os níveis

Intervalos de notas no SAEB				
Níveis	Pontos de Corte	Matemática	Pontos de Corte	Leitura
0	-	$0 \leq \text{nota} \leq 287,64$	-	$0 \leq \text{nota} \leq 243,67$
1	287,64	$287,64 < \text{nota} \leq 331,45$	243,67	$243,67 < \text{nota} \leq 277,62$
2	331,45	$331,45 < \text{nota} \leq 372,79$	277,62	$277,62 < \text{nota} \leq 313,33$
3	372,79	$372,79 < \text{nota} \leq 407,10$	313,33	$313,33 < \text{nota} \leq 351,26$
4	407,10	$407,10 < \text{nota} \leq 435,92$	351,26	$351,26 < \text{nota} \leq 375,07$
5	435,92	$435,92 < \text{nota} \leq 449,87$	375,07	$\text{nota} > 375,07$
6	449,87	$\text{nota} > 449,87$	-	-

FONTE : Inep/ MEC

Quadro 6 – Percentual de alunos acima do nível 2 do PISA (igual ou superior ao nível 3)

	Matemática	Leitura
Brasil	10,70%	25,40%

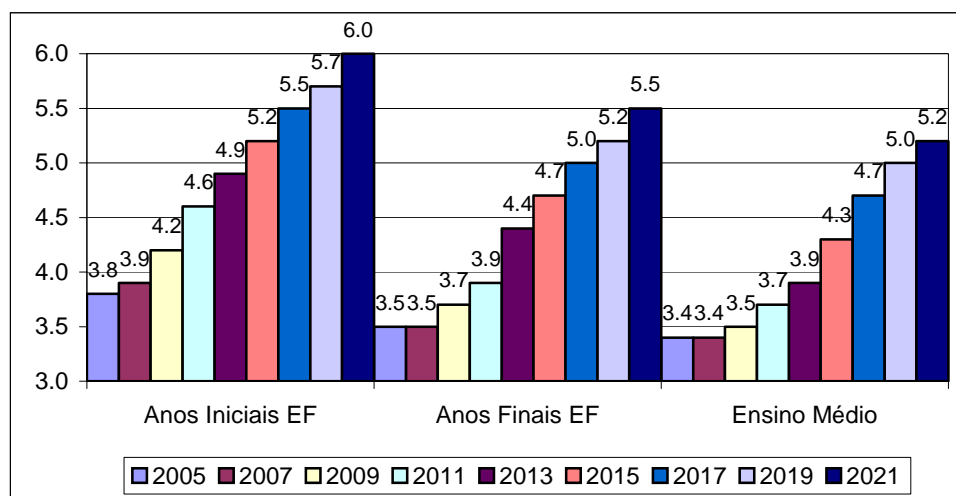
México	13,22%	20,80%
Uruguai	27,69%	36,54%
Grécia	34,31%	49,69%
Portugal	42,77%	52,30%
Espanha	51,96%	52,96%
Polônia	53,01%	59,03%
OCDE	60,42%	57,48%
Inglaterra	61,50%	62,70%
Austrália	67,09%	70,07%
Japão	70,37%	60,65%

FONTE : Inep/ MEC

A partir dos resultados obtidos com esta metodologia é possível fazer comparações internacionais contando com uma medida aproximada de proficiência de outros países participantes do PISA, na escala do SAEB.

Com essa estratégia de aproximação entre as notas do Brasil no Saeb e no PISA, e considerando uma taxa média de aprovação ideal de 96%, foram estimados quais seriam os Idebs dos países participantes do PISA. Conhecidos os resultados, encontrou-se que o Ideb dos países desenvolvidos¹³, caso existisse, seria 6.

Gráfico 1. Ideb de 2005 e metas finais e intermediárias para Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: Inep/MEC
Tabulação própria

¹³ Para ser mais preciso, seis seria o Ideb dos países desenvolvidos que compõem a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

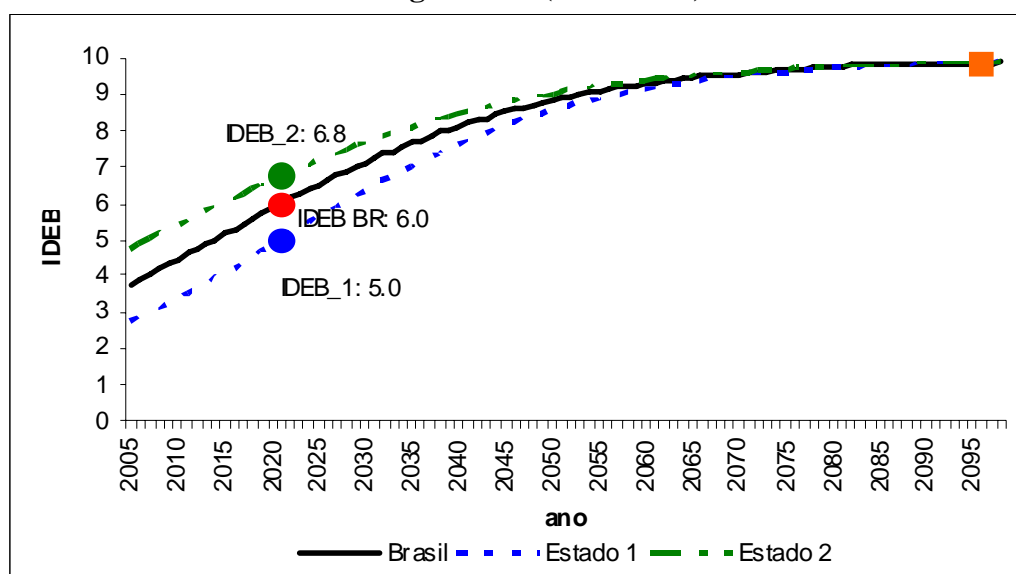
Assim, definiu-se que o que se espera da educação brasileira é que quando os estudantes nascidos em 2011 estiverem completando o 5º ano, no ano de 2021, o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental deverá apresentar média 6. O mesmo deve se dar quando essa mesma geração estiver no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, ou seja, em 2025 o Ideb dos anos finais do fundamental deve ser 6 e em 2028 esse deve ser o Ideb médio do ensino médio.

As Metas Intermediárias do Ideb – metodologia da projeção e ajustes das trajetórias

Para cada escola, rede, município e estado, foi estimado um caminho de crescimento que, partindo de seu Ideb de 2005, devem percorrer até atingirem suas próprias metas, em 2021, com divulgação em 2022, data simbólica por ser o ano em que serão comemorados os duzentos anos de Independência do Brasil.

Alguns incentivos a serem dados, definidas como relevantes pelo Inep, estão implícitos ao cálculo dessas trajetórias, são eles: (i) todos devem melhorar para que o Brasil atinja sua meta; (ii) a redução da desigualdade de desempenho no Ideb deve ser estimulada, exigindo maior esforço de quem está pior. Com isso, quem está acima (abaixo) da média do Brasil se manterá acima (abaixo) das metas nacionais, entretanto, quem tinha os menores (maiores) Idebs no início da trajetória, deverá ter um crescimento mais (menos) acelerado que os demais, direcionando, assim, as trajetórias para um ponto de convergência (Gráfico 2).

Gráfico 2. Trajetória projetada do Ideb para atingir metas e reduzir desigualdade (ilustrativo)



FONTE: Inep/ MEC

Construído a partir dos dados observados em 2005, o Ideb teve suas metas projetadas bienalmente, a começar por 2007. A cada dois anos é possível acompanhar se as escolas, redes, municípios, estados e todo o Brasil estão atingindo ou não as metas intermediárias, criadas para possibilitar o monitoramento, ou seja, se estão evoluindo na medida recomendada para que alcancem suas metas individuais (as Tabelas do Anexo II apresenta as trajetórias para UFs).

Algumas hipóteses foram feitas para chegar a tal resultado. As principais referem-se à velocidade de evolução do Ideb ou, como é mais usado, o esforço necessário para melhorar o índice. Primeiramente assumiu-se que o início da trajetória, ou seja, quando o Ideb é muito baixo, a velocidade de melhora é maior do que no final da trajetória, ou quando já se está próximo do Ideb máximo e entre esse dois pontos a velocidade é decrescente. Isso significa que o esforço deve ser crescente para se manter a mesma taxa de crescimento.

Foi definido, também, que é necessário que haja um comportamento de convergência, isto é, as trajetórias devem seguir uma tendência de se aproximarem da nacional, até que todos tenham o mesmo Ideb. Como supôs-se também que o Ideb do Brasil deverá estar em constante crescimento até atingir o Ideb máximo, essa duas hipóteses juntas levam a uma terceira, segundo a qual todos deverão melhorar seus Ideb, com a diferença de que os que têm Ideb acima da média nacional evoluirão a uma velocidade menor do que os que têm o índice menor que o brasileiro.

Feitas essas hipóteses, foram adotadas metodologias capazes de atendê-las. Utilizou-se, para representar o formato da trajetória a ser seguida por todos, uma função que tem uma inclinação que aumenta no início e depois diminui, conhecida como logística, exemplificada no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Comportamento esperado para a trajetória do Ideb ao longo dos anos (figura ilustrativa)



FONTE: Inep/MEC

Tendo o Ideb de 2005 como ponto inicial, a meta de qualidade a ser atingida como ponto final, e o tempo em que se deseja atingir a meta como a distância entre eles, ajustou-se a função a esses

parâmetros e foi encontrada a inclinação, ou a velocidade necessária, para percorrer esse caminho no tempo estabelecido.

Em um segundo momento, tomou-se essa inclinação como parâmetro constante e, juntamente com o Ideb de 2005, foi encontrado o tempo necessário para que o Brasil atinja o Ideb máximo, ou a melhor aproximação desse valor (nesse caso adotou-se 9,9). Para o Brasil atingir o Ideb máximo como média nacional é necessário que todos (escolas, redes e estados) também o façam o que atende a intenção de estimular a convergência de desempenho no país.

Tem-se, então, que todas as escolas e redes devem atingir o Ideb de 9,9 em um determinado prazo, igual para todos. Com esses dois parâmetros, juntamente com a informação do Ideb inicial individual, é possível encontrar a velocidade com que cada um deverá evoluir e, assim, observar como deverá estar o Ideb de cada escola, rede ou estado no ano de interesse – 2021, e em cada ano da trajetória desde 2005.

Feito isso, observou-se que alguns Idebs eram muito baixos devido a taxas de aprovação excessivamente baixas. Considerou-se, então, que seriam improváveis ou inaceitáveis, tratando-se, portanto, de casos de declaração equivocada do número de aprovados ou de casos em que medidas urgentes deveriam ser tomadas.

Além disso, avaliou-se como sendo prudente considerar diferentemente a capacidade de evolução da qualidade, na velocidade desejada, entre os estudantes ingressantes e entre os estudantes que já avançaram na escola, já que aqueles que já se encontravam no sistema educacional em 2005, teriam vivenciado parte da vida escolar nas condições anteriores ao PDE, enquanto os que ingressassem a partir de então no ensino fundamental só teriam sido expostos às novas condições.

Para minimizar tais problemas, o Inep ajustou a metodologia de cálculo das trajetórias, estabelecendo uma taxa mínima de aprovação a ser utilizada no cálculo da trajetória e considerando uma evolução mais suave para as gerações que já haviam ingressado no ensino fundamental, ponderada pela proporção da etapa de ensino que já teria sido cursada. Esses ajustes da metodologia estão apresentados no Anexo I, conforme extraídos da nota técnica do Inep sobre o cálculo das trajetórias.

Acompanhamento o Ideb

Com os Idebs do ano de 2007, foi possível acompanhar as primeiras evoluções do índice. Veja na tabela abaixo os Idebs de cada unidade da federação, a próxima meta intermediária a ser atingida e suas metas para 2021. Destacados com cores, os Idebs de 2007 já foram comparados com as metas intermediárias definidas para aquele ano. Em verde estão os que alcançaram ou ultrapassaram-na e, em vermelho, aqueles que não a atingiram.

Contando com a maioria de estados que atingiram as metas de 2007, a metas intermediárias nacionais foram alcançadas e, no caso do ensino fundamental, foram até mesmo ultrapassadas.

Tabela 4. Ideb 2005 e 2007 e projeções para os anos de 2009 e 2021 - por estado, região e Brasil

Região/ Unidade da Federação	Anos Iniciais do Ens. Fundamental				Anos Finais do Ens. Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB 2005	IDEB 2007	Projeções		IDEB 2005	IDEB 2007	Projeções		IDEB 2005	IDEB 2007	Projeções	
			2009	2021			2009	2021			2009	2021
BRASIL	3.8	4.2	4.2	6.0	3.5	3.8	3.7	5.5	3.4	3.5	3.5	5.2
Norte	3.0	3.4	3.4	5.3	3.2	3.4	3.4	5.2	2.9	2.9	3.0	4.7
Rondônia	3.6	4.0	4.0	5.9	3.4	3.4	3.6	5.4	3.2	3.2	3.3	5.0
Acre	3.4	3.8	3.8	5.7	3.5	3.8	3.7	5.5	3.2	3.5	3.3	5.0
Amazonas	3.1	3.6	3.5	5.4	2.7	3.3	2.9	4.8	2.4	2.9	2.5	4.2
Roraima	3.7	4.1	4.1	5.9	3.4	3.7	3.6	5.4	3.5	3.5	3.6	5.3
Pará	2.8	3.1	3.1	5.0	3.3	3.3	3.5	5.3	2.8	2.7	2.9	4.7
Amapá	3.2	3.4	3.6	5.4	3.5	3.5	3.7	5.5	2.9	2.8	3.0	4.8
Tocantins	3.5	4.1	3.9	5.7	3.4	3.7	3.6	5.4	3.1	3.2	3.2	4.9
Nordeste	2.9	3.5	3.3	5.2	2.9	3.1	3.0	4.9	3.0	3.1	3.1	4.9
Maranhão	2.9	3.7	3.3	5.2	3.0	3.3	3.2	5.0	2.7	3.0	2.9	4.6
Piauí	2.8	3.5	3.2	5.1	3.1	3.5	3.3	5.1	2.9	2.9	3.1	4.8
Ceará	3.2	3.8	3.6	5.4	3.1	3.5	3.3	5.1	3.3	3.4	3.4	5.1
R. G. do Norte	2.7	3.4	3.1	5.0	2.8	3.1	3.0	4.9	2.9	2.9	3.0	4.7
Paraíba	3.0	3.4	3.4	5.3	2.7	3.0	2.9	4.8	3.0	3.2	3.1	4.8
Pernambuco	3.2	3.6	3.6	5.5	2.7	2.8	2.9	4.7	3.0	3.0	3.2	4.9
Alagoas	2.5	3.3	2.9	4.8	2.4	2.7	2.6	4.5	3.0	2.9	3.1	4.9
Sergipe	3.0	3.4	3.4	5.3	3.0	3.1	3.2	5.1	3.3	2.9	3.4	5.1
Bahia	2.7	3.4	3.1	5.0	2.8	3.0	3.0	4.8	2.9	3.0	3.1	4.8
Sudeste	4.6	4.8	5.0	6.6	3.9	4.1	4.1	5.9	3.6	3.7	3.7	5.4
Minas Gerais	4.7	4.7	5.1	6.7	3.8	4.0	3.9	5.7	3.8	3.8	3.9	5.6
Espírito Santo	4.2	4.6	4.6	6.3	3.8	4.0	4.0	5.8	3.8	3.6	3.9	5.6
Rio de Janeiro	4.3	4.4	4.7	6.4	3.6	3.8	3.8	5.6	3.3	3.2	3.4	5.1
São Paulo	4.7	4.9	5.1	6.7	4.2	4.3	4.4	6.1	3.6	3.8	3.7	5.4
Sul	4.4	4.8	4.8	6.5	3.8	4.1	4.0	5.8	3.7	3.9	3.8	5.5
Paraná	4.6	5.0	5.0	6.6	3.6	4.2	3.7	5.6	3.6	4.0	3.7	5.4
Santa Catarina	4.4	4.9	4.8	6.5	4.3	4.3	4.5	6.2	3.8	4.0	3.9	5.6
R. G. do Sul	4.3	4.6	4.7	6.4	3.8	3.9	4.0	5.8	3.7	3.7	3.9	5.5
Centro-Oeste	4.0	4.4	4.4	6.2	3.4	3.8	3.6	5.4	3.3	3.4	3.5	5.2
M. G. do Sul	3.6	4.3	4.0	5.8	3.4	3.9	3.5	5.4	3.3	3.8	3.4	5.1
Mato Grosso	3.6	4.4	4.0	5.9	3.1	3.8	3.3	5.1	3.1	3.2	3.2	4.9
Goiás	4.1	4.3	4.5	6.2	3.5	3.8	3.7	5.5	3.2	3.1	3.4	5.1

Distrito Federal	4.8	5.0	5.2	6.8	3.8	4.0	4.0	5.8	3.6	4.0	3.7	5.4
Dados: Inep/MEC	Meta Atingida		Meta Não-Atingida									
Elaboração própria												

Isso não se deu, entretanto, em todas as unidades da federação, como podemos ver na Tabela 4. A maior dificuldade é observada no ensino médio, caso em que 10 das 20 UFs não atingiram suas metas de 2007. Entre os municípios, 72% e 65% atingiram as metas intermediárias de 2007 para os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, respectivamente.

O Ideb e o Plano de Desenvolvimento da Educação

Como apresentado anteriormente, o Ideb foi desenvolvido para ser norteador de políticas educacionais e as projeções de metas para o Ideb são ferramentas para o monitoramento da evolução das redes de ensino. Essas características foram fundamentais para viabilizar as ações do PDE relacionadas à educação básica, em especial, ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O Plano de Metas CTE muda fundamentalmente o atendimento do Ministério às redes de ensino e a distribuição dos recursos voluntários do MEC, dando prioridade àqueles que têm os piores resultados educacionais e cujos dirigentes educacionais e prefeitos, ou governadores, estejam dispostos a se comprometerem com a melhoria da educação.

Tanto a situação educacional do momento quanto a evolução dos resultados que deve ser acompanhada baseiam-se no Ideb. Isso significa que o MEC tem como foco as crianças e jovens e seus resultados escolares, e ainda pretende incentivar que as demais esferas de governo também o tenham.

A disposição de prefeitos e governadores em orientar suas políticas pela aprendizagem foi demonstrada pela adesão, em que todos assinaram documento elaborado pelo MEC, comprometendo-se com a melhoria de seus Idebs, por meio do cumprimento das 28 Diretrizes estabelecidas pelo Plano de Metas.

Divulgação dos Resultados do Ideb

O Ideb e suas metas, finais e intermediárias, atendem a todas as necessidades técnicas para o acompanhamento e monitoramento da qualidade da educação básica brasileira e por isso foi adotado pelo Plano de Metas, inserido no PDE. Entretanto, ele não teria impacto algum caso não fosse conhecido pela população e reconhecido pelos gestores como o indicador de qualidade que deve nortear suas ações no âmbito educacional.

Sendo assim, além de todo o respaldo técnico foi necessário disponibilizar os resultados individuais e fazer um grande trabalho de divulgação do índice, seus atributos e suas metas.

Sistema de consulta

Para facilitar o acesso de qualquer indivíduo ao Ideb, o Inep disponibilizou um sistema de consulta aos resultados via Internet. Nele, o usuário pode escolher o nível/etapa de ensino de seu interesse, ou até mesmo a escola e conhecer os índices observados e as metas projetadas, conforme ilustrado abaixo.

INEP IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Resultados e Metas Dados atualizados em 16/09/2008

- [Nota Informativa](#)
- [Relatório sobre alterações](#)

1 passo...

Brasil
 Sistema Estadual
 Sistema Municipal
 Escola

2 passo...

Selecione uma Unidade da Federação:
DISTRITO FEDERAL

3 passo...

Selecione um Município:
BRASILIA

4 passo...

Selecione uma Escola:
CED 03 DO GUARA

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Escola - CED 03 DO GUARA

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anos Finais	3,3	3,5	3,4	3,6	3,9	4,4	4,8	5,0	5,3	5,5

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

Imprimir

Após a divulgação de cada Ideb observado, como ocorrido com os resultados de 2007, é possível ainda verificar se a escola/ rede cumpriu ou não sua meta intermediária.

Outras formas de divulgação

Como o objetivo era garantir que os gestores educacionais se identificassem com os resultados do Ideb e se comprometessem com sua melhoria, em especial os dirigentes de municípios com Idebs baixos, eles foram o público alvo da maioria das medidas de divulgação.

Entre as formas de divulgação e conscientização, foram feitos encontros dos prefeitos e secretários com representantes do Ministério da Educação, com a presença do Ministro e de Secretários, para apresentação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Ideb com suas metas a serem atingidas. Foram também enviados para estados, municípios e escolas, materiais informativos sobre o Plano e o índice, acompanhados de outros dados importantes para que cada um conheça a situação geral de sua rede ou escola.

Considerações Finais

O Ideb é um índice criado a partir de informações das quais o Inep já dispunha, mas que eram pouco conhecidos e utilizados na orientação de políticas educacionais do país. Ao compor o índice e ganhar metas a serem atingidas, as medidas de resultados escolares, taxa de rendimento e desempenho escolar, ganharam papel fundamental no PDE, nas ações que tangem à educação básica, em especial no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, indicando as prioridades de atendimento do Ministério da Educação e orientando o monitoramento da evolução da qualidade da educação.

É importante lembrar que as mudanças que se seguiram ao Ideb, como orientação de políticas por resultados e estabelecimento de padrão de qualidade a ser atingido, só têm resultados verificados na prática se houver envolvimento de todas as esferas de governo e comprometimento com esses objetivos.

A principal ação desenvolvida pelo Inep no âmbito do PDE também depende da participação de estados, municípios e escolas para garantir a qualidade do índice. Isso porque o Ideb é composto por informações de outros instrumentos do Inep, já apresentados em seções anteriores, que dependem da participação das redes, caso do Saeb e Prova Brasil, ou do envio correto dos dados, caso do Censo Escolar.

Sendo assim, o Ideb simboliza uma mudança importante promovida pelo PDE, ou seja, o trabalho integrado entre administração municipal, estadual e federal em busca da melhoria educacional que se pretende para chegar à meta escolhida para a educação brasileira – atingir o padrão de qualidade observado nos países desenvolvidos.

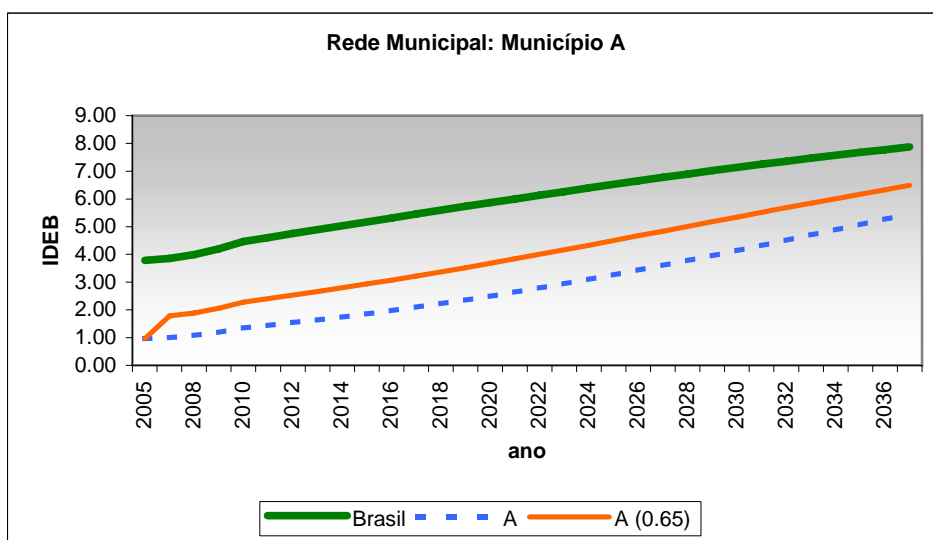
Anexo I – Metodologia para Ajustar Trajetórias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Taxa de Aprovação Mínima – Correção da Trajetória para Taxas Abaixo de 65%

Quando o Ideb inicial de uma determinada escola ou rede é extremamente baixo, ainda que a velocidade (ou esforço) para melhorá-lo seja muito maior que a média – já que está implícita a idéia de convergência - o IDEB a ser alcançado em 2021 ainda será muito baixo, relativamente à meta do Brasil.

O Inep adotou, então, uma metodologia de corrigir a trajetória daqueles casos de escolas, municípios e UFs, em que o Ideb baixo é decorrente uma taxa de aprovação muito baixa, seja por questões reais ou por equívocos na informação declarada ao Censo Escolar/Inep.

Gráfico A.1. Efeito da Taxa de Aprovação Mínima para projeção da trajetória (65%) (figura ilustrativa)



Fonte: Inep/MEC

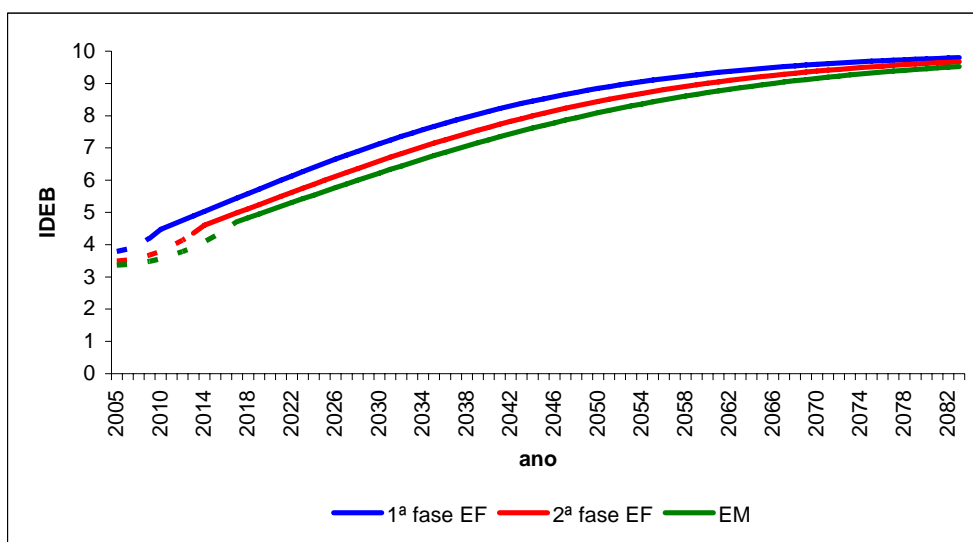
Estabeleceu-se, então, que, para o cálculo das metas intermediárias, e não dos Idebs observados, seria utilizada uma regra em a taxa de aprovação utilizada no cálculo será o maior valor entre a taxa real e 65%. O resultado dessa correção está exemplificado no Gráfico A.1.

Suavização das Metas Intermediárias Iniciais – Correção dos Primeiros Anos da Trajetória

Toda a metodologia utilizada para o cálculo das metas intermediárias supõe uma velocidade de crescimento constante ao longo dos anos. Entretanto, entende-se que, ao se efetuar mudanças no sistema educacional, é mais difícil obter resultados positivos entre aqueles que já foram expostos ao modelo anterior e que o resultado previsto é esperado daquelas turmas que já ingressaram no novo modelo.

A correção adotada para a trajetória é uma ponderação entre o estágio inicial e o resultado esperado pela previsão inicial (conforme apresentado anteriormente). No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, para 2007, quando já se passaram 2 anos do início do PDE, a meta intermediária foi composta por metade do Ideb inicial e metade da estimada e em 2009 a intermediária já passa a ser igual à estimada. Já para o ensino médio, em que demorará cerca de 11 anos para que uma turma avaliada pelo Saeb seja da geração que ingressou a escola após o início do PDE, então a meta de 2007 foi composta por 2/11 da meta estimada e 9/11 do Ideb inicial e apenas em 2017 a meta passará a ser 100% da meta estimada (já que 2016, ano par, não terá Ideb). O resultado da suavização das trajetórias está ilustrado no Gráfico acima.

Gráfico A. 2 – Suavização das Metas Intermediárias do Ideb para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (figura ilustrativa)



Fonte: Inep/MEC

Já para o ensino médio, em que demorará cerca de 11 anos para que uma turma avaliada pelo Saeb seja da geração que ingressou a escola após o início do PDE, então a meta de 2007 foi composta por 2/11 da meta estimada e 9/11 do Ideb inicial e apenas em 2017 a meta passará a ser 100% da meta estimada (já que 2016, ano par, não terá Ideb). O resultado da suavização das trajetórias está ilustrado no Gráfico acima.

Anexo II – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e os Fatores que o Compõem

Tabela A.1. Indicador de rendimento escolar, resultado da Prova Brasil e IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Região/ Unidade da Federação	Indicador de Rendimento 2007 (P)	Nota Prova Brasil/SAEB – 2007 (N)		IDEB (N x P)		Projeções							
		Matemática	Língua Portuguesa	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BRASIL	0,83	193,48	175,77	3,8	4,2	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Norte	0,78	179,17	163,89	3,0	3,4	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
Rondônia	0,86	187,23	171,07	3,6	4,0	3,7	4,0	4,5	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
Acre	0,82	185,58	173,84	3,4	3,8	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
Amazonas	0,79	183,10	168,42	3,1	3,6	3,1	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4
Roraima	0,89	187,41	172,75	3,7	4,1	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9
Pará	0,72	177,99	163,41	2,8	3,1	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Amapá	0,80	176,40	163,11	3,2	3,4	3,2	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4
Tocantins	0,90	183,44	168,58	3,5	4,1	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7
Nordeste	0,80	179,19	162,42	2,9	3,5	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
Maranhão	0,85	178,14	161,52	2,9	3,7	2,9	3,3	3,7	4,0	4,2	4,5	4,8	5,2
Piauí	0,78	183,70	168,14	2,8	3,5	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Ceará	0,86	181,58	167,13	3,2	3,8	3,2	3,6	4,0	4,3	4,5	4,8	5,1	5,4
R. G. do Norte	0,83	174,14	156,64	2,7	3,4	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Paraíba	0,77	183,55	166,46	3,0	3,4	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
Pernambuco	0,80	182,92	166,76	3,2	3,6	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
Alagoas	0,78	175,61	158,67	2,5	3,3	2,6	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8
Sergipe	0,76	183,83	167,22	3,0	3,4	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
Bahia	0,76	183,63	168,24	2,7	3,4	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Sudeste	0,92	202,31	183,75	4,6	4,8	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
Minas Gerais	0,91	203,51	183,54	4,7	4,7	4,8	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7
Espírito Santo	0,89	200,43	183,02	4,2	4,6	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3
Rio de Janeiro	0,87	199,54	183,17	4,3	4,4	4,4	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4
São Paulo	0,95	204,02	185,41	4,7	4,9	4,8	5,1	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5	6,7
Sul	0,91	203,46	184,27	4,4	4,8	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
Paraná	0,92	208,35	187,76	4,6	5,0	4,7	5,0	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6
Santa Catarina	0,93	203,71	184,76	4,4	4,9	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
R. G. do Sul	0,90	200,73	183,03	4,3	4,6	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4
Centro-Oeste	0,89	196,08	179,51	4,0	4,4	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2
M. G. do Sul	0,85	199,69	181,76	3,6	4,3	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Mato Grosso	0,90	192,07	175,45	3,6	4,4	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
Goiás	0,90	191,42	175,62	4,1	4,3	4,2	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7	6,0	6,2
Distrito Federal	0,90	213,20	195,95	4,8	5,0	4,9	5,2	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6	6,8

(P) Inverso do tempo médio utilizado para concluir cada série. (N) é a das duas notas e padronização para um intervalo de 0 a 10. Fonte: SAEB, Prova Brasil e Censo Escolar / INEP.

Tabela A.2. Indicador de rendimento escolar, resultado da Prova Brasil e IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental

Região/ Unidade da Federação	Indicador de Rendimento 2007 (P)	Nota Prova Brasil/SAEB – 2007 (N)		IDEB (N x P)		Projeções							
		Matemática	Língua Portuguesa	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	0,77	247,39	234,64	3,5	3,8	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Norte	0,74	179,17	163,89	3,0	3,4	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
Rondônia	0,84	187,23	171,07	3,6	4,0	3,7	4,0	4,5	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
Acre	0,79	185,58	173,84	3,4	3,8	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
Amazonas	0,75	183,10	168,42	3,1	3,6	3,1	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4
Roraima	0,87	187,41	172,75	3,7	4,1	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9
Pará	0,69	177,99	163,41	2,8	3,1	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Amapá	0,79	176,40	163,11	3,2	3,4	3,2	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4
Tocantins	0,86	183,44	168,58	3,5	4,1	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7
Nordeste	0,75	179,19	162,42	2,9	3,5	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
Maranhão	0,78	178,14	161,52	2,9	3,7	2,9	3,3	3,7	4,0	4,2	4,5	4,8	5,2
Piauí	0,73	183,70	168,14	2,8	3,5	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Ceará	0,82	181,58	167,13	3,2	3,8	3,2	3,6	4,0	4,3	4,5	4,8	5,1	5,4
R. G. do Norte	0,76	174,14	156,64	2,7	3,4	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Paraíba	0,73	183,55	166,46	3,0	3,4	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
Pernambuco	0,78	182,92	166,76	3,2	3,6	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
Alagoas	0,69	175,61	158,67	2,5	3,3	2,6	2,9	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8
Sergipe	0,72	183,83	167,22	3,0	3,4	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
Bahia	0,68	183,63	168,24	2,7	3,4	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
Sudeste	0,91	202,31	183,75	4,6	4,8	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
Minas Gerais	0,90	203,51	183,54	4,7	4,7	4,8	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7
Espírito Santo	0,86	200,43	183,02	4,2	4,6	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3
Rio de Janeiro	0,85	199,54	183,17	4,3	4,4	4,4	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4
São Paulo	0,95	204,02	185,41	4,7	5,0	4,8	5,1	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5	6,7
Sul	0,89	203,46	184,27	4,4	4,8	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
Paraná	0,89	208,35	187,76	4,6	5,0	4,7	5,0	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6
Santa Catarina	0,92	203,71	184,76	4,4	4,9	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
R. G. do Sul	0,87	200,73	183,03	4,3	4,6	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4
Centro-Oeste	0,85	196,08	179,51	4,0	4,4	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2
M. G. do Sul	0,78	199,69	181,76	3,6	4,3	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Mato Grosso	0,83	192,07	175,45	3,6	4,4	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
Goiás	0,87	191,42	175,62	4,1	4,3	4,2	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7	6,0	6,2
Distrito Federal	0,89	213,20	195,95	4,8	5,0	4,9	5,2	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6	6,8

(P) Inverso do tempo médio utilizado para concluir cada série. (N) é a média das duas notas e sua padronização para um intervalo de 0 a 10. Fonte: SAEB, Prova Brasil e Censo Escolar / INEP.

Tabela A.3. Indicador de rendimento escolar, resultado da Prova Brasil e IDEB – Ensino Médio

Região/ Unidade da Federação	Indicador de Rendimento 2007 (P)	Nota Prova Brasil/SAEB – 2007 (N)		IDEB (N x P)		Projeções							
		Matemática	Língua Portuguesa	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	0,78	272,89	261,39	3,4	3,5	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
Norte	0,74	253,24	245,29	2,9	2,9	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,5	4,7
Rondônia	0,74	271,16	257,77	3,2	3,2	3,2	3,3	3,5	3,8	4,1	4,5	4,8	5,0
Acre	0,81	264,85	259,59	3,2	3,5	3,2	3,3	3,5	3,8	4,1	4,5	4,8	5,0
Amazonas	0,77	247,43	238,21	2,4	2,9	2,4	2,5	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	4,2
Roraima	0,85	259,60	251,33	3,5	3,5	3,5	3,6	3,8	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3
Pará	0,69	252,64	245,41	2,8	2,7	2,9	2,9	3,1	3,4	3,7	4,2	4,4	4,7
Amapá	0,71	252,21	249,01	2,9	2,8	2,9	3,0	3,2	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8
Tocantins	0,83	252,07	244,08	3,1	3,2	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9
Nordeste	0,76	258,15	248,49	3,0	3,1	3,0	3,1	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
Maranhão	0,79	246,19	241,24	2,7	3,0	2,8	2,9	3,0	3,3	3,6	4,1	4,3	4,6
Piauí	0,74	253,78	242,97	2,9	2,9	3,0	3,1	3,2	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8
Ceará	0,79	265,31	256,79	3,3	3,4	3,3	3,4	3,6	3,9	4,2	4,6	4,9	5,1
R. G. do Norte	0,71	257,90	249,68	2,9	2,9	2,9	3,0	3,2	3,5	3,8	4,3	4,5	4,7
Paraíba	0,77	261,03	250,28	3,0	3,2	3,0	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	4,6	4,8
Pernambuco	0,74	257,75	246,49	3,0	3,0	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
Alagoas	0,76	251,76	243,72	3,0	2,9	3,0	3,1	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
Sergipe	0,75	253,29	242,09	3,3	2,9	3,3	3,4	3,6	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1
Bahia	0,73	261,30	250,13	2,9	3,0	3,0	3,1	3,2	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8
Sudeste	0,80	280,42	268,94	3,6	3,7	3,6	3,7	3,9	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4
Minas Gerais	0,78	289,35	276,71	3,8	3,8	3,8	3,9	4,1	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6
Espírito Santo	0,80	277,45	261,67	3,8	3,6	3,8	3,9	4,1	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6
Rio de Janeiro	0,72	271,87	260,51	3,3	3,2	3,3	3,4	3,6	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1
São Paulo	0,83	279,43	268,77	3,6	3,9	3,6	3,7	3,9	4,2	4,5	5,0	5,2	5,4
Sul	0,79	291,89	274,51	3,7	3,9	3,7	3,8	4,0	4,3	4,6	5,1	5,3	5,5
Paraná	0,84	290,15	271,94	3,6	4,0	3,6	3,7	3,9	4,2	4,5	5,0	5,2	5,4
Santa Catarina	0,84	287,77	268,90	3,8	4,0	3,8	3,9	4,1	4,4	4,7	5,2	5,4	5,6
R. G. do Sul	0,73	296,83	281,49	3,7	3,7	3,8	3,9	4,0	4,3	4,6	5,1	5,3	5,5
Centro-Oeste	0,76	275,39	262,63	3,3	3,4	3,4	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	4,9	5,2
M. G. do Sul	0,79	288,58	274,43	3,3	3,8	3,3	3,4	3,6	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1
Mato Grosso	0,77	264,57	253,80	3,1	3,2	3,1	3,2	3,4	3,7	4,0	4,4	4,7	4,9
Goiás	0,75	265,60	251,95	3,2	3,1	3,3	3,4	3,5	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1
Distrito Federal	0,76	300,31	288,41	3,6	4,0	3,6	3,7	3,9	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4

(P) Inverso do tempo médio utilizado para concluir cada série. (N) é a média das duas notas e sua padronização para um intervalo de 0 a 10. Fonte: SAEB, Prova Brasil e Censo Escolar / INEP.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 8 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Os grupos da sociedade brasileira que refletem grandes desigualdades educacionais serão foco da meta de redução da desigualdade no PNE 2020. As médias de escolaridade nacional e dos grupos de brasileiros entre os 25% mais pobres, do campo, negros (autodeclarados ao IBGE como pretos e pardos), indígenas e residentes na Região Nordeste estão apresentadas no quadro abaixo.¹⁴

Para os que tinham entre 18 e 24 anos em 2008, a média de escolaridade nacional era de 9,3 anos de estudo completos. Realidade diferente a dos subconjuntos apresentados no Quadro 1, que podem chegar a 7,4 na zona rural brasileira, ou 7,3 entre os 25 % brasileiros mais pobres nessa faixa de idade.¹⁵

¹⁴ Todos os dados citados e apresentados em quadros e tabelas, referem-se a tabulações próprias, com base na Pnad/IBGE ed 2008. Os números absolutos menores que 300 mil, são devidos de amostras, em geral, muito pequenas (abaixo de 500 indivíduos) e, portanto, devem ser avaliadas com cautela por estarem sujeitas a um grande erro amostral.

¹⁵ A título de referência, a média de escolaridade nos Estados Unidos, na faixa de 18 a 24 anos, é de 12,3 anos completos de estudo, ano de 2009. (FONTER: CPS/USA- **Miriam King, Steven Ruggles, J. Trent Alexander,**

Quadro 1. Escolaridade média dos subgrupos da população brasileira e média nacional (18 a 24 anos)

	2005	2008
1o quarto da distribuição de renda	6.5	7.3
Campo	6.5	7.4
Região Nordeste	7.4	8.3
Negros (pretos e pardos)	7.9	8.6
Indígenas	7.9	8.7
Média nacional	8.7	9.3

Dados: Pnad/IBGE. Tabulação própria

A faixa de idade entre 18 e 24 anos foi escolhida como referência para a meta de 2020 por representar a geração que está atualmente na escola entre 8 e 14 anos de idade, frequentando o ensino fundamental, e que estará atingindo a idade adequada ao nível superior no ano da meta.

Até essa faixa de idade, ainda não existe diferença significativa entre o atendimento nos diferentes grupos (vide Quadro 2). Já existe, entretanto, uma diferença de até 1,2 ano de escolaridade entre os recortes com maior e com menor escolaridade, apresentados no Quadro 5. Isso significa que, apesar de cerca de 97% dos brasileiros, em todos os subgrupos, frequentarem a escola, nos grupos citados a repetência é maior e já causa prejuízos e cria desigualdades.

A definição da meta para essa faixa sinaliza a necessidade de agir com urgência desde cedo, caso contrário, a distância tende a aumentar até atingir, na faixa de 18 a 24, diferenças de até 8 pontos percentuais na taxa de atendimento (vide Quadro 2) e de 5 anos de escolaridade (vide Quadro 3), como observado no ano de 2008.

Analisando os dados atuais de escolaridade é possível concluir que o aumento de esforço em busca de uma maior velocidade de melhora da quantidade e da qualidade da educação ofertada terá que ser maior entre os grupos que hoje são observados em grande desvantagem em relação à média nacional.

Para isso é preciso conhecer melhor os grupos com a maior necessidade de atenção e progresso. Ainda nos quadros 3 e 4, tem-se que a escolaridade média é diferente entre os grupos complementares em todos os níveis de renda, exceto entre o grupo de Nordeste e Brasil – exceto Nordeste. Os negros, por exemplo, têm diferença de escolaridade em relação aos não-negros, até

mesmo entre os 25% mais ricos, e isso se dá mesmo quando restringimos a análise a apenas os residentes na zona urbana (dado não reportado).

Nas Tabelas de 1 a 6 estão cruzamentos dos grupos foco de atenção da meta de redução de desigualdade educacional. Delas pode-se observar importantes informações para as políticas educacionais.

Uma delas é o tamanho dos grupos, na faixa de 18 a 24 anos de idade: os negros somam 11,9 milhões de brasileiros; o grupo que abrange a Região Nordeste tem 6,9 milhões; no campo estão 3,6 milhões e entre os 25% mais pobres, 5,3 milhões.

Mas, na verdade, existe uma grande intersecção entre os grupos. Temos, também nas tabelas abaixo, que dos 11,9 milhões de negros, 32% estão entre os mais pobres, sendo que destes, os negros representam 71%. Além disso, temos que dos negros que estão na faixa mais baixa de renda (cerca de 3,7 milhões), metade vive na zona rural (1,2 milhão), sendo que 850 mil estão na Região Nordeste.

Temos ainda, que mais da metade dos mais pobres (56%) estão na Região Nordeste – 3 milhões e 1,6 milhão (31%) está na zona rural, além de tantas outras informações que podem ser extraídas dessas tabulações.

Quadro 2. Taxa de Atendimento - 2008

	8 a 14 anos		15 a 17 anos		18 a 24 anos	
	Total	25% mais pobres	Total	25% mais pobres	Total	25% mais pobres
% dos atendidos pertencente ao grupo taxa de atendimento no grupo	100	23.92	100	22.12	100	18.67
	97.9	97.17	84.05	77.83	30.15	23.8
% dos atendidos pertencente ao grupo taxa de atendimento no grupo	Não-Negro	Negro	Não-Negro	Negro	Não-Negro	Negro
	43.63	56.37	45.41	54.59	53.19	46.81
% dos atendidos pertencente ao grupo taxa de atendimento no grupo	98.38	97.72	86.56	82.29	34.52	26.92
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
% dos atendidos pertencente ao grupo taxa de atendimento no grupo	80.19	19.81	82.12	17.88	87.74	12.26
	98.03	97.39	85.44	78.54	31.74	23.68
% dos atendidos pertencente ao grupo taxa de atendimento no grupo	Não-NE	NE	Não-NE	NE	Não-NE	NE
	68.93	31.07	69.72	30.28	69.44	30.56
	98.05	97.59	84.71	82.8	30.38	30.67

Quadro 3. Média de Escolaridade por Faixas de Renda (18 a 24 anos - 2008)

	Faixas de Renda (quartos)			
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%
Não-Negro	7.8	8.9	10.0	11.5
Negro	7.1	8.4	9.4	10.7
Urbano	7.7	8.8	9.8	11.3
Rural	6.4	7.4	8.7	10.1
Brasil - exceto NE	7.7	8.7	9.8	11.2
NE	7.0	8.4	9.4	11.2

Quadro 4. Média de Escolaridade por Faixas de Renda para negros e não negros (18 a 24 anos - 2008)

	Não-Negro				Negro			
	Faixas de Renda (quartos)				Faixas de Renda (quartos)			
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%
Urbano	8.2	9.2	10.1	11.5	7.6	8.7	9.6	10.8
Rural	6.8	7.9	9.2	10.3	6.2	7.0	8.1	9.8
Brasil - exceto NE	8.2	9.0	10.1	11.5	7.5	8.5	9.5	10.7
NE	7.3	8.8	9.7	11.5	6.9	8.2	9.3	10.9

Quadro 5. Média de Escolaridade por Faixas de Renda (8 a 14 anos - 2008)

	Faixas de Renda (quartos)			
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%
Não-Negro	2.8	3.2	3.5	3.8
Negro	2.6	3.0	3.5	3.8
Urbano	2.7	3.1	3.5	3.8
Rural	2.6	3.0	3.4	3.8
Brasil - exceto NE	2.7	3.1	3.5	3.8
NE	2.6	3.1	3.4	3.8

Quadro 6. Média de Escolaridade por Faixas de Renda para negros e não negros (8 a 14 anos - 2008)

	Não-Negro				Negro			
	Faixas de Renda (quartos)				Faixas de Renda (quartos)			
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%
Urbano	2.9	3.1	3.5	3.9	2.7	3.1	3.5	3.8
Rural	2.7	3.2	3.5	3.8	2.5	2.9	3.4	3.8
Brasil - exceto NE	2.9	3.2	3.5	3.8	2.6	3	3.5	3.8
NE	2.7	3	3.4	3.8	2.6	3.1	3.5	3.8

Tabela 1. Relação entre os grupos de Raça e Faixas de Renda (18 a 24 anos - 2008)

	Faixas de Renda (quartos)				Total
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%	
Não-Negro	1,547,010	2,057,680	2,869,597	4,035,687	10,509,974
	14.72	19.58	27.3	38.4	100
	29.16	37.21	50.24	68.52	46.84
Negro	3,758,659	3,471,891	2,842,345	1,854,227	11,927,122
	31.51	29.11	23.83	15.55	100
	70.84	62.79	49.76	31.48	53.16
Total	5,305,669	5,529,571	5,711,942	5,889,914	22,437,096
	23.65	24.64	25.46	26.25	100
	100	100	100	100	100

Tabela 2. Relação entre os grupos de Rural e Faixas de Renda (18 a 24 anos - 2008)

	Faixas de Renda (quartos)				Total
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%	
Urbano	3,664,574	4,499,830	5,101,325	5,597,627	18,863,356
	19.43	23.85	27.04	29.67	100
	69	81.35	89.25	94.96	84.02
Rural	1,646,445	1,031,524	614,186	296,838	3,588,993
	45.87	28.74	17.11	8.27	100
	31	18.65	10.75	5.04	15.98
Total	5,311,019	5,531,354	5,715,511	5,894,465	22,452,349
	23.65	24.64	25.46	26.25	100
	100	100	100	100	100

Tabela 3. Relação entre os grupos de Rural e Faixas de Renda- só para Negros (18 a 24 anos - 2008)

	Faixas de Renda (quartos)				Total
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%	
Urbano	2,586,633	2,810,813	2,524,790	1,761,460	9,683,696
	26.71	29.03	26.07	18.19	100
	68.82	80.96	88.83	95	81.19
Rural	1,172,026	661,078	317,555	92,767	2,243,426
	52.24	29.47	14.15	4.14	100
	31.18	19.04	11.17	5	18.81
Total	3,758,659	3,471,891	2,842,345	1,854,227	11,927,122
	31.51	29.11	23.83	15.55	100
	100	100	100	100	100

Tabela 4. Relação entre os grupos Nordeste e Faixas de Renda (18 a 24 anos - 2008)

	Faixas de Renda (quartos)				Total
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%	
Brasil -	2,336,583	3,511,901	4,575,560	5,137,535	15,561,579
exceto NE	15.02	22.57	29.4	33.01	100
	44	63.49	80.06	87.16	69.31
NE	2,974,436	2,019,453	1,139,951	756,930	6,890,770
	43.17	29.31	16.54	10.98	100
	56	36.51	19.94	12.84	30.69
Total	5,311,019	5,531,354	5,715,511	5,894,465	22,452,349
	23.65	24.64	25.46	26.25	100
	100	100	100	100	100

Tabela 5. Relação entre os grupos Nordeste e Faixas de Renda- só para Negros (18 a 24 anos - 2008)

	Faixas de Renda (quartos)				Total
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%	
Brasil -	1,514,186	1,996,491	2,073,097	1,437,388	7,021,162
exceto NE	21.57	28.44	29.53	20.47	100
	40.29	57.5	72.94	77.52	58.87
NE	2,244,473	1,475,400	769,248	416,839	4,905,960
	45.75	30.07	15.68	8.5	100
	59.71	42.5	27.06	22.48	41.13
Total	3,758,659	3,471,891	2,842,345	1,854,227	11,927,122
	31.51	29.11	23.83	15.55	100
	100	100	100	100	100

Tabela 6. Relação entre os grupos Nordeste e Faixas de Renda- só para Negros da área rural (18 a 24 anos - 2008)

	Faixas de Renda (quartos)				Total
	até 25%	de 25 a 50%	de 50 a 75%	de 75 a 100%	
Não NE	322,024	306,398	202,723	63,657	894,802
	35.99	34.24	22.66	7.11	100
	27.48	46.35	63.84	68.62	39.89
NE	850,002	354,680	114,832	29,110	1,348,624
	63.03	26.3	8.51	2.16	100
	72.52	53.65	36.16	31.38	60.11
Total	1,172,026	661,078	317,555	92,767	2,243,426
	52.24	29.47	14.15	4.14	100
	100	100	100	100	100

Projeções de crescimento da escolaridade

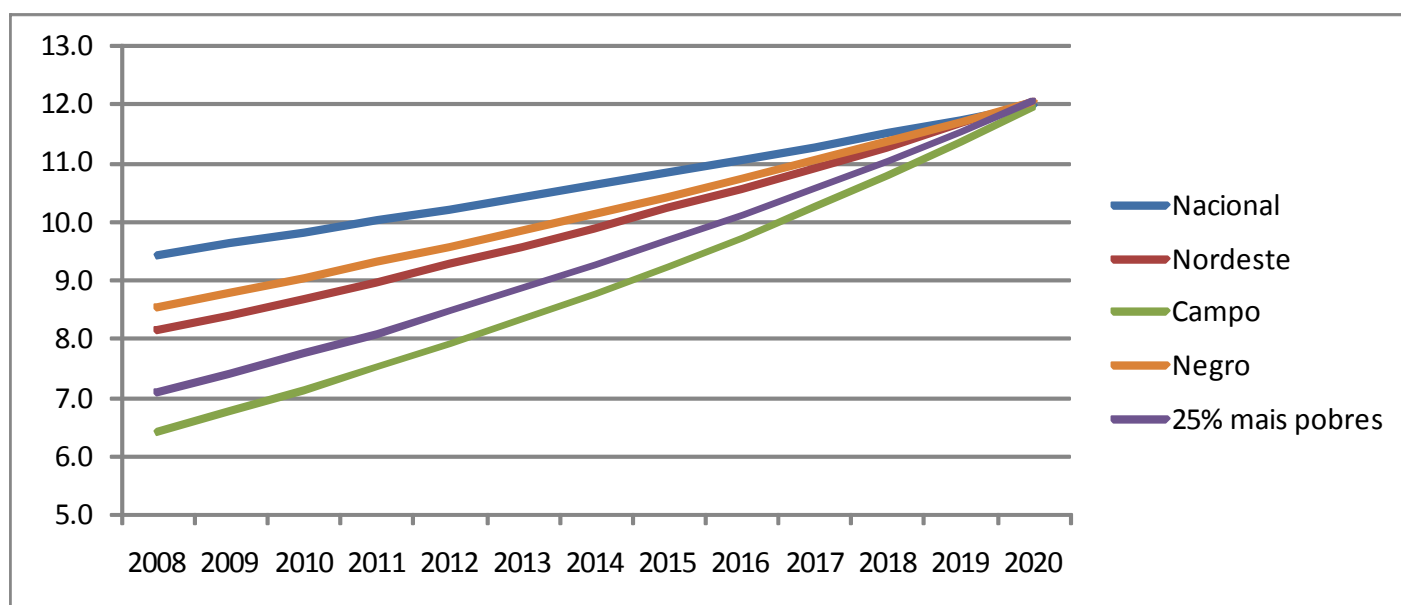
Se a escolaridade da população seguisse na próxima década crescendo à mesma tendência do período 2001-2008, então teríamos em 2020 uma média nacional de 13,5 anos de estudos completos. No entanto esse crescimento é muito desigual para diferentes subgrupos de brasileiros, como visto acima.

A Meta 8 sugerida para o PNE 2011-2020, indica a escolaridade de 12 anos de estudo como a média mínima a ser alcançada nos grupos representativos dessas desigualdades.

No gráfico abaixo estão apresentadas as trajetórias a serem percorridas para que esse mínimo seja atingido. O Estado de atual pior nível de escolaridade média, o Nordeste, atingirá os 12 anos de escolaridade média elevando a escolaridade do grupo de 18 a 24 anos em cerca de 3,3% ao ano. Na mesma faixa etária, os moradores do campo deverão elevar a escolaridade em uma velocidade bastante mais alta – 5,3% ao ano, para atingir a mesma meta.

Entre os negros, a taxa de crescimento da escolaridade deve ser de quase 3% ao ano para que os jovens entre 18 e 24 anos tenham média de 12 anos de estudo completos. E o quarto da população brasileira, de mesma idade, com a menor renda familiar per capita deve elevar sua média de escolaridade em 4,5% ao ano para alcançar a meta mínima.

Figura 1. Projeção para atingir a meta de mínimo de 12 anos de escolaridade na faixa de 18 a 24 anos



Fonte: Pnad 2008 /IBGE. Projeções 2009-2020 de elaboração própria.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 9 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da década.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE mostram claramente uma queda tanto no analfabetismo absoluto (portanto um avanço na taxa de alfabetização, pois esta é simétrica à taxa de analfabetismo) quanto funcional das pessoas com 15 anos ou mais de idade de 2004 para cá, ou seja, do primeiro ano de efetivo funcionamento do Programa Brasil Alfabetizado até 2009 (último ano com PNAD disponível). Essa queda, que já vinha seguindo uma tendência histórica a partir da década de 1990, significou também uma diminuição no número absoluto de analfabetos. Essa tendência não é suficiente, no entanto, para se atingir a meta 9.

O analfabetismo absoluto, que era de 11,45% em 2004, alcançou os 9,7% em 2009, representando uma queda média de 0,35 pontos percentuais ao ano nesse período. Vale dizer que para chegar aos 93,5% de alfabetização em 2015 seria necessária uma queda de 0,53 pontos percentuais ao ano até 2015. Considerando como erradicação do analfabetismo a queda abaixo das taxas verificadas nos países classificados como de alta renda da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que está em torno de 3%, de 2015 a 2020 a taxa de analfabetismo terá que cair em média 0,7 pontos percentuais anualmente. Em suma, a meta 9 encerra um desafio de acelerar a queda do analfabetismo.

O analfabetismo funcional das pessoas com 15 anos ou mais, mensurado pela proporção que tem menos de 4 anos de estudo, caiu de 24,5 para 20,4 entre 2004 e 2009. Caiu,

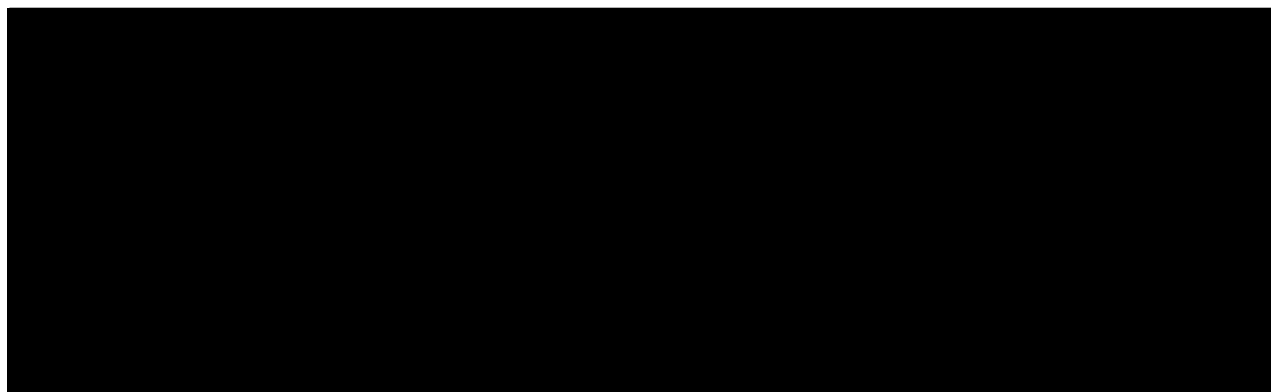
portanto 4,1 pontos percentuais em 5 anos. A meta é chegar em 2020 com um analfabetismo funcional de 12 %, ou menos.

O analfabetismo e o analfabetismo funcional das pessoas com 15 anos ou mais de idade apresentaram, por outro lado, comportamentos diferentes, em seu nível e dinâmica, quando considerados distintos cortes da realidade: Unidade da Federação, Região, Faixa Etária, cor- raça, residência urbana ou rural etc.

Examinando a estrutura etária do analfabetismo absoluto das pessoas com 15 anos ou mais, percebe-se que ele esta cada vez mais restrito à gerações mais antigas que cresceram e se tornaram adultos em um outro contexto escolar. Ao que parece, a expansão da escolarização vivida nos anos 1990 e nos atuais 2000, teve como efeito uma proporção cada vez menor de jovens chegando à idade adulta na condição de analfabeto. De fato, segundo os dados da PNAD e considerando o corte para erradicação os 3% acima mencionados, a tabela 1 abaixo nos mostra que já em 2004 o analfabetismo absoluto teria sido erradicado para os jovens de 15 a 19 anos de idade, pois a taxa de analfabetismo nesses ano e faixa foi de 2,41%. Em 2009 também estaria erradicado para a faixa dos 20 aos 24 anos de idade, com uma taxa de analfabetismo de 2,36%.

Tabela 1

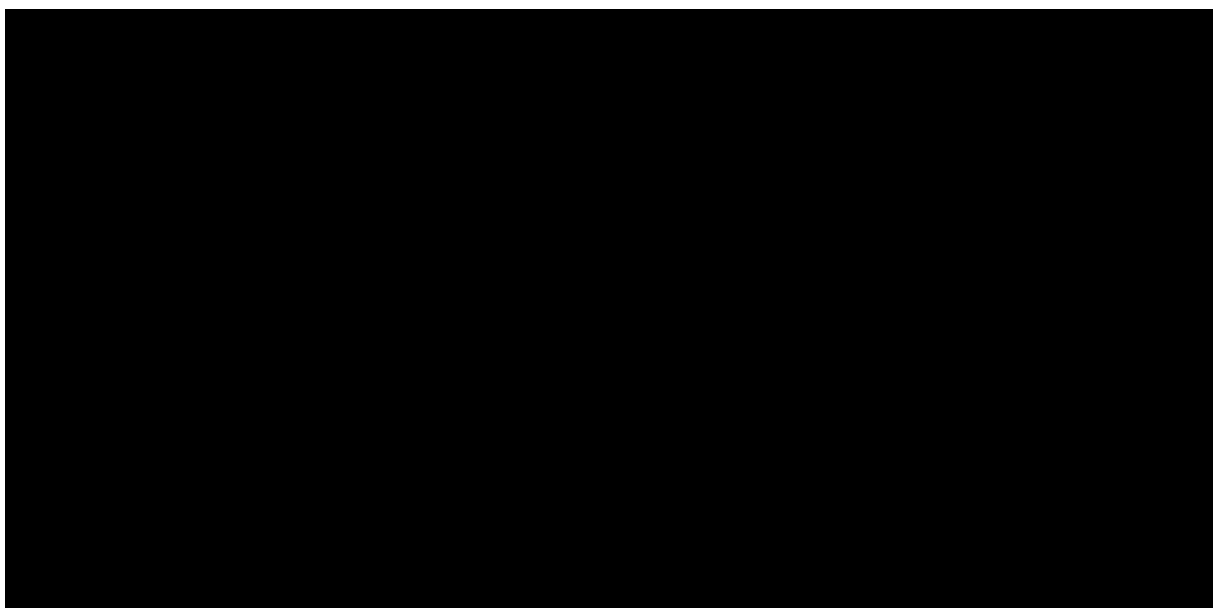
Taxas de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais no Brasil por faixa etária de 2004 a 2009



Como pode ser visto na tabela 2, a taxa de analfabetismo funcional também é decrescente com a idade. Mais que isso, apesar das quedas em pontos percentuais terem sido mais elevadas para as faixas etárias maiores, proporcionalmente a variação da diminuição da taxa de analfabetismo funcional nas coortes mais baixas foi mais elevado. Mais uma vez, a meta para 2020 já haveria sido cumprida em 2004 caso o corte etário fosse apenas até os 24 anos de idade. Em 2009 a meta já teria sido cumprida até a faixa etária dos 29 anos de idade. Isto é, o envelhecimento da população analfabeta e o reflexo da expansão da escolarização sobre

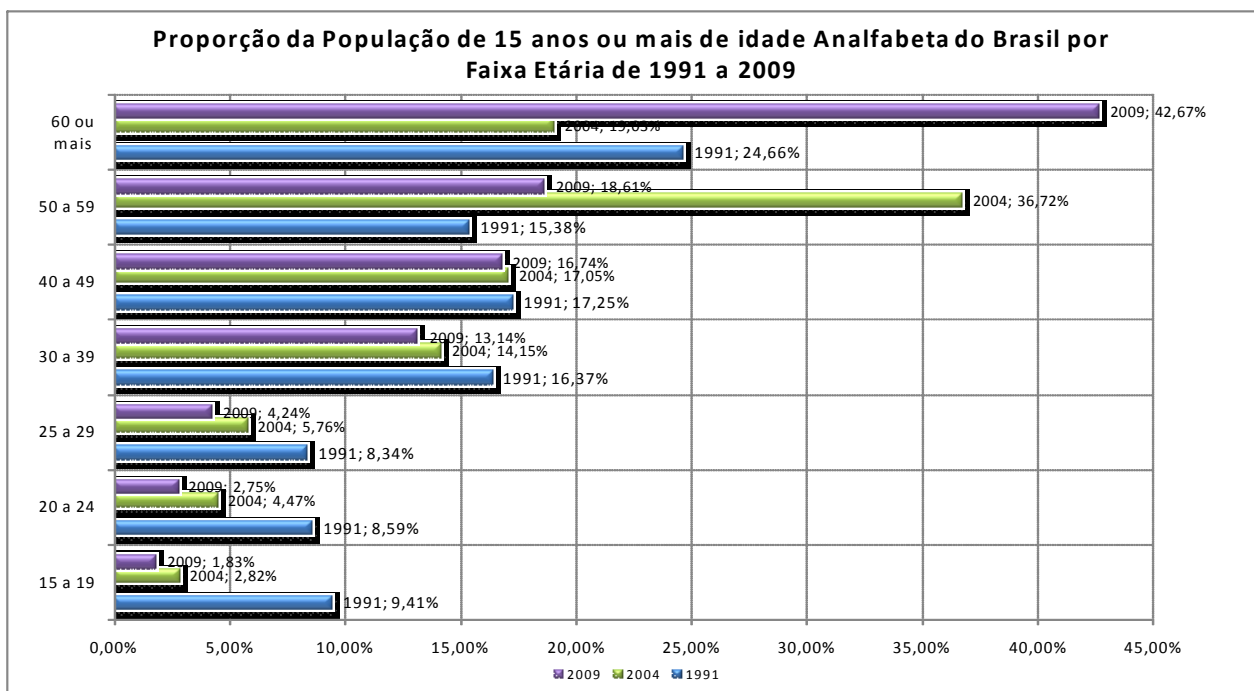
o analfabetismo também ocorreu quando pensamos no analfabetismo funcional mensurado pelos anos de escolaridade (até 4 anos de estudos).

Tabela 2



O gráfico 1, abaixo, mostra que se examinamos a composição etária da população analfabeta do Censo de 2001 e das PNADs de 2004 e 2009, nos aproximamos cada vez mais de uma forma do tipo pirâmide invertida, o que quer dizer que a maior proporção dos analfabetos passa a ser da população mais idosa.

Gráfico 1

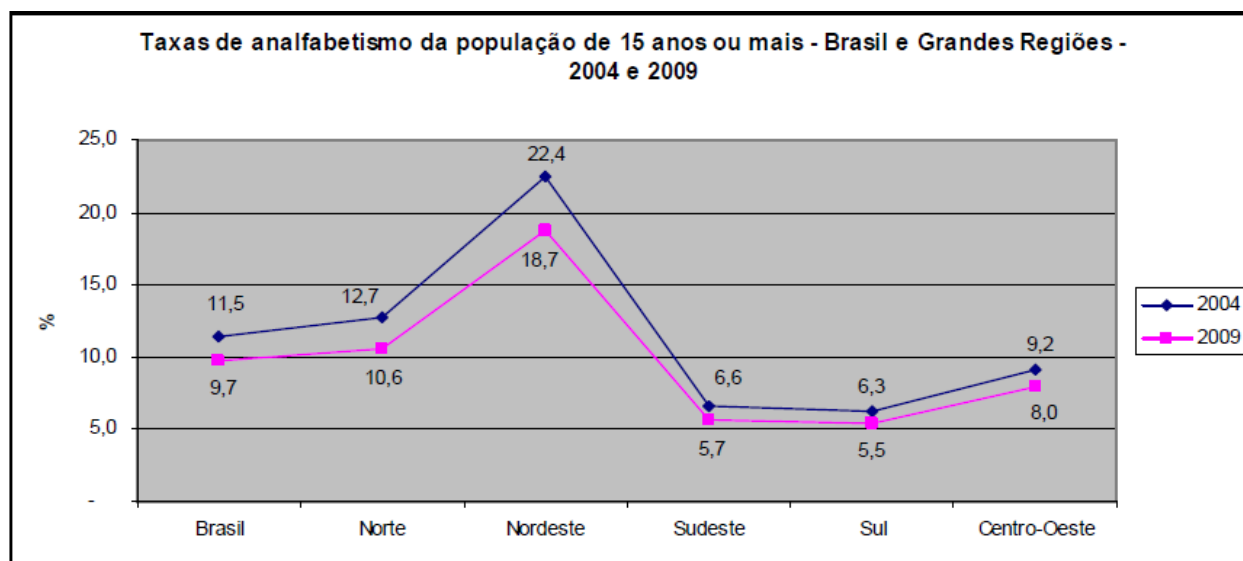


Fontes: IBGE/PNAD 2004 e 2009 e Censo Demográfico 1991

Essa mudança na estrutura etária do analfabetismo apresenta aspectos positivos e negativos para a feição de políticas. A boa notícia é que ao que parece “a torneira está fechando”. O sistema escolar ou o acesso ao mesmo está produzindo cada vez menos “novos” analfabetos e a questão torna-se cada vez mais uma questão geracional. O aspecto desafiador, ou negativo, é que para se atingir a meta, é necessário um esforço cada vez maior, já que se trata de pessoas com mais idade (uma proporção importante ainda em idade produtiva) mais distante da escola e da vida escolar. É preciso levar escolarização a gerações mais antigas.

Considerando a taxa de analfabetismo absoluto por grande região, percebe-se que há uma grande discrepância entre regiões, O Nordeste e o Norte, com taxas de 18,7 e 10,6%, respectivamente, apresentam níveis mais elevados dos que encontramos no Sudeste e no Sul. Mas é preciso destacar que as maiores quedas do analfabetismo absoluto entre 2004 e 2009 foram as dessas regiões. O Nordeste com uma queda de 3,73 pontos percentuais e uma variação de 16,6% para menos em 2009 e o Norte com uma queda de 2,15 pontos percentuais e uma variação de 16,9% para menos em 2009.

Gráfico 2



Fonte: PNAD/IBGE
Elaboração: Ipea

Cabe salientar, o Nordeste e o Norte foram as regiões prioritárias do programa Brasil Alfabetizado e os governadores dessas regiões firmaram um pacto com o presidente da república de aumento das metas desse programa e da expansão de vagas em EJA.

Cerca de 52% da população analfabeta absoluta reside no Nordeste. Mas ao contrário do que possa parecer, 25,4% da população de analfabetos absolutos reside na Região Sudeste, 8,4% na Região Sul, 8,5% na Norte e 5,95% no Centro-Oeste. Examinando as regiões em que residem os analfabetos funcionais percebe-se que a ordem de proporção da população analfabeta

se mantém, mas diminui a proporção da população nessa condição que reside no nordeste (41%) e aumentam as do Sudeste (32,6%), Sul (11,4%) e Centro-Oeste (6,6%). A do Norte se mantém de maneira equivalente ao analfabetismo absoluto (8,4%). . Conclusão: apesar do analfabetismo ser relativamente menor nas Regiões Sudeste e Sul, mais de ¼ dos analfabetos absolutos e de 1/3 dos funcionais do país residem nesses territórios. Qualquer iniciativa de erradicar o analfabetismo e aumentar a escolaridade de adultos deve enfrentar o desafio de articular-se com os estados e municípios dessas regiões.

Em termos relativos o analfabetismo é um fenômeno mais forte no meio rural. A taxa de analfabetismo absoluto urbana em 2009, segundo dados da PNAd, foi de 7,7%, enquanto que a rural foi de 22,75%. A taxa de analfabetismo rural foi quase três vezes superior à urbana, nada obstante a queda da taxa de analfabetismo rural entre 2004 e 2009 ter sido quase três vezes mais acentuada que a urbana (a rural caiu 3,13 pontos percentuais, enquanto a urbana caiu 1,35 nesse período). O analfabetismo funcional rural em 2009 chegou aos 40,8% enquanto o urbano foi de 16,7. Porém a queda do analfabetismo funcional rural entre 2004 e 2009 foi de 6,8 pontos percentuais e o do urbano foi de 3,4. Isto é, a velocidade de queda do analfabetismo funcional rural foi o dobro da verificada na cidade.

As diferenças relativas (quando se observam as taxas de analfabetismo) entre campo e cidade e entre regiões podem levar ao engano de concentrar as políticas no campo e no Nordeste e Norte. Na verdade, 70% dos analfabetos funcionais residem na cidade, assim como 64% dos analfabetos absolutos. E, como dito acima, mais de ¼ dos analfabetos absolutos e 1/3 dos funcionais residem nas regiões Sudeste e Sul.

A efetividade da alfabetização depende, fundamentalmente, da continuidade dos estudos. Não são campanhas de 6 a 8 meses que consolidarão a alfabetização como processo. Portanto, o esforço se traduz em escolarizar uma população com perfil mais idoso do que no passado, porém com significativa proporção ainda em idade produtiva, envolvendo TODAS as regiões e estados, inclusive os do Sudeste, e prefeituras, com a perfeita noção de que o analfabetismo é também um fenômeno Urbano. Somente é possível mobilizar e chegar a essas pessoas de maneira integrada à outras políticas de governo, como de combate a pobreza, expansão de infraestrutura e outras. Somente é possível, também, escolarizar essas pessoas mediante ações estaduais e municipais.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 10 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, dispõe entre os direitos sociais a educação e o trabalho. A leitura dos Princípios Fundamentais (art. 1º) e do disposto para a Educação (art. 205) demonstra a clara orientação dos objetivos educacionais para o alcance da cidadania e da dignidade da pessoa humana. O texto explicita a educação como *direito de todos*, visando o *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (art. 205). Tal determinação é novamente explicitada no artigo 2º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decorre de tais determinações legais a compreensão de que as ofertas educacionais devem assumir a formação do indivíduo como um todo, em sua integralidade.

É nesse sentido que as atuais políticas educacionais buscam considerar e valorizar a diversidade dos sujeitos promovendo o acesso à educação independentemente de sua idade, com respeito a suas culturas e modos de vida e suas especificidades em termos de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade.

No caso específico de jovens e adultos que em suas histórias de vida tiveram seus direitos sociais negados, sem acesso a processos educacionais formais ou com trajetórias interrompidas, a oportunidade de ofertas educacionais que integrem a educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos é uma questão de direito a ser garantido pelo Estado brasileiro. Ao mesmo tempo trata-se de estratégia vital para

a garantia de continuidade do desenvolvimento do país tendo como horizonte a geração de riquezas, a diminuição das desigualdades sociais e a construção da autonomia dos cidadãos e da soberania da nação.

Embora importantes ações no campo da educação de jovens e adultos tenham sido implantadas nos últimos oito anos é importante ressaltar que mais de 60 milhões de brasileiros acima de 18 anos permanecem sem ter concluído a educação básica e sem qualificação para o trabalho. Em um cenário nacional de crescimento e desenvolvimento socioeconômico, que exige especial equilíbrio devido à crise internacional, é essencial para o país fazer o enfrentamento de múltiplos problemas, dentre os quais, a baixa escolaridade da população jovem e adulta brasileira e os desafios de qualificação e requalificação desses sujeitos, considerando o processo de reestruturação produtiva e de mudanças nos padrões de relações de trabalho.

O enunciado na décima meta da proposta para o próximo Plano Nacional da Educação tem como objetivo este enfrentamento. Para o alcance de tal meta a partir das estratégias traçadas é fundamental a cooperação entre sistemas e redes de ensino, considerando ser competência comum da União, estados, Distrito Federal e municípios a promoção de meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (CF/88, art. 23, inciso V).

O alcance desta meta torna-se viável a partir da continuidade dos investimentos atuais na ampliação, melhoria da qualidade e fortalecimento das redes públicas de ensino, assim como uma forte ação de responsabilização de todos os entes que devem agir em regime de cooperação, o que demanda uma estrutura de coordenação nacional das políticas educacionais, de trabalho e emprego e de desenvolvimento.

As estratégias traçadas pretendem abarcar as dimensões necessárias ao desenvolvimento de uma política nacional, quais sejam: a **normatização** necessária à devida orientação dos sistemas de ensino para estruturação de suas ofertas educacionais; o desenvolvimento de **pesquisa** para a produção de conhecimento teórico-metodológico na formação de jovens e adultos trabalhadores; a **formação inicial e continuada** de docentes, gestores e demais profissionais da educação responsáveis pelo desenvolvimento dessa proposta educacional; o apoio técnico à formulação dos **projetos pedagógicos** dos sistemas e instituições de ensino; a elaboração e produção de **material pedagógico**/didático de suporte aos estudantes e professores coerente com os princípios da formação integral dos sujeitos tendo a categoria trabalho como eixo estruturante dos projetos pedagógicos institucionais, da organização curricular, e da seleção das componentes da matriz curricular dos cursos; e a constituição de condições de **assistência**

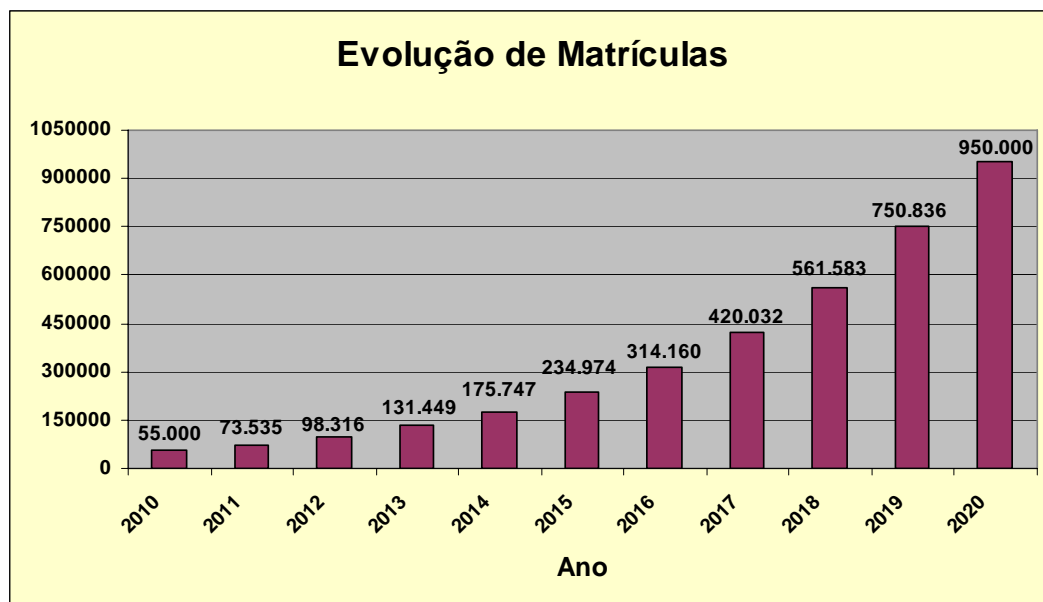
aos estudantes jovens e adultos trabalhadores em articulação com as políticas de desenvolvimento, em especial as de geração de trabalho e renda, e de distribuição de renda.

A consideração de que 25% da oferta de educação de jovens e adultos se dê de forma integrada com a educação profissional parte da compreensão de que esta é uma forma relativamente nova de oferta. Embora, durante as décadas de 1980 e 1990 tenham ocorrido algumas experiências de integração da formação profissional com a escolarização formal no âmbito da educação básica, originárias principalmente das escolas de trabalhadores dos movimentos sindicais e dos movimentos pela reforma agrária, pode-se considerar que esta oferta se inicia formalmente nos sistemas de ensino, em especial na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2005, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A oferta desses cursos pelos sistemas estaduais de ensino dar-se-á a partir de 2006. De acordo com os dados constantes no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC, a oferta de PROEJA conta atualmente com cerca de 30 mil matrículas, com predomínio da oferta de cursos técnicos integrados com ensino médio EJA. A recente oferta de cursos de qualificação profissional (com o mínimo de 200 horas) em articulação com o ensino fundamental EJA, principalmente através da cooperação entre instituições federais de educação profissional e redes municipais de ensino demonstra ser esta atualmente a faixa de escolarização de maior demanda para o atendimento de jovens e adultos trabalhadores. Mapeado o público potencial a esta forma de oferta no nível fundamental compreende-se a urgência do envolvimento dos sistemas estaduais de ensino e a ampliação da atuação das redes atualmente envolvidas.

Além do PROEJA, outras propostas educacionais aliam a escolarização com a formação profissional. Entre elas figura o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem nas modalidades Adolescente, Trabalhador, Urbano e Campo – Saberes da Terra. Segundo o Censo da Educação Básica 2010, o país conta com aproximadamente três milhões e oitocentas mil matrículas nos anos finais do fundamental e no ensino médio, ofertadas preponderantemente pelas redes estaduais e municipais. O PROEJA e o Projovem respondem, respectivamente, por 30 mil e 25 mil matrículas no país.

Para se alcançar a meta proposta é fundamental a articulação dessas ações no desenvolvimento de uma política nacional de EJA com educação profissional, numa ação conjugada entre as redes federal, estaduais e municipais e Sistemas Nacionais de Aprendizagem, em especial o Industrial (SENAI) e o Comercial (SENAC) e seus respectivos Serviços Sociais (SESI e SESC), sem, no entanto, prescindir da participação das demais instituições de formação profissional vinculadas ao chamado Sistema S, recuperando o caráter público de tais entidades financiadas por contribuições compulsórias patronais amparadas pelas obrigações trabalhistas.

Abaixo, o demonstrativo do crescimento por ano das matrículas de EJA articulada com a educação profissional. A projeção desconsidera a tendência de decréscimo das matrículas na EJA, apontada nos últimos censos educacionais, tomando por base sua estabilização e a possível conversão de parcela destas matrículas para sua forma articulada com a educação profissional. O quadro apresenta uma projeção de conversão de matrículas na taxa constante de 0,74 ao ano.



No entanto, considerando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE de 2009, cerca de 30% da população brasileira com 18 ou mais não possui o ensino fundamental completo, nem algum tipo qualificação profissional. A partir desses números, compreende-se que demanda nacional pela escolarização e educação profissional de trabalhadores apresenta-se atualmente superior à capacidade de qualquer uma das redes de ensino, sendo necessário um esforço nacional e a priorização da EJA, principalmente em sua forma vinculada à educação profissional, na agenda para diminuição das desigualdades sociais e erradicação da pobreza no Brasil.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 11 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

META 11 – Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Trata-se de nota técnica que tem como objetivo apontar a evolução da oferta de cursos técnicos de nível médio e as ações necessárias para atingir a meta proposta no Plano Nacional de Educação / 2011-2020.

As rápidas mudanças na base científica e tecnológica e nos processos produtivos exigem a formação de um novo trabalhador sintonizado com a complexidade que apresenta a realidade atual. Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica aponta para a possibilidade de mudança na concepção dos processos de formação para o trabalho que, sem diminuir a importância da articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho, sugiram à localização das políticas da educação profissional e tecnológica para além de objetivos estritamente econômicos que visem simplesmente a instrumentalizar o trabalhador. Isto implica no desenvolvimento de uma Educação Profissional e Tecnológica que incorpore elementos inseridos no âmbito das relações sociais na perspectiva da promoção da equidade, da igualdade entre os sexos, do combate à violência contra os jovens e a mulher, do acesso à educação e ao trabalho e da preservação da vida humana e do planeta. Neste contexto, aponta-se verdadeiramente para uma perspectiva de formação de um trabalhador capaz de se tornar um agente político, capaz de compreender a realidade e ultrapassar os obstáculos que ela apresenta;

de pensar e agir em prol das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de um país menos desigual e mais justo.

Com esta compreensão, o Governo Brasileiro colocou em curso um conjunto de ações que compõem as políticas para a Educação Profissional e Tecnológica que detém, entre os seus princípios norteadores, o compromisso com a inclusão social, a ampliação e melhoria das condições da oferta pública e gratuita, a democratização do acesso e permanência, a valorização dos trabalhadores a ela dedicados.

Sob o ponto de vista dessa concepção, as atuais políticas afirmam a importância do desenvolvimento de uma Educação Profissional e Tecnológica pautada na contextualização dos conhecimentos e na transposição dos mesmos, mediante argumentação teórica, que, aliada à vivência e à prática, inserem essa modalidade para além do compromisso com a formação de qualidade. Dessa forma, esta é estabelecida como lugar privilegiado para a investigação científica, produção e desenvolvimento de novas tecnologias, traduzidas aqui pela oferta de cursos técnicos com qualidade, no nível médio do ensino.

Neste contexto, de acordo com o censo, no Brasil, a oferta de educação profissional estava assim distribuída em 2003: 79.484 matrículas na rede federal de educação profissional; 165.222 matrículas na rede estadual; 19.648 matrículas na rede municipal e 324.985 matrículas na rede privada, o que totalizava 589.339 matrículas. Em 2009, a oferta passou a ser 147.974 matrículas na rede federal, 355.688 matrículas nas redes estaduais e 34.016 matrículas das redes municipais e 499.294 matrículas na rede privada. Portanto, no país a oferta de vagas nos cursos técnicos chega a 1.036.972. Ou seja, observando-se estes números percebe-se uma evidente ampliação na oferta de cursos técnicos de nível médio, em todos os segmentos.

Os dados refletem o apoio ao desenvolvimento da educação profissional no país, assim como a demanda do mundo do trabalho que, devido ao avanço da tecnologia, demanda trabalhadores que dominem conhecimentos técnicos, em áreas específicas. No entanto, as previsões de expansão econômica do País para a próxima década exigem um forte investimento em busca da qualidade da formação dos trabalhadores e que esses números sejam triplicados, sob pena de continuarmos com a escassez da oferta em relação à demanda já apresentada hoje pelo setor produtivo.

Alguns fatores precisam ser considerados neste contexto. O Brasil possui uma oferta de ensino superior cinco vezes maior do que a oferta de cursos técnicos. Na proporção inversa, a demanda de trabalhadores, que possuem curso técnico, é cinco vezes maior que para o trabalhador egresso de curso superior.

Portanto, a ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio é uma necessidade frente ao desenvolvimento do país, tanto para a vida de jovens e adultos que conseguem melhores salários e enfrentam menos dificuldades de ingresso e permanência no setor produtivo, como para atender ao projeto de desenvolvimento do País em curso.

A ampliação das matrículas de cursos técnicos de nível médio, conforme estabelecida pela Meta 11 do PNE (2011-2020), pressupõe a adoção de um conjunto articulado de ações, envolvendo o segmento público e privado de redes de educação.

1. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Em 2009 a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou 100 anos de existência. De 1909 a 2002 foram constituídas 140 unidades de ensino. As Fases 1 e 2 do Plano de Expansão da Rede Federal — implementadas em 2005 e 2007, respectivamente, permitiram que esse quantitativo fosse mais que duplicado em apenas cinco anos, levando a Rede Federal a uma composição atual de 354 unidades.

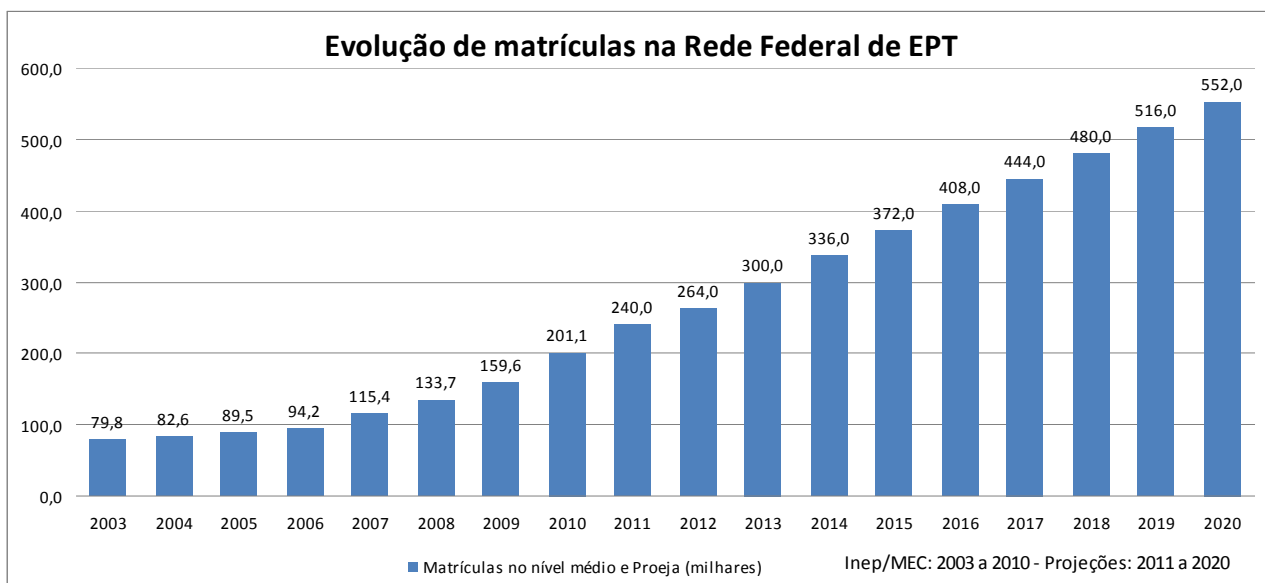
A rede federal, antes dos planos de expansão, oferecia 79 mil matrículas de curso técnico de nível médio. Atualmente, cerca de 93 mil alunos estão matriculados nas unidades recém implantadas. Quando todas as novas unidades de ensino estiverem plenamente constituídas, o total de alunos na Rede Federal terá saltado de cerca de 200 mil para quase meio milhão de estudantes, desses cerca de 300 mil matrículas de cursos técnicos de nível médio (presenciais).

Para o atendimento da meta prevista, torna-se imprescindível um terceiro plano de expansão da rede federal, que importaria na implantação de 60 (sessenta) novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do próximo Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), levando a Rede Federal à configuração de aproximadamente 1.000 unidades ao final desta década, com pelo menos 550 mil alunos em cursos de nível médio presenciais e 363 mil alunos em cursos a distância, com o apoio de laboratórios móveis.

Para tanto, seriam necessários investimentos anuais da ordem de R\$ 600 milhões, em média, para as ações de construção e aquisição de equipamentos, e de R\$ 300 milhões para as despesas com pessoal e manutenção das novas unidades, a cada ano.

A constituição destas novas unidades de ensino na Rede Federal pressupõe uma ação coordenada envolvendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, responsáveis pela construção de cada novo estabelecimento de ensino, e o Ministério da Educação que realiza por intermédio do SIMEC um monitoramento constante das ações empreendidas.

O gráfico abaixo aponta a evolução das matrículas de cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de EPT, com a projeção até o final da década.



2. Manutenção do Programa Brasil Profissionalizado

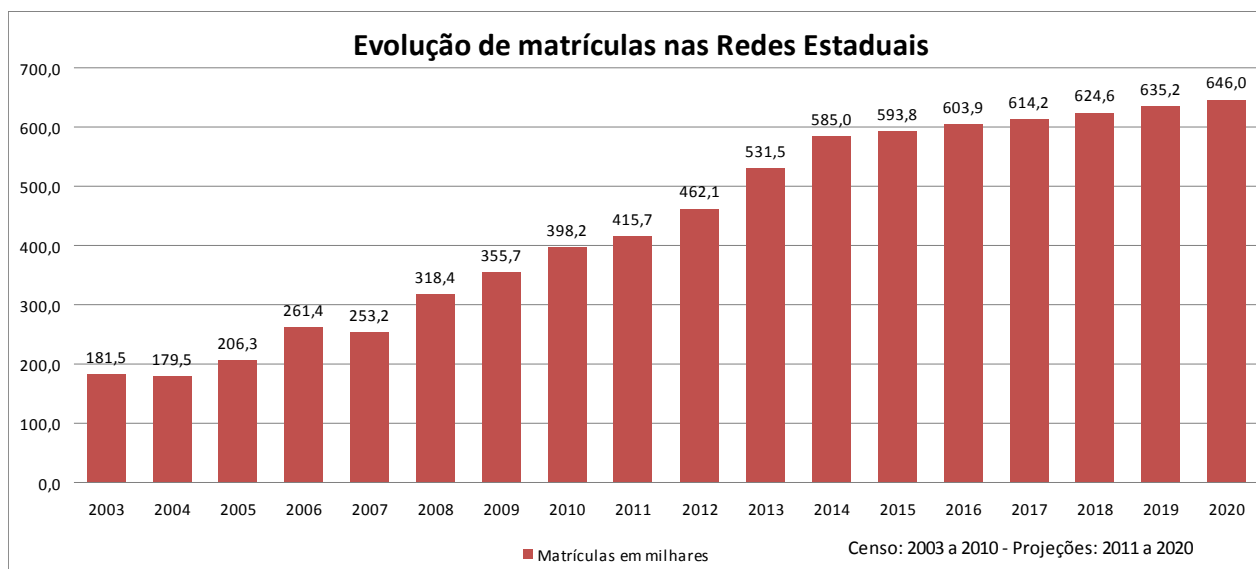
Entre 2008 e 2010, o Programa Brasil Profissionalizado celebrou convênios com 23 Unidades da Federação, comprometendo um total de R\$ 1,54 bilhão em um conjunto de ações que incluem desde a construção de novas escolas técnicas estaduais, passando por reformas e ampliações de escolas existentes até a aquisição de equipamentos para laboratórios e mobiliários para os diversos ambientes educacionais, constituição de acervo bibliográfico e capacitação de equipes pedagógicas.

Na área de infraestrutura, está prevista a construção de 183 novos estabelecimentos de ensino, com investimento estimado em R\$ 946 milhões e a realização de reformas e ampliações em 438 escolas, ao custo total aproximado de R\$ 440 milhões. Os investimentos em recursos pedagógicos e na capacitação de docentes e de gestores deverão somar outros R\$ 159 milhões.

Em 2010, foi iniciado o projeto piloto que implantará um total de 632 laboratórios em 244 escolas de 213 municípios. Cumprida essa primeira etapa, será necessário abrir um novo ciclo, em que as novas demandas serão mapeadas, ocasião em que se espera contemplar um quantitativo cinco ou seis vezes superior aos atuais.

Finalmente, a última mobilização deve estar dirigida a cobrança junto aos estados para que cumpram com as metas de matrículas e de cursos que estão associadas aos investimentos previstos.

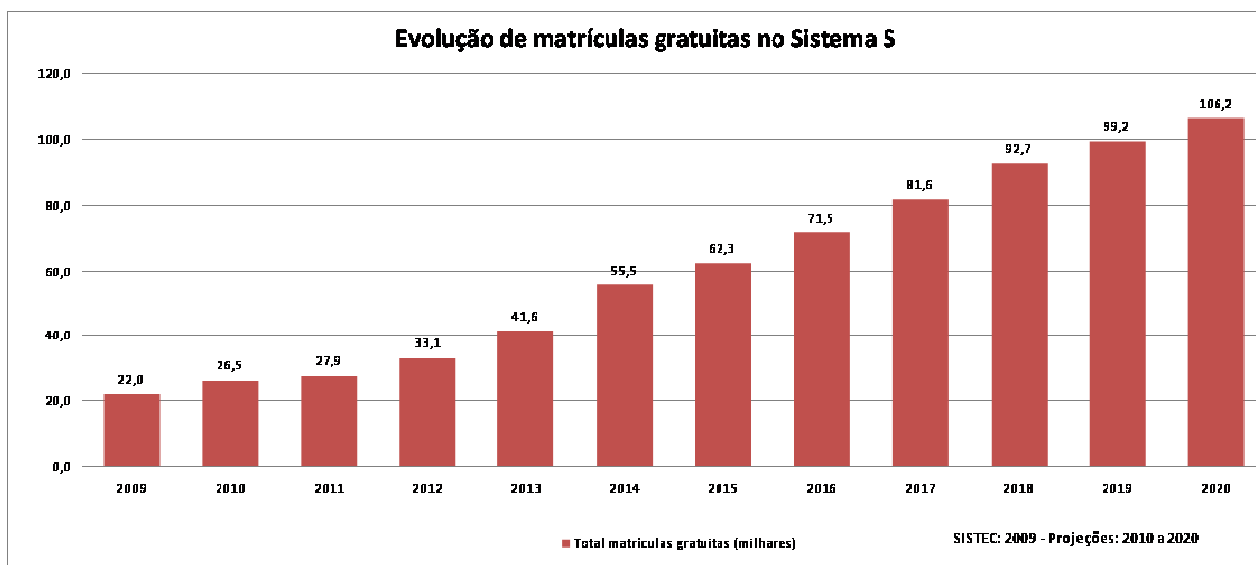
Com o apoio do Programa Brasil Profissionalizado, a estimativa é que os estados passem a oferecer um acréscimo de aproximadamente 300 mil matrículas em cursos técnicos de nível médio, presenciais, quando da finalização de sua execução, alcançando no final da década cerca de 700 mil matrículas. A manutenção do programa nessa década, com novos convênios.



3. Ampliação das matrículas gratuitas na Rede Privada

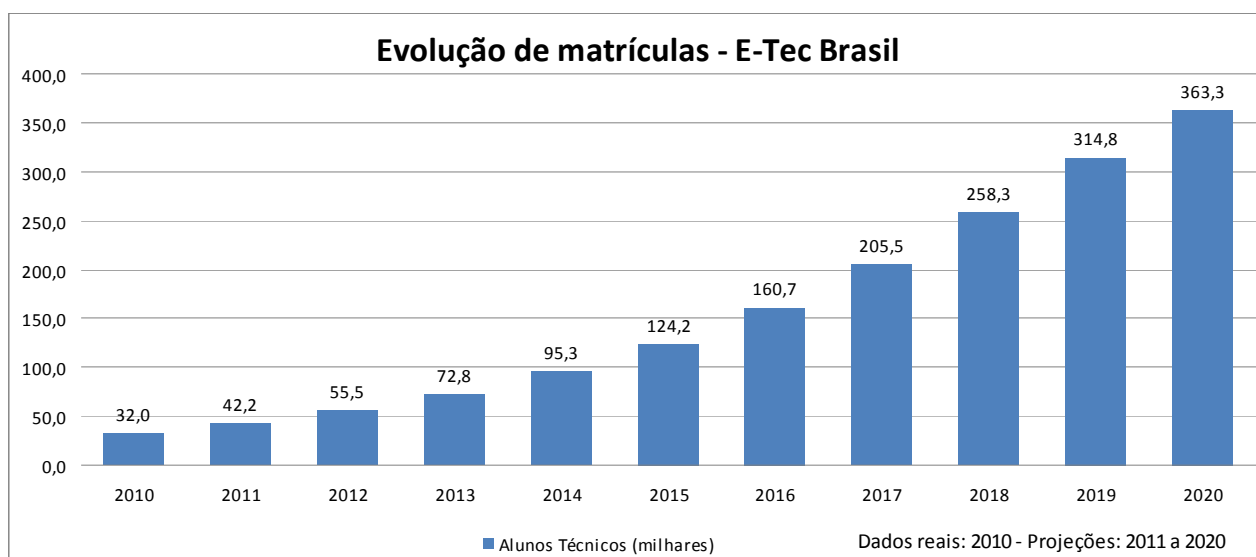
A rede privada, em 2003, ofertava 324.985 mil matrículas de cursos técnicos de nível médio, em 2009, já ofertava 499.294. Nestas matrículas, estão incluídas as ofertadas pelas unidades de formação profissional das federações da indústria e comércio. A perspectiva é que frente à demanda do mundo produtivo, esta oferta permaneça em expansão.

A oferta de matrículas de cursos técnicos de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical – SENAI e SENAC, ofertavam em 2009, aproximadamente 87 mil matrículas de cursos técnicos, sendo que destas aproximadamente 22 mil eram gratuitas, fruto do acordo de gratuidade firmado com o Ministério da Educação. Até 2014, haverá ampliação do número de matrículas gratuitas, tendo em vista que a aplicação de receita em gratuidade atende percentual progressivo até aquele ano. A projeção é que em 2014, a oferta de cursos técnicos gratuitos seja de 55 mil matrículas. Além do acordo, haverá significativa ampliação dos cursos técnicos nestas entidades tendo em vista a implantação de ações previstas no Programa de Acesso ao Ensino Técnico – PRONATEC. Desta forma, a ampliação das matrículas gratuitas deverá atender a meta prevista no PNE.



4. Ampliação da oferta de cursos de nível médio à distância – fortalecimento do E-Tec Brasil

Por sua vez, o Brasil também experimenta a expansão da educação à distância. Na modalidade de educação profissional, o programa E-Tec Brasil ofertou até 2009, 52 cursos, em 17 estados, beneficiando 20.480 alunos, com 194 pólos implantados. Com a aquisição dos laboratórios móveis e a manutenção do programa, a perspectiva é de ampliação dos cursos à distância, cuja meta aponta para o alcance de 363 mil matrículas até o final dessa década.



Diante do exposto, entende-se que a meta estabelecida, “duplicar as matrículas em cursos técnicos de nível médio”, é passível de ser atendida.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 12 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 12 - Elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

Cada vez mais, em um mundo onde o conhecimento se sobrepõe aos recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, cresce a importância da escolarização e, em particular, da educação superior. Muitos trabalhos empíricos testaram a causalidade da relação entre escolaridade e rendimentos, comprovando o impacto de maior escolaridade no aumento do rendimento econômico do indivíduo. Particularmente em relação ao ensino superior, o Brasil é um dos países com maior diferencial de rendimentos entre quem possui e quem não possui educação superior. No âmbito macro, também é inquestionável a relevância da educação, e principalmente da educação superior, para a caminhada rumo ao desenvolvimento e da geração de inovações tecnológicas e dinamismo econômico. Exemplos recentes de países que têm investido maciçamente no ensino superior, como Coreia do Sul, China e outros países do sudeste asiático, corroboram tais afirmações.

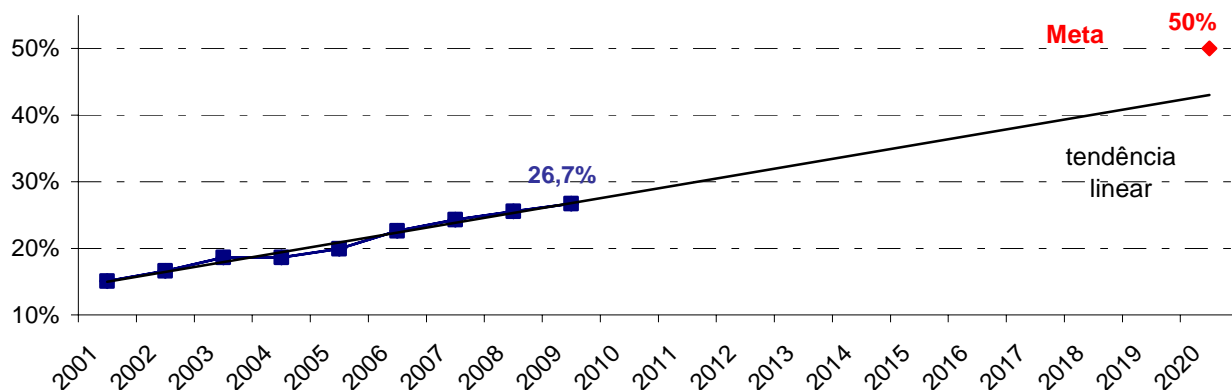
Para acompanhar a evolução e cumprimento das metas de matrícula na educação superior serão utilizadas informações obtidas anualmente na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad).

De acordo com a Pnad, houve expansão de cerca de 2,7 milhões de matrículas no ensino superior em 2001 para aproximadamente 6,1 milhões em 2009. Mas para o entendimento da meta é importante analisarmos também esse acesso para a população de 18 a 24 anos.

Idealmente, em termos de frequência a escola, os jovens de 18 a 24 anos de idade deveriam estar cursando o ensino superior (ES), mas embora tenha crescido nos últimos anos, a proporção destes jovens que concluiu ou frequenta esse nível de ensino ainda é baixa no Brasil.

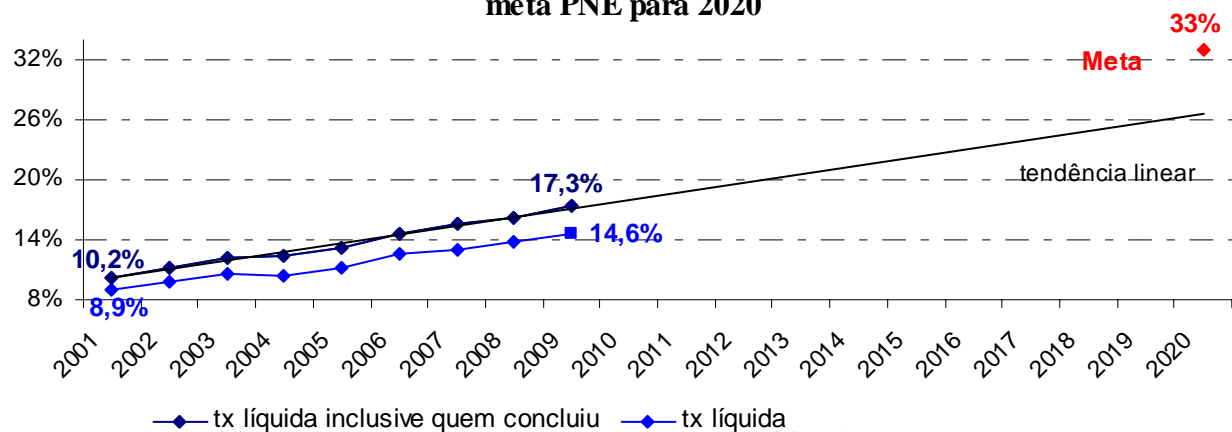
Os gráficos a seguir mostram quais seriam os caminhos percorridos, primeiramente para a taxa bruta de matrícula e, em seguida, para a taxa líquida de matrícula, caso o crescimento destas duas taxas repetisse o comportamento observado entre os anos 2001 e 2009.

Evolução da taxa bruta de matrícula no ensino superior (2001-2009) e meta PNE para 2020



Fonte: Pnad, diversos anos.

Evolução da taxa líquida de matrícula no ensino superior (2001-2009) e meta PNE para 2020



Fonte: Pnad, diversos anos.

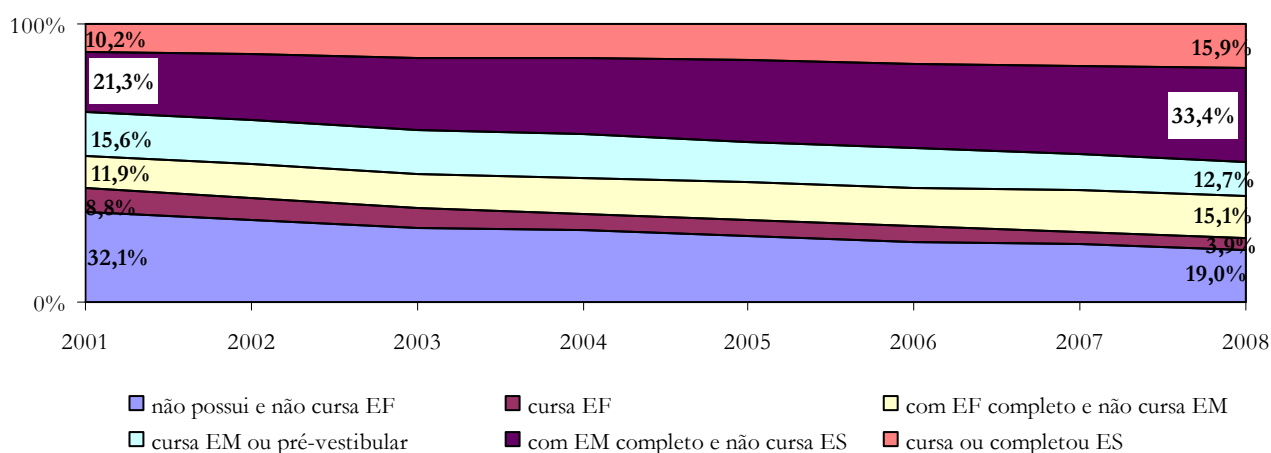
No gráfico que mostra a evolução da taxa líquida de matrícula, são apresentados dois indicadores diferentes; é importante diferenciá-los. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), a proporção de jovens de 18 a 24 anos que frequentam o ES – primeiro indicador - subiu de 8,9% em 2001 para 14,6% em 2009. Acrescentando os que já concluíram o ES – segundo indicador, que é mais razoável para a meta de taxa líquida, uma vez

que, se o indivíduo iniciar o ES aos 18 anos, muito provavelmente aos 23 anos já o terá concluído - a proporção sobe de 10,2% em 2001 para 17,3% em 2009.

No cenário de cumprimento de ambas as metas (bruta e líquida de matrícula) com base nas projeções do IBGE relativas ao tamanho da população brasileira em 2020, nesse ano deverá haver cerca de 11 milhões de matriculados no ensino superior. Os alunos matriculados no ES de 18 a 24 anos de idade serão cerca de 7 milhões. Já os não pertencentes à faixa etária de 18 a 24 anos deverão atingir quantitativo de aproximadamente 4 milhões de estudantes, o que corresponderia a uma taxa de crescimento no período bem inferior ao que seria observado para a faixa etária dos 18 a 24 anos.

Portanto, percebe-se que o grande esforço recai sobre a inclusão no ensino superior dos jovens entre 18 e 24 anos de idade. No entanto, aqui é importante que se leve em conta uma informação. Durante os últimos anos, tem-se observado um movimento importante de correção de fluxo escolar. Considerando que cerca de 3 milhões de jovens de 18 a 24 anos de idade ainda cursam o EM, fica demonstrado o potencial de novos ingressantes no ES decorrente da correção de fluxo que vem sendo verificada e que se espera ver intensificada ao longo do próximo decênio. Adicionalmente, o total de jovens dessa faixa etária com ensino médio completo e, portanto, aptos a cursar ensino superior, mas que não o frequentam, cresceu de cerca de 4,9 milhões em 2001 para aproximadamente 7,8 milhões em 2008. Mesmo considerando que parte dos jovens não desejam ingressar no ES, o potencial de crescimento do acesso ao ensino superior é substancial, totalizando mais de 10 milhões de indivíduos. Para se atingir a meta para a taxa líquida de matrículas no ES, ainda levando-se em conta as projeções relativas ao tamanho da população brasileira traçadas pelo IBGE, será necessário que cerca de 4 milhões desses jovens tenham ingressado ou concluído esse nível de ensino em 2020.

Escolaridade e situação escolar de jovens de 18 a 24 anos



Fonte: Pnad, diversos anos.

Assim, contabilizar a trajetória com base nas mesmas taxas da década de 2000 pode, de fato, subestimar as possibilidades de crescimento do acesso a este nível de ensino.

Supondo que a maior expansão de oferta de vagas no ES para o cumprimento das metas ocorreria nas IES privadas e levando-se em conta que o maior potencial de novos estudantes de ES encontra-se entre os indivíduos de renda mais baixa e, portanto, pertencem a famílias com menor capacidade de financiamento, haverá necessidade de expandir programas de concessão de bolsas e financiamento, como ProUni e FIES.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 13 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 13: Elevar, de forma consistente e duradoura, a qualidade da educação superior, pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo 35% doutores.

Instituições de Ensino Superior com maior proporção de professores com grau de mestre ou doutor, em média, apresentam melhor desempenho em termos da qualidade da formação de novos profissionais e em termos de publicações de novos trabalhos e geração de conhecimentos e técnicas inovadoras, bases para o desenvolvimento econômico e social de qualquer sociedade. Daí a importância de se avançar na proporção de professores do ensino superior que possuem o grau de mestre ou doutor.

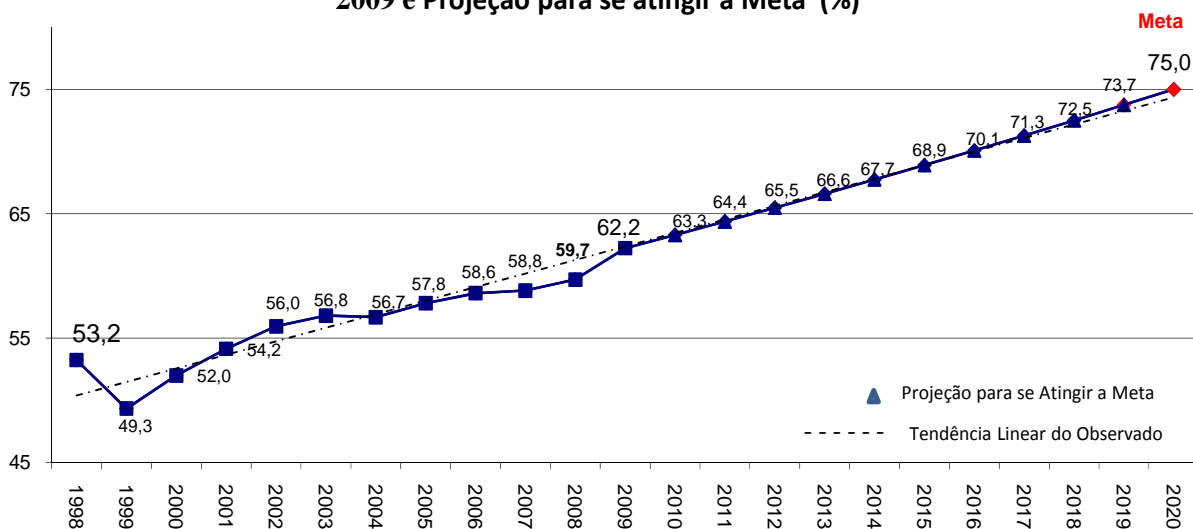
O Censo da Educação Superior fornece anualmente informações sobre as instituições de ensino superior, incluindo informações sobre a formação de seus docentes. Assim, é possível acompanhar por meio dos dados do Censo a evolução e cumprimento das metas.

Os gráficos a seguir apresentam a evolução da proporção de mestres ou doutores nas instituições de educação superior entre 1998 e 2009. No ensino superior brasileiro, a proporção de professores mestres ou doutores subiu de 52,0% em 2000 para 62,2% em 2009. Nota-se que a projeção linear da evolução verificada entre 1998 e 2009 praticamente já alcança a meta estipulada para 2020.

Um outro exercício foi calcular o esforço necessário para se atingir a meta proposta em 2020 com relação à proporção de professores mestres ou doutores. Os números indicam que a

proporção teria que aumentar 1,71% a cada ano, taxa bem inferior ao alcançado, por exemplo, entre 2008 e 2009. Por fim, é interessante destacar que o gráfico mostra também qual deve ser a proporção de professores mestres ou doutores em cada um dos anos, para que se alcance a meta de 75% em 2020.

Evolução da proporção de professores com mestrado ou doutorado 1998-2009 e Projeção para se atingir a Meta (%)

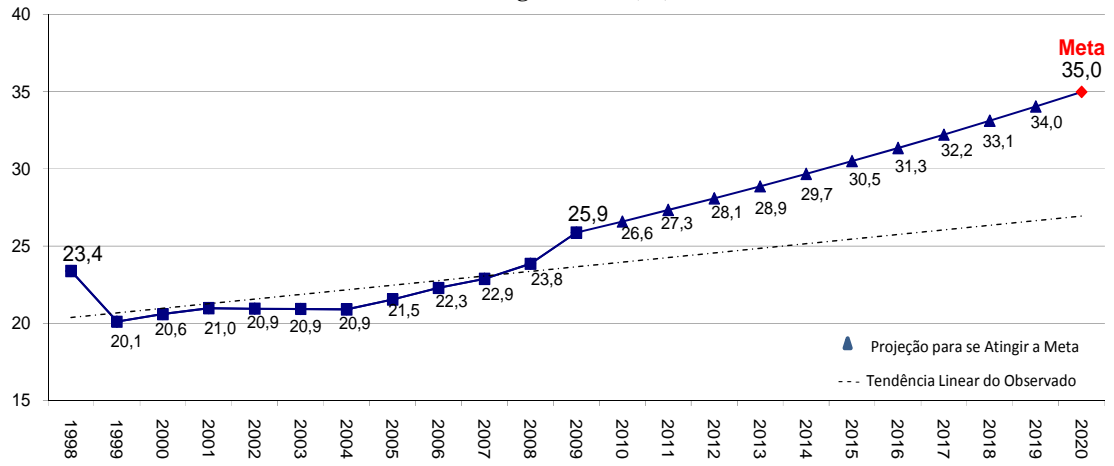


Fonte: Censos da Educação Superior, vários anos.

Já em relação à meta para a proporção de professores doutores, a projeção linear da evolução verificada entre 1998 e 2009 fica bem abaixo da meta estipulada para 2020, indicando que grande esforço para o cumprimento da meta 13 do PNE 2011-2020 recairá sobre a formação de professores doutores. Para se cumprir a meta, será preciso que cerca de 25% dos professores atualmente mestres adquiram o título de doutor ao longo dos próximos 10 anos; que haja substituição de parte dos atuais professores que não tenham esse título por novos professores doutores (como no caso de aposentadorias, etc.) ou ainda que as novas vagas resultantes da expansão do ensino superior, previstas nesse PNE, sejam ocupadas por doutores ou por profissionais que venham a concluir o doutorado antes de 2020.

Como no caso anterior, definiu-se também uma projeção linear anual para que se atinja a meta proposta em 2020. A proporção de professores doutores teria que aumentar 2,78% a cada ano. Analisando mais detidamente o gráfico e a trajetória da proporção de professores com doutorado, percebe-se inflexão a partir de 2005 dessa trajetória, o que pode indicar menores dificuldades no cumprimento da meta.

Evolução da proporção de professores com doutorado 1998-2009 e projeção para se atingir a Meta (%)



Fonte: Censos da Educação Superior, vários anos.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 14 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação strictu sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

O sistema de C&T do Brasil conta com uma infraestrutura e um modelo de capacitação de recursos humanos de alto nível que tem propiciado inúmeros benefícios concretos, possibilitando ao Brasil expandir sua autonomia científica e tecnológica em curto prazo.

Porém, é evidente a necessidade do esforço conjunto ainda maior dos órgãos federais e estaduais para garantir que o maior número possível de alunos possa concluir seus estudos, bem como possibilitar atrair um contingente de alunos novos, estimulando-os a ingressar na carreira acadêmico-científica.

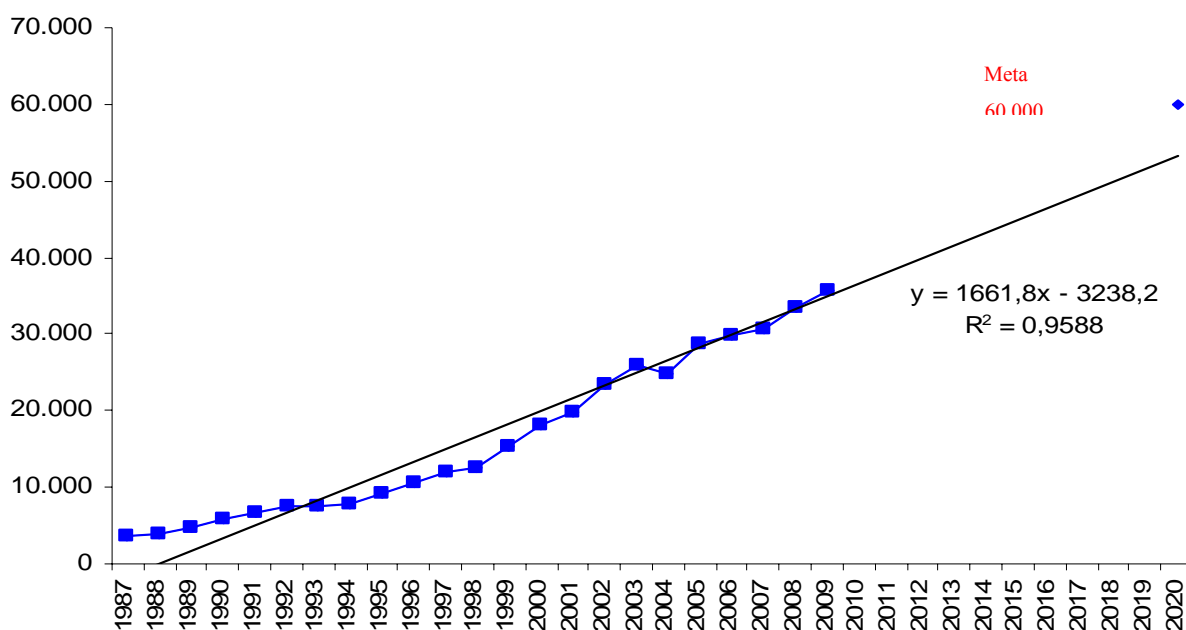
As parcerias com as agências estaduais de fomento à pesquisa revelam-se cruciais frente ao cenário global do alunado da pós-graduação no Brasil, uma vez que 50% desses alunos arcam com recursos próprios suas despesas com esse tipo de formação e, portanto, não têm a possibilidade de acesso a mecanismos de apoio governamentais, tais como a bolsa de estudos e outros auxílios.

Além do crescimento do investimento dos setores públicos na pós-graduação, o setor empresarial também deve ser estimulado a ampliar os seus recursos a serem aplicados em treinamento e capacitação de mestres e doutores. Para isso, políticas específicas devem ser implementadas a fim de estimular a cooperação e integração de todos os segmentos da sociedade em busca de maior capacidade de inovação e, conseqüentemente, de competitividade, para se evitar que o setor acadêmico continue distante do setor de inovação tecnológica.

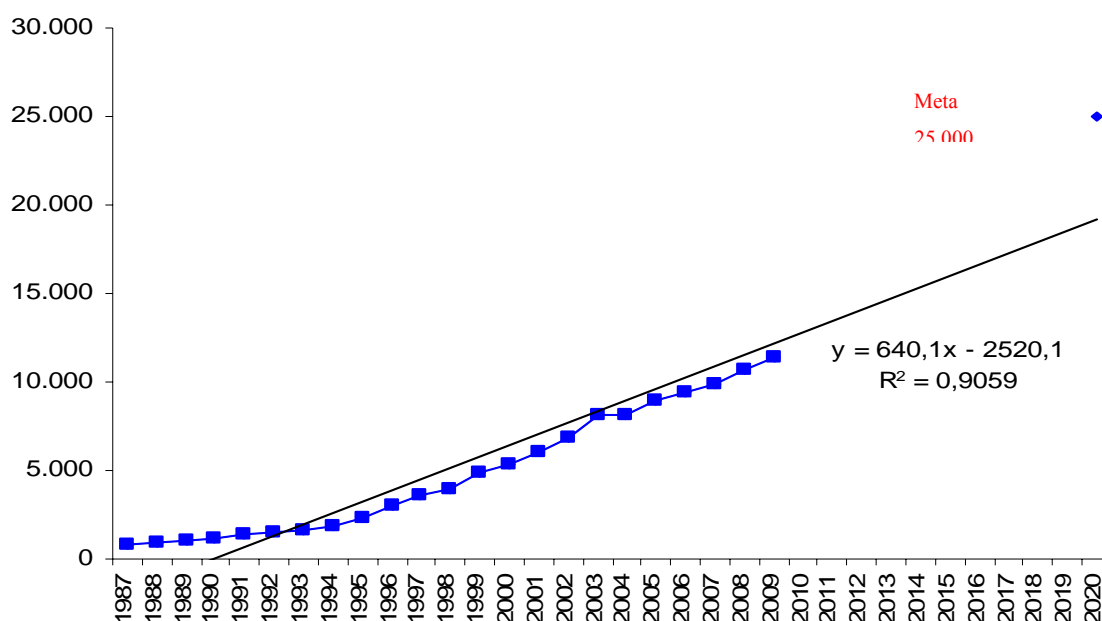
Para que se atinja o crescimento do número de titulados desejado, vários fatores devem ser considerados. Por exemplo, a meta só será alcançada com o aumento do número de matrículas na pós-graduação. Para isso, deverá haver maior oferta de cursos de qualidade nas diversas áreas e disciplinas acadêmicas, bem como ampliação da concessão de bolsas pelas agências de fomento.

Os gráficos a seguir mostram a projeção do número de titulados em mestrado e doutorado, considerando uma tendência de crescimento dos dados no período de 1987 a 2009 e fazendo-se uma extrapolação até o ano de 2020 para se atingir a meta desejada, ou seja, 60 mil mestres e 25 mil doutores titulados. A linha de tendência que melhor se ajustou aos dados foi a linear, nos dois casos.

Titulados em mestrado



Titulados em doutorado



Considerando a necessidade de se estabelecer uma proporção entre o número de titulados (T) e o de matriculados (M), foi feita uma média da razão T/M no período de 1987-2009, que resultou em 26% para o mestrado e 15% para o doutorado. A partir desses valores, calculou-se uma previsão do número de matriculados em 2020 para que se consiga atingir a meta de titulados, conforme mostra a Tabela abaixo:

Ano	mestrado		doutorado	
	matriculados	titulados	matriculados	titulados
2009	93.059	35.698	57.923	11.368
2020	204.230	53.263	128.904	19.243
Crescimento 2009-2020	119%	49%	123%	69%

Assim, percebe-se que a quantidade de alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado deve duplicar até o ano de 2020. Para isso, é importante que se amplie o financiamento estudantil à pós-graduação, além de aumentar a oferta de cursos nas diversas regiões do país, principalmente por meio de metodologias à distância como a Universidade Aberta do Brasil que favorecem o acesso a regiões mais remotas e aos estudantes com dificuldade de frequentar os principais centros.

Outro fator importante é o aumento da concessão de bolsas pelas agências federais e estaduais. No Brasil, as bolsas de estudo, que têm objetivo de incentivar e qualificar a formação de mestres e doutores, são vinculadas ao setor acadêmico, sendo fundamentais para o incremento da produção científico-tecnológica nacional.

Conforme estudo feito pelo PNPG 2011-2020, preservando-se o crescimento dos investimentos das agências governamentais (CAPES e CNPq) nos níveis atuais, no espaço de 10 anos o Brasil terá o dobro de doutores do que dispõe atualmente.

Para ir além desse referencial, no entanto, é necessário não só manter os índices atuais de cerca de 12.000 novos doutores, mas acelerar significativamente a formação de pessoal altamente qualificado a cada ano, desenvolvendo programas adicionais de formação no país e no exterior e também fortalecendo os grupos de pesquisa.

Considerando o cenário de crescimento das bolsas a serem concedidas pela CAPES e pelo CNPq feito no PNPG, em 2020 a concessão atingiria 123% de aumento, tendo como base a projeção orçamentária das duas agências nos moldes atuais. Assim, essa meta do crescimento do número de mestres e doutores é possível de ser alcançada.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Metas 15 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A formação acadêmica do professor é requisito importante para sua qualificação no exercício do magistério, na perspectiva de reunir habilidades e competências para promover uma educação de qualidade, socialmente referenciada. Tendo em vista sua importância para o resultado final almejado, o máximo aprendizado dos estudantes de educação básica da rede pública, a qualificação do docente constitui um dos pilares de sustentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o estímulo à crescente qualificação e a ampliação do acesso dos educadores à universidade.

Atualmente no Brasil, muitas vezes devido à escassez de licenciados em determinadas áreas, é comum que professores de determinadas disciplinas não possuam formação específica naquela área. Visando transformar essa realidade, a meta do novo PNE é garantir, em 2020, que a totalidade dos professores da educação básica possua formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

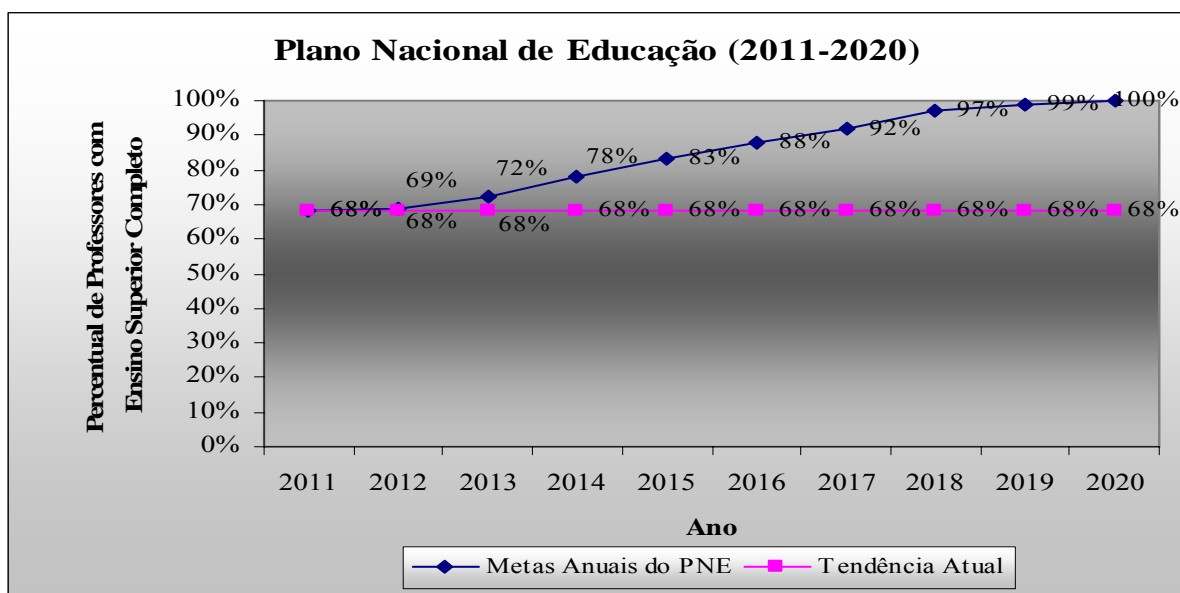
Para acompanhar a evolução e cumprimento da Meta 15 serão utilizadas informações obtidas anualmente por meio do Censo Escolar. Uma das informações coletadas por meio do

Censo Escolar se refere aos professores individualmente, e inclui dados sobre sua formação e sua(s) disciplina(s) de atuação. Sendo assim, é possível verificar, desde 2007, o quantitativo de docentes com formação superior. Observa-se na tabela abaixo que os esforços observados por todos os entes da federação apenas permitiu manter estável o percentual de docentes com formação superior.

Ano	Unidade da Federação	Professores da Educação Básica							
		Total	Escolaridade					Superior	Percentual de docentes com ensino superior completo
			Fundamental	Ensino Médio					
				Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio			
2009	Brasil	1.977.978	12.480	624.320	484.346	139.974	1.341.178	68%	
2008	Brasil	1.988.161	14.039	640.460	510.824	129.636	1.333.662	67%	
2007	Brasil	1.882.961	15.982	578.291	474.950	103.341	1.288.688	68%	

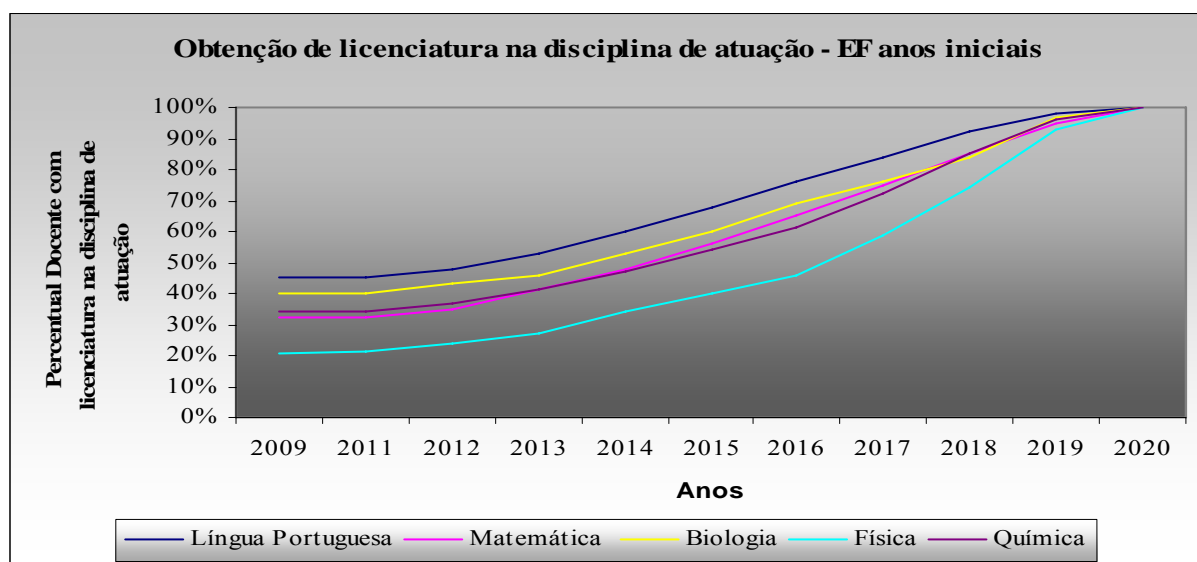
Fonte de Dados: INEP

A fim de alcançar a meta de 100% dos docentes com ensino superior completo em 2020, os esforços desencadeados pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deverão romper com a linha de tendência atual que pode ser observada nos anos de 2007, 2008 e 2009. Assim, um conjunto de ações de formação inicial complementares deverá elevar o percentual atual de 68% dos docentes com ensino superior para 100% em 2020. O gráfico abaixo identifica as metas anuais do Plano Nacional de Educação em comparação com a manutenção da tendência observada nos últimos anos.

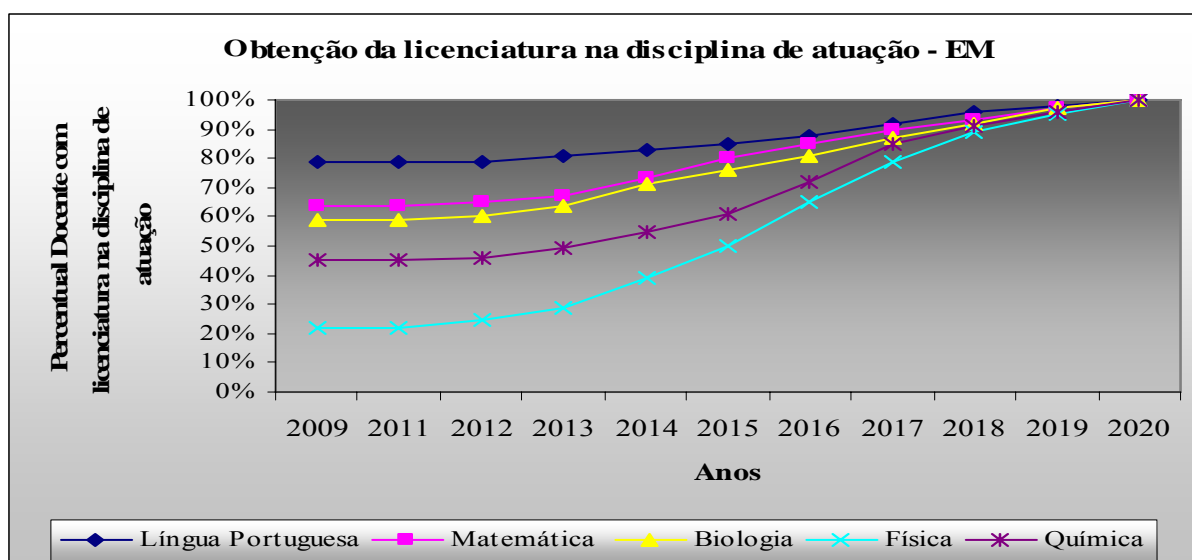


Os dados do Censo Escolar também permitem o acompanhamento da quantidade de professores com licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A base de informação que

é utilizada para o acompanhamento desta meta tem várias dimensões de análise e é dividido em etapas da educação básica, contemplando as especificidades, por disciplina, nos anos finais do ensino fundamental (EF) e no ensino médio (EM). Os gráficos e tabelas a seguir mostram os esforços intermediários necessários nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio para elevar a proporção de funções docentes cujos professores possuem licenciatura em sua área de atuação.



Anos Finais do Ensino Fundamental											
Disciplinas	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Língua Portuguesa	45%	45%	48%	53%	60%	68%	76%	84%	92%	98%	100%
Matemática	32%	32%	35%	41%	48%	56%	65%	75%	85%	95%	100%
Biologia	40%	40%	43%	46%	53%	60%	69%	76%	84%	97%	100%
Física	21%	21%	24%	27%	34%	40%	46%	59%	74%	93%	100%
Química	34%	34%	37%	41%	47%	54%	61%	72%	85%	96%	100%



Ensino Médio											
Disciplinas	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Língua Portuguesa	79%	79%	79%	81%	83%	85%	88%	92%	96%	98%	100%
Matemática	64%	64%	65%	67%	73%	80%	85%	90%	93%	97%	100%
Biologia	59%	59%	60%	64%	71%	76%	81%	87%	92%	97%	100%
Física	22%	22%	25%	29%	39%	50%	65%	79%	89%	95%	100%
Química	45%	45%	46%	49%	55%	61%	72%	85%	91%	96%	100%

No que se refere à proporção de professores com licenciatura na área de conhecimento em que atuam, há a necessidade de uma forte expansão da quantidade de docentes com licenciatura nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química e Física. Os esforços atuais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios visando à adequação da formação docente à sua área de atuação mostravam que, em 2009, 381.084 professores estavam matriculados em cursos de graduação, sendo que 89.086 cursavam licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química e Física.

Cursos da Educação Superior	Professores cursando licenciatura
Língua Portuguesa	44.743
Matemática	19.360
Biologia	14.458
Física	5.286
Química	5.239

Embora dados do INEP indiquem uma evolução do número de professores licenciados em Língua Portuguesa e Biologia nos últimos três anos, há muito terreno para se avançar neste sentido, principalmente no que diz respeito à Física, em que apenas 22% dos docentes são desempenhadas por licenciados na área.

Fazem parte do conjunto de ações inseridas nas estratégias previstas no PNE (2011-2020) com vistas a atingir a meta de 100% dos docentes com licenciatura na área de conhecimento em que lecionam no ano de 2020:

- ações conjuntas entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, por meio do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, a fim de organizar a oferta de cursos de formação inicial (Decreto nº 6.755/2009);
- ações voltadas ao aperfeiçoamento do sistema que promove a ponte entre MEC, Secretarias de Educação e professores da rede pública de educação básica a fim de sincronizar a oferta e a demanda de cursos de formação inicial;
- a ampliação da oferta de cursos de formação inicial destinado às áreas de conhecimento que apresentem maior carência de docentes;
- a ampliação da concessão de financiamento, pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), de até 100% dos encargos educacionais dos estudantes que optarem por cursos de licenciatura, independente da renda familiar (Artigo 9º, inciso III da Portaria Normativa nº 1 de 22 de janeiro de 2010);
- o abatimento mensal de 1% do saldo devedor, incluído os juros devidos no período, do financiamento provido pelo FIES desde que o graduado ou estudante em curso de licenciatura exerça a profissão do professor na rede pública de educação básica por um período mínimo de 20 horas semanais (§ 1º do Artigo 2º da Portaria Normativa nº 4 de 2 de março de 2011);
- a ampliação da concessão de bolsas parciais ou integrais do Programa Universidade para Todos (PROUNI) para professores em efetivo exercício na rede pública de ensino em cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica e independente da renda familiar mensal (inciso III, Artigo 2º da Lei nº 11.096/2005 e Artigo 3º do Decreto nº 5.493/2005);
- a ampliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ofertado para alunos dos cursos de licenciatura das instituições de educação superior federal, estadual, municipal e comunitárias sem fins lucrativos com vistas a apoiar a iniciação à docência e contribuir para elevação da qualidade da educação básica (inciso I, Artigo 3º do Decreto nº 7.219/2010).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 16 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

META 16: Formar 50% dos Professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

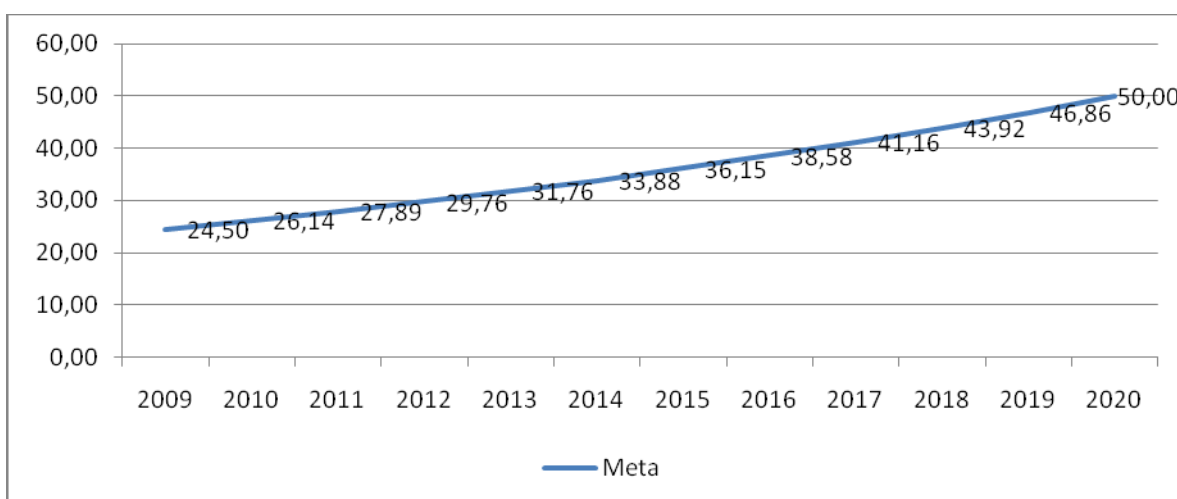
Para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito a educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada. Em função dos pontos colocados, enfatiza-se a importância da meta 16.

Além da formação em nível superior na área de atuação, é desejável que os professores aprofundem seus conhecimentos por meio de cursos de pós-graduação. Ao passar por esses cursos, sejam eles *stricto sensu* ou *lato sensu*, os professores são expostos a metodologias científicas, aprofundam seus conhecimentos, ampliam seu olhar com relação à sala de aula e, conseqüentemente, tem maior propensão a estimular o raciocínio científico em seus alunos. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2009, 68% dos quase dois milhões de professores da Educação Básica possuem nível superior. Com relação especificamente à meta proposta, de acordo com o Censo Escolar de 2009, cerca de 36% dos professores de educação básica com nível superior também possuem algum tipo de pós-graduação. Ou seja, o percentual total de professores com algum nível de pós-graduação é 24,5% do total do corpo docente em escolas públicas. A tabela abaixo retrata o status atual dos professores com pós-graduação.

Ano	Professores da Educação Básica							
	Total	Escolaridade					Pós-graduados	Percentual de docentes pós-graduados
		Fundamental	Ensino Médio	Superior	Percentual de docentes com ensino superior completo			
2009	1.977.978	12.480	624.320	1.341.178	68%	484.605	24,50%	

Assim, de acordo com a meta 16, um conjunto de ações de formação continuada complementares deverá elevar o percentual atual de 24,5% dos docentes com pós-graduação em sua área para 50% em 2020. O gráfico abaixo identifica as metas anuais do Plano Nacional de Educação.

Plano Nacional de Educação – Crescimento Necessário para Alcançar a Meta



Fonte: Elaboração INEP/ DIREDD

O Novo Censo Escolar do INEP passou a coletar dados individualizados para cada um dos professores da Educação Básica, bem como informações detalhadas acerca de sua escolaridade. Assim, é possível saber a porcentagem de professores da educação básica que cursou algum tipo de programa de pós-graduação ao longo dos anos. Ou seja, com este indicador é possível acompanhar parte da meta 16.

É importante destacar a importância da formação continuada para a profissão docente, também contemplada na meta 16. Nota-se que a meta faz referência a garantir formação continuada a todos os professores da rede pública de educação básica. A formação continuada,

por meio de cursos de atualização/treinamentos oferecidos em horário de serviço, permite que o professor se atualize e esteja permanentemente fazendo a ligação entre teoria e prática, fundamental para o bom desempenho em sala de aula.

Com relação ao acompanhamento de formação continuada, é possível avaliar a magnitude de sua abrangência através do Plano Estratégico de Formação Continuada de cada estado, coordenado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, do Censo Escolar e dos questionários presentes na aplicação da Prova Brasil. No questionário do diretor da Prova Brasil existe informação sobre o oferecimento de formação continuada aos professores da escola e a frequência aos cursos ofertados. Do total de diretores que responderam ao questionário, 61% afirmaram ter ofertado algum tipo de capacitação/ formação no ano de 2007. Ao responder sobre a frequência dos professores a essas atividades, cerca de $\frac{3}{4}$ dos diretores informaram que mais da metade dos professores participou. Esse dado demonstra que quando ofertada, em geral, há interesse por parte dos professores em obter a formação continuada.

Assim, pelos números apresentados, conclui-se que para o cumprimento da meta 16, devem ser criadas oportunidades de formação para os professores, para que seja possível elevar o percentual de professores com a formação desejada e atualizada.

Fazem parte do conjunto de ações inseridas nas estratégias previstas no PNE (2011-2020) com vistas a atingir a meta de 50% dos docentes com pós-graduação no ano de 2020:

- ações conjuntas entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, por meio do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, a fim de organizar a oferta de cursos de formação continuada (Decreto nº 6.755/2009);
- consolidar o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente como instância de articulação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
- ampliar a oferta de cursos de especialização *lato sensu* coordenados pelo MEC e pela CAPES; e
- induzir a adoção pelos planos de carreira dos Estados, Distrito Federal e Municípios de licenças para a qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 17 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 17 - Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Introdução

Com a finalidade de estudar a evolução dos salários dos professores da rede pública ao longo dos últimos anos, realizou-se uma análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE), entre os anos de 2003 e 2009¹⁶.

Foi analisada a série de salários médios observados para não-professores e para professores da educação básica pública, sendo que estes foram separados ainda por dependência administrativa. Para isso, foram utilizadas as informações do trabalho principal tanto na classificação de ocupação (professores da educação básica¹⁷ e não professores) e setor (privado,

¹⁶ A restrição do início do período analisado deve-se à mudança nas categorias de ocupação profissional que ocorreram no período, o que dificulta a comparabilidade dos dados por ocupação em anos anteriores ao de 2003.

¹⁷ Foram definidos como professores aqueles que declararam como ocupação principal os seguintes códigos de ocupação: 2311, 2312, 2313, 2321, 2330, 2391,2392, 3311, 3312, 3321.

federal, estadual e municipal), como nos dados de salário e jornada de trabalho. Para melhor comparabilidade, os salários foram sempre padronizados para uma jornada de 40 horas/semanais de trabalho.

Diferenças entre as Unidades da Federação

Nas tabelas 1 a 4 estão apresentados os salários médios, por unidade da federação e para todo o Brasil, entre os anos de 2003 e 2009. Na Tabela 1 foram considerados todos os ocupados com exceção dos que têm como trabalho principal a profissão de professor. Nas tabelas 2 a 4 estão os salários médios dos professores da educação básica na rede pública de ensino, à exceção da rede federal.

Os salários médios variam bastantes entre as unidades da federação. Com base na Pnad 2009, observa-se que entre os não-professores, o Piauí tem o mais baixo salário médio, R\$499,00, e entre os professores da educação básica na rede pública, o estado de salário médio mais baixo é Pernambuco, com média de R\$1129,00. O Distrito Federal tem a maior média salarial nos dois grupos, sendo de R\$2.195,00 entre os não professores e de R\$3.353,00, entre os professores, muito acima da média nacional que é de R\$1009,00 e R\$1.624,00, respectivamente (ver tabelas 1 e 2).

Na comparação das tabelas 1 e 2, nota-se que, em média, os professores ganham 61% mais que os demais profissionais. É importante destacar, porém, que a média de escolaridade entre os professores das redes estaduais e municipais é de 13,9 anos de escolaridade enquanto a média de escolaridade dos ocupados, exceto professores, é de 5 anos de estudo (Pnad 2009).

Quando os mesmos grupos são comparados considerando apenas os profissionais com nível superior completo ou incompleto (12 anos completos de estudo ou mais), a média do grupo de professores da rede pública não federal, assim como do grupo de não-professores é de pouco mais de 14 anos de escolaridade¹⁸. Nesse caso, o salário do grupo de professores em todo o Brasil é, em média, quase 38% menor que o do grupo com os demais profissionais (ver tabelas 7 e 8).

¹⁸ Os profissionais com ao menos um ano completo de nível superior representam 81.4% do grupo de professores da educação básica pública e 19.8% dos ocupados exceto professores.

Essa diferença varia entre as unidades da federação, mas a média salarial se mantém consistentemente menor para o grupo de professores. Excepcionalmente em Roraima e no Amapá, essa vantagem se inverte entre os grupos no ano de 2009. E no Pará, Sergipe, Paraná e Rio de Janeiro, a diferença é de 25% ou menos.

Quando analisada a diferença de média salarial do grupo de professores da educação básica pública em relação ao grupo de não-professores em todo o período, ambos com ao menos nível superior incompleto, observa-se que a diferença entre os grupos que passou por importante redução entre 2003 e 2006, quando os professores ganhavam 46% a menos que os demais e chegaram a 37% menos. No entanto, a diferença se mantém estável desde então.

Em todo o período, a recuperação do salário do grupo de professores foi de aproximadamente 16% em relação ao grupo dos demais profissionais, ou seja, o salário médio dos professores que, em 2003, representava 54% da média do grupo de não-professores, em 2009 passou a representar 62%.

Diferenças entre Dependências Administrativas

Para uma análise comparativa entre os salários das redes estaduais e municipais as tabelas 3 e 4 apresentam, respectivamente, suas séries de salários, por unidade da federação. De acordo com os dados da Pnad, os salários das redes estaduais são consistentemente maiores que as médias das redes municipais de seus respectivos estados. Exceções são feitas no Rio Grande do Norte, Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, em que a diferença entre as média das redes inexistente ou inverte-se, ficando favorável para as redes municipais. Cabe ressaltar que a atuação prioritária das redes municipais é na Educação Infantil e Ensino Fundamental e a das redes estaduais é no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que, em parte, pode explicar tais diferenças.

Tendência relativa dos salários médios

As variações percentuais dos salários ano a ano e a variação do período 2003 a 2009 estão apresentadas nas tabelas 5 e 6, e 9 e 10. Nelas é possível notar que os salários dos professores da educação básica têm uma tendência semelhante entre professores e não professores quando o total dos grupos é comparado (tabelas 5 e 6), apresentando ganho real de 20.7% e 22.3%, respectivamente (ver Tabela 11).

Na maioria dos estados, entretanto, o crescimento dos salários entre professores com ao menos 12 anos de escolaridade foi acima da média das demais ocupações de mesma escolaridade e, assim, tem aproximado os salários entre esses grupos. O salário médio dos professores, com nível superior completo ou incompleto, teve variação de 54.4% entre 2003 a 2009, enquanto no grupo dos não-professores, na mesma faixa de escolaridade, a elevação foi de 33.3%.

Em alguns estados o crescimento dos salários dos professores foi extremamente elevado nesse período, como é o caso do Piauí (140%), Mato Grosso do Sul (125%), Acre (125%), Alagoas (104%) e Espírito Santo (102%).

Comparando-se as taxas de crescimento do salário médio com a taxa de inflação medida no mesmo período (IPCA-IBGE), observou-se um crescimento real de 21% entre 2003 e 2009, para os professores da educação básica pública brasileira e de 22% para os demais profissionais.

Maiores diferenças são encontradas quando analisados os salários médios dos grupos com, ao menos uma ano de curso superior completo. Entre os professores da educação básica pública o ganho real foi de 14%, enquanto a média dos salários dos não-professores teve perda real de 1,6% (ver Tabela 11).

A Meta 17

A Meta estabelecida para os salários dos professores da rede pública, da educação básica, indica que deva-se buscar uma equiparação da média salarial daqueles que tem ao menos um ano completo de nível superior, com a média observada para os demais profissionais de mesma escolaridade, até o ano de 2020.

Para os dados de 2009, como apresentado acima, isso significaria um ganho de 60% para o grupo de professores relativamente ao de não professores. Para atingir essa meta será necessário um crescimento médio de 4,4% ao ano acima do crescimento das demais categorias de mesma escolaridade.

Tabela 1. Salário Médio* - Exceto Professores da Educação Básica

UF	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Rondônia	596	522	603	799	776	739	889
Acre	588	537	530	630	715	793	1,000
Amazonas	546	540	639	736	771	789	875
Roraima	637	575	514	882	799	819	949
Pará	428	447	470	530	656	664	723
Amapá	679	612	795	744	849	859	993
Tocantins	408	473	466	618	631	702	786
Maranhão	281	333	292	464	424	498	569
Piauí	221	254	311	394	447	450	499
Ceará	295	333	391	418	455	514	556
Rio Grande do Norte	359	409	529	595	946	649	670
Paraíba	322	385	422	499	551	663	667
Pernambuco	333	446	454	500	558	593	662
Alagoas	341	333	425	496	565	586	612
Sergipe	392	433	463	544	678	726	730
Bahia	363	379	423	485	577	590	630
Minas Gerais	495	569	625	701	772	827	880
Espírito Santo	508	712	669	730	958	902	914
Rio de Janeiro	885	937	983	1,077	1,284	1,210	1,329
São Paulo	922	887	1,007	1,086	1,174	1,227	1,419
Paraná	602	731	788	859	991	1,042	1,094
Santa Catarina	702	694	820	977	917	1,038	1,140
Rio Grande do Sul	624	677	725	796	827	967	1,020
Mato Grosso do Sul	593	598	742	792	920	957	1,064
Mato Grosso	612	647	680	835	945	1,034	990
Goiás	553	626	735	764	851	902	966
Distrito Federal	1280	1414	1,673	1,747	1,928	2,112	2,195
BRASIL	609	643	713	794	883	921	1009

(*) Renda do Trabalho Principal padronizado para 40 horas semanais

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela 2. Salário Médio* - Professores da Educação Básica - rede pública não-federal

UF	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Rondônia	994	1001	1,437	1,058	2,142	1,371	1,434
Acre	930	1208	1,549	1,307	1,520	1,623	1,844
Amazonas	917	1134	1,257	1,067	1,417	1,598	1,528
Roraima	1215	1465	1,860	1,745	1,629	1,751	2,600
Pará	868	820	1,055	923	1,135	1,417	1,391
Amapá	1194	1222	1,787	1,958	1,760	1,615	2,239
Tocantins	824	852	976	954	1,255	1,483	1,377
Maranhão	732	742	1,593	817	1,029	1,313	1,390
Piauí	539	673	980	891	984	1,105	1,176
Ceará	648	730	902	815	896	1,146	1,194
Rio Grande do Norte	714	706	1,059	807	1,088	1,232	1,353
Paraíba	706	714	972	816	1,121	1,057	1,349
Pernambuco	701	719	907	832	940	982	1,129
Alagoas	620	671	1,068	824	995	1,298	1,361
Sergipe	719	953	1,959	1,091	1,361	1,611	1,800
Bahia	646	726	1,032	858	1,050	1,136	1,224
Minas Gerais	1044	992	1,237	1,205	1,375	1,443	1,510
Espírito Santo	925	1117	1,248	1,055	1,460	1,401	1,662
Rio de Janeiro	1331	1372	1,969	1,800	2,055	2,004	2,236
São Paulo	1305	1317	1,772	1,612	1,743	1,845	1,855
Paraná	987	1352	1,439	1,301	1,474	1,633	1,901
Santa Catarina	968	1020	1,298	1,237	1,256	1,366	1,568
Rio Grande do Sul	1106	1146	1,489	1,342	1,421	1,658	1,665
Mato Grosso do Sul	901	1907	1,493	1,247	1,521	1,759	2,009
Mato Grosso	923	1076	1,475	1,218	1,413	1,422	1,665
Goiás	767	986	1,197	1,163	1,196	1,364	1,426
Distrito Federal	1613	1822	3,019	2,248	2,933	3,360	3,353
BRASIL	994	1072	1439	1244	1423	1527	1624

(*) Renda do Trabalho Principal padronizado para 40 horas semanais

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela 3. Salário Médio* - Professores da Educação Básica - rede estadual

UF	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Rondônia	1088	1122	1,330	1,863	2,841	1,529	1,656
Acre	902	1352	1,319	1,826	1,870	1,894	2,166
Amazonas	1119	1171	1,306	1,458	1,559	1,908	1,837
Roraima	1333	1674	1,936	1,856	1,722	2,059	2,983
Pará	1078	1126	1,147	1,466	1,545	1,983	2,022
Amapá	1432	1492	2,087	1,910	2,125	2,256	2,553
Tocantins	922	992	1,115	1,194	1,463	1,452	1,627
Maranhão	1185	1256	1,349	1,564	1,366	1,973	2,062
Piauí	597	863	980	1,233	1,176	1,274	1,444
Ceará	974	1254	1,281	1,198	1,348	1,611	1,552
Rio Grande do Norte	929	748	938	1,610	1,199	1,395	1,101
Paraíba	727	745	756	1,030	1,277	1,025	1,567
Pernambuco	926	881	835	1,006	1,041	1,051	1,308
Alagoas	811	770	888	1,058	1,529	1,584	1,350
Sergipe	997	1229	1,140	2,644	1,323	1,849	1,902
Bahia	884	911	1,083	1,300	1,165	1,496	1,471
Minas Gerais	1118	1077	1,163	1,210	1,493	1,533	1,514
Espírito Santo	805	1333	1,177	1,068	1,222	1,727	1,922
Rio de Janeiro	1669	1720	1,873	2,252	2,520	2,213	2,751
São Paulo	1279	1226	1,605	1,840	1,816	1,846	1,910
Paraná	1184	1872	1,521	1,991	1,792	2,026	2,266
Santa Catarina	950	1036	1,312	1,367	1,439	1,486	1,603
Rio Grande do Sul	1165	1050	1,205	1,356	1,357	1,552	1,608
Mato Grosso do Sul	985	3936	1,395	1,732	1,654	1,987	2,436
Mato Grosso	1105	1300	1,251	1,730	1,626	1,607	1,949
Goiás	696	1018	1,246	1,418	1,229	1,514	1,591
Distrito Federal							
BRASIL	1132	1255	1375	1648	1678	1769	1873

(*) Renda do Trabalho Principal padronizado para 40 horas semanais

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela 4. Salário Médio* - Professores da Educação Básica - rede municipal

UF	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Rondônia	665	840	695	851	1,130	1,020	1,096
Acre	954	1022	963	1,061	1,041	1,392	1,464
Amazonas	744	916	938	1,120	1,323	1,459	1,287
Roraima	1139	1013	1,318	1,336	1,299	1,246	1,859
Pará	755	752	785	887	976	1,231	1,152
Amapá	690	663	1,518	996	1,073	1,027	1,391
Tocantins	693	673	693	792	1,033	1,515	1,121
Maranhão	514	638	723	885	914	1,144	1,151
Piauí	477	573	672	835	872	1,005	1,068
Ceará	549	543	613	742	768	1,033	1,072
Rio Grande do Norte	643	669	698	814	1,004	1,146	1,482
Paraíba	692	675	837	826	1,023	1,081	1,209
Pernambuco	604	668	739	765	893	960	1,046
Alagoas	564	706	796	903	888	1,164	1,364
Sergipe	577	886	985	1,271	1,385	1,465	1,709
Bahia	554	647	714	850	1,006	1,015	1,125
Minas Gerais	801	896	1,083	1,021	1,254	1,359	1,504
Espírito Santo	865	822	911	1,067	1,571	1,268	1,551
Rio de Janeiro	1483	1454	1,473	2,005	1,662	1,828	1,891
São Paulo	1227	1273	1,478	1,684	1,662	1,844	1,785
Paraná	860	959	1,000	1,173	1,262	1,282	1,514
Santa Catarina	873	931	1,128	1,177	1,138	1,288	1,539
Rio Grande do Sul	1060	1217	1,262	1,473	1,475	1,763	1,717
Mato Grosso do Sul	705	1062	1,053	1,303	1,440	1,505	1,607
Mato Grosso	738	814	1,129	1,123	1,228	1,243	1,346
Goiás	755	924	996	892	1,167	1,253	1,233
Distrito Federal							
BRASIL	850	914	1003	1161	1234	1357	1425

(*) Renda do Trabalho Principal padronizado para 40 horas semanais

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela 5. Variação percentual do Salário Médio* - Exceto Professores da Educação Básica

UF	2004/ 2003	2005/ 2004	2006/ 2005	2007/ 2006	2008/ 2007	2009/ 2008	2009/ 2003
Rondônia	-12.40	15.56	32.50	-2.84	-4.79	20.24	49.19
Acre	-8.69	-1.31	19.00	13.48	10.85	26.15	70.15
Amazonas	-1.14	18.23	15.17	4.84	2.29	10.86	60.05
Roraima	-9.84	-10.46	71.51	-9.40	2.40	15.88	48.87
Pará	4.42	5.30	12.65	23.73	1.29	8.81	68.90
Amapá	-9.89	30.02	-6.43	14.13	1.18	15.60	46.33
Tocantins	15.84	-1.34	32.58	2.08	11.22	11.94	92.58
Maranhão	18.59	-12.26	58.71	-8.51	17.30	14.19	102.40
Piauí	14.95	22.55	26.59	13.46	0.72	10.93	126.08
Ceará	13.02	17.32	6.86	8.98	12.83	8.19	88.50
Rio Grande do Norte	13.69	29.55	12.39	59.08	-31.39	3.17	86.42
Paraíba	19.43	9.59	18.29	10.48	20.20	0.67	106.97
Pernambuco	34.11	1.69	10.24	11.63	6.20	11.57	98.85
Alagoas	-2.31	27.70	16.57	13.90	3.66	4.57	79.54
Sergipe	10.56	6.91	17.48	24.75	7.06	0.51	86.41
Bahia	4.45	11.57	14.65	18.97	2.39	6.69	73.65
Minas Gerais	15.15	9.78	12.17	10.11	7.06	6.42	77.88
Espírito Santo	40.13	-6.07	9.12	31.28	-5.87	1.28	79.75
Rio de Janeiro	5.90	4.94	9.51	19.24	-5.71	9.79	50.21
São Paulo	-3.80	13.55	7.88	8.06	4.56	15.60	53.91
Paraná	21.44	7.86	9.03	15.29	5.12	5.05	81.82
Santa Catarina	-1.11	18.06	19.17	-6.11	13.18	9.82	62.35
Rio Grande do Sul	8.57	7.00	9.79	3.99	16.85	5.51	63.50
Mato Grosso do Sul	0.90	24.07	6.71	16.18	4.06	11.09	79.40
Mato Grosso	5.75	5.01	22.81	13.21	9.42	-4.27	61.73
Goiás	13.06	17.45	4.00	11.40	5.94	7.10	74.58
Distrito Federal	10.44	18.28	4.44	10.37	9.56	3.92	71.44
BRASIL	5.64	10.79	11.41	11.17	4.34	9.55	65.69

(*) Renda do Trabalho Principal padronizado para 40 horas semanais

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela 6. Variação percentual do Salário Médio* - Professores da Educação Básica - rede pública - não federal

UF	2004/ 2003	2005/ 2004	2006/ 2005	2007/ 2006	2008/ 2007	2009/ 2008	2009/ 2003
Rondônia	0.76	43.51	-26.40	102.52	11.06	4.65	44.31
Acre	29.90	28.23	-15.64	16.29	14.36	13.58	98.24
Amazonas	23.64	10.81	-15.10	32.86	3.21	-4.35	66.61
Roraima	20.59	26.95	-6.14	-6.68	21.97	48.45	114.02
Pará	-5.49	28.59	-12.48	23.00	12.74	-1.85	60.30
Amapá	2.36	46.19	9.54	-10.11	8.51	38.60	87.47
Tocantins	3.40	14.53	-2.30	31.56	2.94	-7.20	66.96
Maranhão	1.39	114.53	-48.73	25.99	9.38	5.86	89.83
Piauí	24.95	45.55	-8.99	10.34	3.34	6.42	118.35
Ceará	12.64	23.54	-9.66	9.86	9.55	4.14	84.07
Rio Grande do Norte	-1.17	50.04	-23.85	34.84	11.28	9.89	89.45
Paraíba	1.17	36.06	-16.10	37.39	5.20	27.61	90.97
Pernambuco	2.55	26.17	-8.24	12.96	6.04	14.99	61.09
Alagoas	8.23	59.24	-22.83	20.73	16.77	4.84	119.52
Sergipe	32.62	105.55	-44.30	24.72	9.45	11.78	150.50
Bahia	12.37	42.07	-16.86	22.38	5.50	7.72	89.40
Minas Gerais	-4.98	24.67	-2.62	14.11	3.67	4.63	44.53
Espírito Santo	20.77	11.72	-15.45	38.36	5.65	18.69	79.71
Rio de Janeiro	3.10	43.52	-8.58	14.18	6.64	11.59	68.08
São Paulo	0.92	34.58	-9.01	8.09	3.36	0.51	42.16
Paraná	36.93	6.45	-9.63	13.34	5.08	16.41	92.55
Santa Catarina	5.28	27.26	-4.65	1.48	2.34	14.81	61.94
Rio Grande do Sul	3.61	29.96	-9.86	5.87	2.58	0.37	50.56
Mato Grosso do Sul	111.56	-21.69	-16.48	21.98	1.75	14.24	122.90
Mato Grosso	16.56	37.07	-17.40	16.04	2.22	17.07	80.40
Goiás	28.47	21.50	-2.84	2.82	3.91	4.56	85.94
Distrito Federal	12.94	65.67	-25.54	30.50	1.93	-0.21	107.84
BRASIL	7.94	34.17	-13.52	14.34	7.44	6.35	63.48

(*) Renda do Trabalho Principal padronizado para 40 horas semanais

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela 7. Salário Médio* dos profissionais com nível superior completo ou incompleto# - Exceto Professores da Educação Básica

UF	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Rondônia	1,668	2,125	2,474	2,591	1,997	1,688	2,108
Acre	1,715	2,168	1,938	2,427	2,161	2,246	3,113
Amazonas	1,916	2,175	2,460	3,336	2,244	1,955	2,298
Roraima	1,952	2,699	2,312	2,657	3,414	1,888	2,261
Pará	1,757	2,097	1,834	2,011	1,992	2,072	1,935
Amapá	2,042	2,062	1,723	1,952	1,716	1,994	2,245
Tocantins	1,926	1,690	1,509	2,736	1,890	2,066	2,414
Maranhão	1,969	2,439	1,564	2,892	1,415	2,090	2,708
Piauí	1,724	1,579	1,935	2,304	2,099	2,152	2,225
Ceará	1,481	1,639	2,011	1,922	1,644	1,938	2,498
Rio Grande do Norte	1,648	1,744	2,516	2,612	4,495	2,166	2,592
Paraíba	1,619	1,991	1,873	2,428	2,447	2,682	2,437
Pernambuco	1,538	2,386	2,046	2,174	1,930	2,099	2,311
Alagoas	1,829	1,887	1,990	2,854	3,002	2,343	2,270
Sergipe	1,687	1,580	1,759	2,171	2,021	2,537	2,313
Bahia	2,199	2,334	2,140	2,339	2,233	2,511	2,632
Minas Gerais	1,773	1,959	2,185	2,135	2,292	2,128	2,334
Espírito Santo	1,613	2,411	1,811	1,952	2,090	2,471	2,423
Rio de Janeiro	2,422	2,652	2,428	2,710	2,931	2,697	3,113
São Paulo	2,364	2,133	2,501	2,449	2,673	2,743	3,306
Paraná	1,679	2,042	2,096	2,326	2,150	2,287	2,422
Santa Catarina	1,857	1,617	1,997	2,602	1,822	2,134	2,297
Rio Grande do Sul	1,942	2,067	2,052	2,136	2,124	2,398	2,366
Mato Grosso do Sul	1,819	1,799	2,171	1,936	2,355	2,360	2,582
Mato Grosso	2,114	1,933	1,876	2,788	2,133	2,511	2,237
Goiás	1,586	1,988	2,259	1,945	2,123	2,386	2,310
Distrito Federal	3,199	3,544	4,044	4,099	4,396	4,496	4,771
BRASIL	2,100	2,161	2,308	2,428	2,454	2,503	2,799

(*) Renda do trabalho principal padronizada para 40 horas semanais

(#) A média do grupo é de aproximadamente 14 anos de escolaridade

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela 8. Salário Médio* - Professores da Educação Básica com nível superior completo ou incompleto# - rede pública não-federal

UF	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Rondônia	1,025	1,075	1,231	1,560	2,379	1,405	1,426
Acre	897	1,394	1,384	1,948	1,738	1,765	1,988
Amazonas	1,059	1,163	1,165	1,292	1,463	1,686	1,542
Roraima	1,517	1,615	2,045	2,031	1,987	1,860	2,635
Pará	984	1,026	1,065	1,263	1,280	1,589	1,570
Amapá	1,269	1,419	2,188	1,902	1,909	1,890	2,415
Tocantins	979	994	1,056	1,157	1,292	1,579	1,443
Maranhão	1,055	1,008	1,015	1,120	1,125	1,587	1,555
Piauí	560	771	812	1,092	1,016	1,124	1,342
Ceará	776	834	902	952	981	1,249	1,262
Rio Grande do Norte	964	702	943	1,233	1,210	1,382	1,442
Paraíba	745	769	877	961	1,179	1,085	1,469
Pernambuco	858	844	875	947	997	1,040	1,219
Alagoas	742	831	832	1,066	1,162	1,457	1,511
Sergipe	944	1,228	1,171	2,258	1,490	1,693	1,854
Bahia	853	908	1,022	1,174	1,108	1,256	1,405
Minas Gerais	1,077	1,049	1,217	1,183	1,425	1,503	1,552
Espírito Santo	886	891	1,075	1,158	1,543	1,467	1,786
Rio de Janeiro	1,748	1,678	1,776	2,342	2,192	2,151	2,469
São Paulo	1,331	1,282	1,630	1,833	1,801	1,905	1,905
Paraná	1,092	1,478	1,323	1,605	1,549	1,692	2,038
Santa Catarina	966	1,029	1,235	1,340	1,285	1,414	1,597
Rio Grande do Sul	1,178	1,203	1,317	1,476	1,457	1,704	1,732
Mato Grosso do Sul	920	2,260	1,275	1,568	1,548	1,777	2,075
Mato Grosso	983	1,220	1,304	1,483	1,445	1,502	1,725
Goiás	794	1,049	1,207	1,256	1,243	1,387	1,495
Distrito Federal	1,815	2,075	2,353	3,552	2,990	3,389	3,472
BRASIL	1,130	1,195	1,321	1,529	1,529	1,638	1,745

(*) Renda do trabalho principal padronizada para 40 horas semanais escolaridade

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela 9. Variação percentual do Salário Médio* dos profissionais com nível superior completo ou incompleto# - Exceto Professores da Educação Básica

UF	2004/ 2003	2005/ 2004	2006/ 2005	2007/ 2006	2008/ 2007	2009/ 2008	2009/ 2003
Rondônia	27.40	16.42	4.73	-22.93	-15.49	24.94	26.40
Acre	26.41	-10.61	25.23	-10.94	3.92	38.61	81.54
Amazonas	13.52	13.10	35.61	-32.75	-12.85	17.53	19.94
Roraima	38.27	-14.34	14.92	28.50	-44.71	19.76	15.81
Pará	19.35	-12.54	9.65	-0.95	4.03	-6.62	10.12
Amapá	0.98	-16.44	13.29	-12.08	16.16	12.62	9.95
Tocantins	-12.25	-10.71	81.31	-30.92	9.32	16.83	25.32
Maranhão	23.87	-35.88	84.91	-51.08	47.72	29.56	37.51
Piauí	-8.41	22.55	19.07	-8.92	2.57	3.35	29.04
Ceará	10.67	22.70	-4.43	-14.46	17.88	28.92	68.70
Rio Grande do Norte	5.83	44.27	3.82	72.10	-51.82	19.66	57.27
Paraíba	22.98	-5.93	29.63	0.77	9.61	-9.13	50.52
Pernambuco	55.14	-14.25	6.26	-11.24	8.77	10.12	50.28
Alagoas	3.17	5.46	43.42	5.18	-21.95	-3.10	24.13
Sergipe	-6.34	11.33	23.42	-6.92	25.55	-8.83	37.11
Bahia	6.14	-8.31	9.30	-4.55	12.46	4.84	19.71
Minas Gerais	10.49	11.54	-2.29	7.33	-7.13	9.67	31.63
Espírito Santo	49.47	-24.89	7.79	7.08	18.22	-1.93	50.24
Rio de Janeiro	9.50	-8.45	11.61	8.17	-7.99	15.43	28.54
São Paulo	-9.77	17.25	-2.08	9.16	2.58	20.54	39.84
Paraná	21.62	2.64	10.97	-7.58	6.36	5.94	44.27
Santa Catarina	-12.92	23.50	30.30	-29.99	17.13	7.63	23.67
Rio Grande do Sul	6.44	-0.73	4.09	-0.58	12.92	-1.32	21.84
Mato Grosso do Sul	-1.10	20.68	-10.82	21.64	0.19	9.41	41.92
Mato Grosso	-8.56	-2.95	48.61	-23.50	17.71	-10.88	5.84
Goiás	25.35	13.63	-13.90	9.16	12.39	-3.20	45.64
Distrito Federal	10.78	14.11	1.36	7.24	2.28	6.12	49.13
BRASIL	2.90	6.80	5.20	1.06	1.99	11.83	33.27

(*) Renda do Trabalho Principal padronizado para 40 horas semanais

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela 10. Variação percentual do Salário Médio* - Professores da Educação Básica com nível superior completo ou incompleto# - rede pública não-federal

UF	2004/ 2003	2005/ 2004	2006/ 2005	2007/ 2006	2008/ 2007	2009/ 2008	2009/ 2003
Rondônia	4.88	14.51	26.73	52.52	-40.94	1.48	39.12
Acre	55.41	-0.72	40.75	-10.78	1.56	12.62	121.62
Amazonas	9.82	0.17	10.90	13.23	15.21	-8.51	45.62
Roraima	6.46	26.63	-0.68	-2.18	-6.39	41.71	73.72
Pará	4.27	3.80	18.59	1.34	24.17	-1.20	59.57
Amapá	11.82	54.19	-13.07	0.39	-1.01	27.79	90.35
Tocantins	1.53	6.24	9.56	11.65	22.27	-8.67	47.35
Maranhão	-4.45	0.69	10.34	0.48	41.02	-2.01	47.40
Piauí	37.68	5.32	34.48	-6.91	10.61	19.38	139.68
Ceará	7.47	8.15	5.54	3.07	27.26	1.03	62.58
Rio Grande do Norte	-27.18	34.33	30.75	-1.84	14.16	4.38	49.60
Paraíba	3.22	14.04	9.58	22.67	-7.96	35.43	97.23
Pernambuco	-1.63	3.67	8.23	5.28	4.32	17.20	42.07
Alagoas	11.99	0.12	28.13	9.02	25.41	3.65	103.58
Sergipe	30.08	-4.64	92.83	-34.03	13.65	9.52	96.40
Bahia	6.45	12.56	14.87	-5.66	13.42	11.83	64.68
Minas Gerais	-2.60	16.02	-2.79	20.47	5.44	3.30	44.14
Espírito Santo	0.56	20.65	7.72	33.21	-4.92	21.77	101.57
Rio de Janeiro	-4.00	5.84	31.87	-6.42	-1.84	14.77	41.25
São Paulo	-3.68	27.15	12.45	-1.73	5.78	0.01	43.16
Paraná	35.35	-10.49	21.32	-3.50	9.27	20.45	86.68
Santa Catarina	6.52	20.02	8.50	-4.10	10.06	12.95	65.37
Rio Grande do Sul	2.12	9.48	12.07	-1.26	16.95	1.59	46.99
Mato Grosso do Sul	145.65	-43.58	22.98	-1.28	14.77	16.77	125.50
Mato Grosso	24.11	6.89	13.73	-2.57	3.95	14.85	75.47
Goiás	32.12	15.06	4.06	-1.04	11.56	7.79	88.25
Distrito Federal	14.33	13.40	50.96	-15.83	13.36	2.45	91.32
BRASIL	5.75	10.54	15.75	-0.02	7.17	6.52	54.44

(*) Renda do Trabalho Principal padronizado para 40 horas semanais

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela 11. Taxa de Inflação e Crescimento dos Salários Médios entre 2003 e 2009

TAXAS de Crescimento	set/2004- set/2003	set/2008- set/2007	set/2009- set/2008	set/2009- set/2003	Ganho Real
IPCA	6.70	6.20	4.34	35.47	-
Salário professores	7.94	7.44	6.35	63.48	20.68
Salário dos não-professores	5.64	4.34	9.55	65.69	22.31
Salário professores com 12 anos de escolaridade ou mais	5.75	7.17	6.52	54.44	14.01
Salário dos não-professores com 12 anos de escolaridade ou mais	2.90	1.99	11.83	33.27	-1.63

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela A1. Relação entre os Salários Médios* - Não-Professores em relação Professores da Educação Básica (rede pública não-federal)

UF	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Rondônia	0.60	0.52	0.42	0.76	0.36	0.54	0.62
Acre	0.63	0.44	0.34	0.48	0.47	0.49	0.54
Amazonas	0.60	0.48	0.51	0.69	0.54	0.49	0.57
Roraima	0.52	0.39	0.28	0.51	0.49	0.47	0.36
Pará	0.49	0.54	0.45	0.57	0.58	0.47	0.52
Amapá	0.57	0.50	0.45	0.38	0.48	0.53	0.44
Tocantins	0.49	0.55	0.48	0.65	0.50	0.47	0.57
Maranhão	0.38	0.45	0.18	0.57	0.41	0.38	0.41
Piauí	0.41	0.38	0.32	0.44	0.45	0.41	0.42
Ceará	0.45	0.46	0.43	0.51	0.51	0.45	0.47
Rio Grande do Norte	0.50	0.58	0.50	0.74	0.87	0.53	0.49
Paraíba	0.46	0.54	0.43	0.61	0.49	0.63	0.49
Pernambuco	0.47	0.62	0.50	0.60	0.59	0.60	0.59
Alagoas	0.55	0.50	0.40	0.60	0.57	0.45	0.45
Sergipe	0.54	0.45	0.24	0.50	0.50	0.45	0.41
Bahia	0.56	0.52	0.41	0.57	0.55	0.52	0.51
Minas Gerais	0.47	0.57	0.51	0.58	0.56	0.57	0.58
Espírito Santo	0.55	0.64	0.54	0.69	0.66	0.64	0.55
Rio de Janeiro	0.66	0.68	0.50	0.60	0.62	0.60	0.59
São Paulo	0.71	0.67	0.57	0.67	0.67	0.67	0.76
Paraná	0.61	0.54	0.55	0.66	0.67	0.64	0.58
Santa Catarina	0.72	0.68	0.63	0.79	0.73	0.76	0.73
Rio Grande do Sul	0.56	0.59	0.49	0.59	0.58	0.58	0.61
Mato Grosso do Sul	0.66	0.31	0.50	0.64	0.60	0.54	0.53
Mato Grosso	0.66	0.60	0.46	0.69	0.67	0.73	0.59
Goiás	0.72	0.63	0.61	0.66	0.71	0.66	0.68
Distrito Federal	0.79	0.78	0.55	0.78	0.66	0.63	0.65
BRASIL	0.61	0.60	0.50	0.64	0.62	0.60	0.62

(*) Renda do Trabalho Principal padronizado para 40 horas

Fonte: IBGE / Elaboração própria

Tabela A2. Relação entre os Salários Médios* - Não-Professores em relação Professores da Educação Básica (rede pública não-federal), todos com ao menos ensino superior incompleto

UF	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Rondônia	1.63	1.98	2.01	1.66	0.84	1.20	1.48
Acre	1.91	1.56	1.40	1.25	1.24	1.27	1.57
Amazonas	1.81	1.87	2.11	2.58	1.53	1.16	1.49
Roraima	1.29	1.67	1.13	1.31	1.72	1.01	0.86
Pará	1.79	2.04	1.72	1.59	1.56	1.30	1.23
Amapá	1.61	1.45	0.79	1.03	0.90	1.05	0.93
Tocantins	1.97	1.70	1.43	2.36	1.46	1.31	1.67
Maranhão	1.87	2.42	1.54	2.58	1.26	1.32	1.74
Piauí	3.08	2.05	2.38	2.11	2.06	1.91	1.66
Ceará	1.91	1.97	2.23	2.02	1.68	1.55	1.98
Rio Grande do Norte	1.71	2.48	2.67	2.12	3.71	1.57	1.80
Paraíba	2.17	2.59	2.14	2.53	2.08	2.47	1.66
Pernambuco	1.79	2.83	2.34	2.30	1.94	2.02	1.90
Alagoas	2.46	2.27	2.39	2.68	2.58	1.61	1.50
Sergipe	1.79	1.29	1.50	0.96	1.36	1.50	1.25
Bahia	2.58	2.57	2.09	1.99	2.02	2.00	1.87
Minas Gerais	1.65	1.87	1.80	1.80	1.61	1.42	1.50
Espírito Santo	1.82	2.71	1.68	1.69	1.36	1.68	1.36
Rio de Janeiro	1.39	1.58	1.37	1.16	1.34	1.25	1.26
São Paulo	1.78	1.66	1.53	1.34	1.48	1.44	1.73
Paraná	1.54	1.38	1.58	1.45	1.39	1.35	1.19
Santa Catarina	1.92	1.57	1.62	1.94	1.42	1.51	1.44
Rio Grande do Sul	1.65	1.72	1.56	1.45	1.46	1.41	1.37
Mato Grosso do Sul	1.98	0.80	1.70	1.23	1.52	1.33	1.24
Mato Grosso	2.15	1.58	1.44	1.88	1.48	1.67	1.30
Goiás	2.00	1.90	1.87	1.55	1.71	1.72	1.55
Distrito Federal	1.76	1.71	1.72	1.15	1.47	1.33	1.37
BRASIL	1.86	1.81	1.75	1.59	1.61	1.53	1.60

(*) Renda do Trabalho Principal padronizado para 40 horas semanais

Fonte: IBGE / Elaboração própria



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 18 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

META 18 – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Inúmeros estudos têm, ao longo das últimas duas décadas - apenas para situar o espaço pós LDB/96 -, enfatizado a relação intrínseca entre qualidade da educação e valorização profissional, aí incluído um conjunto de condições: salário, carreira, formação e condições de trabalho que reforçam a necessidade de existência de planos de carreira para os profissionais da educação pública básica brasileira.

Nesse período, vários passos foram dados no sentido de concretizar o artigo 67 da Lei 9394/96, a começar pela revisão do tema na Constituição Federal, dada pela EC n°19/98 e pela EC n° 53/06, que reescreveram o inciso V do artigo 206 do texto constitucional:

“Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (EC 19/98)

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;”(EC 53/06)

Posteriormente, vieram o FUNDEB, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Piso Salarial Profissional, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério, e, mais recentemente, a Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente (Portaria Normativa 03/11), todos embasados no princípio de que não há como dissociar a qualidade do processo educacional do papel social de seus profissionais.

No entanto, todo esse arcabouço não tem sido suficiente para que os Planos de Carreira se consolidem nos termos das normatizações em vigor, especialmente quanto a “elaboração ou adequação de seus Planos de Carreira e Remuneração até 31/12/2009” (Res. CNE/CEB nº2/09, art.2º e Lei nº 11.738/08). Comprova-se isto pelo levantamento realizado nas legislações estaduais, onde, considerando os 26 estados e o Distrito Federal, quatro PCCR são anteriores à LDB/96, com destaque para o Rio Grande do Sul, cuja legislação data de 1974; dez são anteriores à Lei 10.172/01 – PNE; e treze são construídos entre 2001 e 2010, sendo que destes, apenas dois, Pará e Tocantins, posteriores à Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de maio de 2009, que fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Sigla	Legislação	Sigla	Legislação	Sigla	Legislação
RS	LEI 6672/74	AL	LEI 197/00	MG	LEI 15.293/04
RJ	LEI 1.614/90	SE	LC 61/01	AM	LC 949/05
SC	LEI 1.139/92	RO	LC 250/01	PI	LC 71/06
MA	LEI 6.119/94	GO	LEI 13.990/01	RN	LC 322/06
MT	LC 50/98	BA	LEI 8.261/02	RR	LEI 609/07
ES	LEI 5.580/98	PR	LC 101/03	SP	LC 836/07
PE	LEI 11.559/98	PB	LEI 7.419/03	CE	LEI 12.066/08
AC	LC 067/99	AP	LEI 2.871/04	TO	LEI 2.300/10
MS	LC 87/00	DF	LEI 3.318/04	PA	LEI 7.442/10

Para os municípios, o acompanhamento tem sido feito por meio dos Planos de Ações Articuladas (PAR), construídos pelos municípios em articulação com o MEC, uma vez que, a existência de Planos de Carreira é um dos itens a serem assinalados. Dos 5.532 municípios que elaboraram o PAR, 43% declararam que possuem plano de carreira implementado, expressando com clareza uma concepção de valorização do magistério para a qualidade da educação escolar, sendo de conhecimento da comunidade. Nestes casos, os municípios declararam, assinalando a opção descrita no PAR, que seus planos estabelecem regras claras de ingresso na carreira (por concurso público), avaliação de desempenho e critérios de evolução funcional através de

trajetória de formação (inicial e continuada) e tempo de serviço, além de prever composição da jornada de trabalho com “horas-aula-atividade”.

Não obstante esse esforço, é preocupante o cenário nacional em que 57% dos municípios informam que ainda não possuem planos de carreira implementados, por diferentes razões: ou porque os planos estão em fase de construção ou tramitação legislativa, ou porque a carreira não é específica, ou simplesmente porque não existe iniciativa neste sentido. Cabe ressaltar que a lei criando o Plano de Carreira deve ser de iniciativa do executivo, conforme artigo 37, X, da Constituição Federal.

A condição de efetividade na carreira, para além de ser norma constitucional, tem relação direta com a qualidade de ensino e com a continuidade dos projetos político pedagógicos e, para tanto, há que se superar a questão da temporalidade no exercício profissional. Dados incluídos no Parecer CNE/CEB nº9/09, apontam que um a cada cinco professores em todo Brasil é admitido em caráter temporário. Mantida essa proporção, dos 1.419.021 professores atuando na educação básica nas três esferas (INEP/10), 25% seriam temporários.

Para essa atender a esta demanda, foi publicada a Portaria Normativa nº 03 de 02 de março de 2011, já citada, que, ao instituir a Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente, subsidiará estados, Distrito Federal e municípios na realização de concursos públicos para a contratação de professores para a educação básica, reduzindo não só os custos desses entes com a elaboração e aplicação das provas, como também dando maior agilidade no preenchimento de cargos vagos, além de permitir que os candidatos possam, com uma mesma prova, participar de vários concursos.

Outra iniciativa é a constituição da Portaria nº 213/11, também de 02 de março de 2011, que aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental para Financiamento da Educação de Qualidade, sobre o uso de parcela dos recursos da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública.

O tema da avaliação docente, cuja abrangência nesta Meta recai sobre o período de estágio probatório, sempre foi marcado por forte contradição entre a necessidade e o receio. No entanto, várias iniciativas já apontam mudanças nesse cenário, seja pela inclusão dos processos de avaliação para progressão na carreira, seja pela participação dos professores em pesquisas sobre o assunto, como demonstra o estudo *A Qualidade da Educação Sob o Olhar dos Professores* (FSM/OEI, 2008). Neste estudo, 45,1% dos docentes entrevistados responderam positivamente à pergunta se gostariam que a escola dispusesse de um sistema para avaliar o trabalho do professor, contra 25% que se manifestaram claramente contra esta proposta. Ou seja, há uma progressiva quebra de resistência à avaliação de desempenho, desde que ela se dê no

contexto do plano de carreira e que seja instrumento de aperfeiçoamento profissional na perspectiva da qualidade de ensino.

Se os diagnósticos com relação aos professores apresentam razoáveis espaços de pesquisa, o mesmo não se pode dizer sobre os funcionários de escola – segmento que cada vez mais demanda formação e profissionalização, por conta das especificidades do trabalho educativo, para além daquele a cargo de um docente/professor.

A escola que caminha para a educação de tempo integral requer educadores em espaços cada vez mais ampliados, de laboratórios a refeitórios, quadras, pátios, praças, entorno da escola e da comunidade. Daí a urgência na realização do Censo dos Funcionários de Escola que responderá a questões de quantos, quem são, onde e como estão os funcionários de bibliotecas, cozinhas, limpeza e secretarias das escolas de educação básica no Brasil, além de outras indagações que subsidiarão a política de formação inicial, técnica e continuada para esse segmento da escola, inclusive considerando o Parecer CNE/CEB nº 16/05 e a Portaria Normativa nº 25/07 e ampliando iniciativas do MEC a exemplo do Profucionário.

Dessa forma, fica evidente que o temário da Meta, e suas estratégias, não é novo. Em muitos casos, os prazos de execução já foram postergados várias vezes, não havendo razão para que, nessa proposição, sejam superiores a dois anos. Assim sendo, a agilidade na implementação da Meta 18 justifica-se exatamente na necessidade de profissionalizar uma categoria que é indissociável da qualidade social da educação que se busca concretizar no Brasil.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 19 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

No Brasil, o diretor apresenta-se como responsável máximo na escola por respaldo legal, mas os critérios de escolha e seleção dos diretores de escolas públicas variam entre as distintas esferas administrativas. Além das enormes desigualdades existentes em nosso País, a diversidade de formas de nomeação de diretores existentes ajuda a explicar a ocorrência de significativas diferenças entre os gestores das milhares de escolas públicas brasileiras.

Na década de 1980, vários Estados brasileiros adotaram a eleição como procedimento de escolha de diretores de escolas públicas. Algumas redes municipais também adotaram tal procedimento. Entretanto, o fato de o diretor ser eleito pela comunidade escolar não garante sua aptidão à boa gestão ou atesta sua competência. Assim, mais recentemente, tem se firmado a posição de que o ideal é criar um mecanismo misto, em que haja a pré-qualificação dos candidatos e participação da comunidade na escolha. Apesar dessa tendência, a maneira como o diretor é escolhido para o cargo ainda é bastante diferente entre os diversos Municípios e Estados.

Não há atualmente fonte precisa sobre o processo de definição de diretores de escolas das inúmeras redes de ensino brasileiras. Apesar de sua imprecisão, por se tratar de autodeclaração e não ser de preenchimento obrigatório, o questionário do diretor do Sistema de

Avaliação da Educação Básica (Saeb) pode ser utilizado como aproximação da maneira como são nomeados os diretores escolares das escolas públicas brasileiras.

De acordo com as informações do Saeb de 2007, entre os 36.443 diretores de escolas públicas de educação básica que responderam questão referente à forma em que o diretor assumiu seu cargo, 22,6% dos diretores declararam terem sido escolhido por meio de seleção ou seleção e eleição. De modo geral, o processo de escolha que envolve seleção, segundo resposta dos próprios diretores, é mais comum nas redes estaduais (34,2%) que nas municipais (16,8%).

Por fim, é necessário destacar que a indicação política ainda é uma forma bastante frequente de definição do diretor escolar, atingindo pouco mais de um quinto das respostas, principalmente nas redes municipais, onde 30,7% dos diretores de escolas afirmaram ter sido escolhido por indicação política.

Ao se analisar características e práticas de diretores de escolas públicas de educação básica brasileiras ainda sob a luz do questionário do diretor do Saeb 2007, percebe-se que os diretores que são nomeados com base em processo de seleção possuem características e práticas geralmente mais associadas à maior eficácia na gestão escolar.

Em média, os diretores escolhidos por processo de seleção (incluindo os processos mistos de seleção e eleição) possuem maior qualificação acadêmica: 96,9% deles concluíram o ensino superior, contra 90,8% dos diretores alçados ao cargo de outras maneiras, e 68,7% dos diretores escolhidos por seleção possuem ao menos especialização, sendo que 2,6% são mestres ou doutores. Já entre os diretores elevados ao cargo por outra maneira, 56,5% possuem ao menos especialização e apenas 1,5% são mestres ou doutores.

Os diretores de escolas públicas de educação básica que declararam terem obtido o cargo por meio de seleção ou eleição e seleção são mais velhos: 73,5% possuem pelo menos 40 anos de idade, enquanto entre os diretores das demais escolas apenas 64,9% possuem 40 anos de idade ou mais. Além de mais velhos, os diretores de escolas que obtiveram o cargo por meio de seleção ou eleição e seleção possuem maior tempo de experiência tanto de atividade de direção de escola quanto de atividade na própria escola. Neste último caso, entre os diretores que passaram por processo de seleção, 41,5% exercem a direção da escola há 5 anos ou mais, enquanto entre os demais diretores 27,9% dirigem a escola há 5 anos ou mais.

Em relação às práticas, percebe-se que, nas escolas públicas brasileiras em que os diretores são escolhidos por meio de seleção e seleção e eleição, há menor incidência de ausência de conselhos escolares (8,5% contra 15% dos demais), e os conselhos escolares quando existentes, reúnem-se mais vezes no ano (83% reúne-se 3 vezes ou mais no ano nas escolas em que os diretores são definidos por meio de seleção contra 74% nas demais).

Resultado análogo é observado para o caso dos conselhos de classe. Entre as escolas em que os diretores são escolhidos por meio de seleção ou eleição e seleção, apenas 9,7% não possuem conselhos de classe, enquanto nas demais escolas a proporção atinge 18%. Também nas escolas cujos diretores são definidos com base em processo seletivo há menor incidência de ausência de projetos pedagógicos (2,7% contra 5,8% nas demais escolas) e é menor a proporção de casos em que, quando existente, o projeto é imposto pela secretaria de educação ou elaborado apenas pelo próprio diretor (9,6% contra 13,1%).

Os diretores elevados ao cargo por meio de seleção ou eleição e seleção promovem mais frequentemente atividades de formação continuada nas escolas (66% contra 57,8%). Ademais, os diretores selecionados mostram-se mais pró-ativos em relação ao combate às taxas de abandono e reprovação. Entre as escolas que, segundo testemunho do próprio diretor, há problema de abandono ou evasão, 67,8% das escolas cujos diretores foram selecionados possuem e aplicam programa de redução do problema contra 56,8% entre as escolas cuja forma de definição do diretor é distinta. Analogamente, entre as escolas que enfrentam o problema da reprovação, 81,6% das caracterizadas por seleção de seu diretor aplicam algum programa de redução do problema, contra 70,5% das demais escolas.

Talvez indicando maior procura decorrente de maior sentimento de identificação por parte da comunidade ou percepção de melhor qualidade, mais frequentemente escolas cujos diretores são escolhidos por meio de seleção ou eleição e seleção têm excesso de procura em relação à quantidade de vagas (44,6% contra 40,2% das demais escolas). E também é menor a proporção de escolas no primeiro grupo que apresentam excesso de oferta de vagas (38,6% contra 44,6% das demais escolas).

Por fim, cabe ressaltar que as escolas cujos diretores foram nomeados com base em processo eleitoral e/ou seletivo apresentaram maior variação do Ideb entre 2007 e 2009. A variação média do Ideb referente aos anos iniciais do ensino fundamental das escolas que possuem diretores escolhidos por meio de seleção ou seleção e eleição foi superior ao das demais escolas (0,53 contra 0,45). Importante observar que essa análise não define causalidade, apenas correlações, mas há indícios de causalidade já que as práticas dos diretores alçados ao cargo por processo seletivo são sabidamente mais eficazes ao bom desempenho escolar.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NOTA TÉCNICA

Assunto: avaliação técnica da Meta 20 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) n° 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país.

O investimento público em educação aumentou 1,1 pontos percentuais em relação ao PIB na última década. No entanto, esse aumento não foi contínuo. Apenas a partir do ano de 2006 observa-se o crescimento constante do investimento em educação como exposto na Tabela 1 a seguir.

O crescimento do investimento público em educação nesse período ocorreu principalmente por três razões:

- ✓ a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. O FUNDEB ampliou a cobertura do fundo anterior do Ensino Fundamental para toda a Educação Básica e sua implantação se deu de forma gradual nos primeiros três anos de vigência do fundo até atingir a cobertura de 100% das matrículas da Educação Básica;
- ✓ a Criação do Piso Nacional para o Magistério que aumentou o montante utilizado para o pagamento dos professores; e
- ✓ ampliação da obrigatoriedade da educação: em 2006 foi criado o ensino fundamental de 9 anos e a entrada na escola passou a ser aos 6 anos. Este fator ampliou o atendimento escolar às crianças de 6 anos e, conseqüentemente, o total investido em educação.

No ano de 2009 houve nova mudança na legislação e a obrigatoriedade da educação foi novamente ampliada, passou a ser de 4 a 17 anos com prazo até 2016 para que se cumpra essa determinação. Essa medida tem como consequência esperada o aumento do atendimento escolar às crianças de 4 e 5 anos e aos jovens de 15 a 17 anos.

A ampliação do atendimento incorre não somente no aumento do número de matrículas, mas também na contratação de novos professores, no aumento do material didático, no aumento da merenda escolar e na ampliação do total de unidades escolares e do transporte escolar. Dessa forma, o investimento público em educação tende a continuar aumentando nos próximos anos para que seja possível atender às novas determinações legais.

Na tabela abaixo, observa-se o crescimento acelerado nos últimos anos do percentual do PIB investido na educação. De 2005 a 2009 foi de 6,5% ao ano, o que é uma taxa extremamente alta, especialmente quando se observa que entre 2000 e 2005 esse percentual saiu de 3,9% e em nenhum momento ultrapassou os 4,1%, o que significa um crescimento anual máximo de 2,5%.

Tabela 1 - Percentual do Investimento Público Direto em Educação por Nível de Ensino em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB) - Brasil 2000 - 2009

Ano	Percentual do Investimento Público Direto em Relação ao PIB							
	Total	Níveis de Ensino					Ensino Médio	Educação Superior
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental				
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais			
2000	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7	
2001	4,0	3,3	0,3	1,3	1,1	0,6	0,7	
2002	4,1	3,3	0,3	1,5	1,1	0,4	0,8	
2003	3,9	3,2	0,3	1,3	1,0	0,5	0,7	
2004	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7	
2005	3,9	3,2	0,3	1,4	1,1	0,4	0,7	
2006	4,3	3,6	0,3	1,4	1,3	0,6	0,7	
2007	4,5	3,8	0,4	1,5	1,4	0,6	0,7	
2008	4,7	4,0	0,4	1,5	1,5	0,7	0,7	
2009	5,0	4,2	0,4	1,6	1,6	0,7	0,7	

Fonte: Inep/MEC

Tabela elaborada pela DEED/Inep.

Notas:

1 - Foram utilizadas as seguintes naturezas de despesa: Pessoal ativo, encargos sociais, outras despesas correntes, despesas de capital e Pesquisa e Desenvolvimento (P & D).

2 - Não se incluem nestas informações as despesas com aposentadorias e pensões, investimentos com bolsas de estudo, financiamento estudantil e despesas com juros, amortizações e encargos da dívida da área educacional.

3 - As despesas com Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena foram distribuídas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, dependendo do nível ao qual fazem referência. No ensino médio estão computados os valores da educação profissional (concomitante, subsequente e integrado).

4 - Estes dados referem-se aos gastos consolidados do Governo Federal, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios.

5 - Para o Investimento Público Direto em Educação em Relação ao PIB, utilizou-se o valor do Produto Interno Bruto atualizado da Conta Nacional de acordo com a nova metodologia divulgada em março de 2007 pelo IBGE.

6 - Para os anos de 2000 a 2003, estão computados na área educacional os valores despendidos pelo Governo Federal para o Programa Bolsa-Escola.

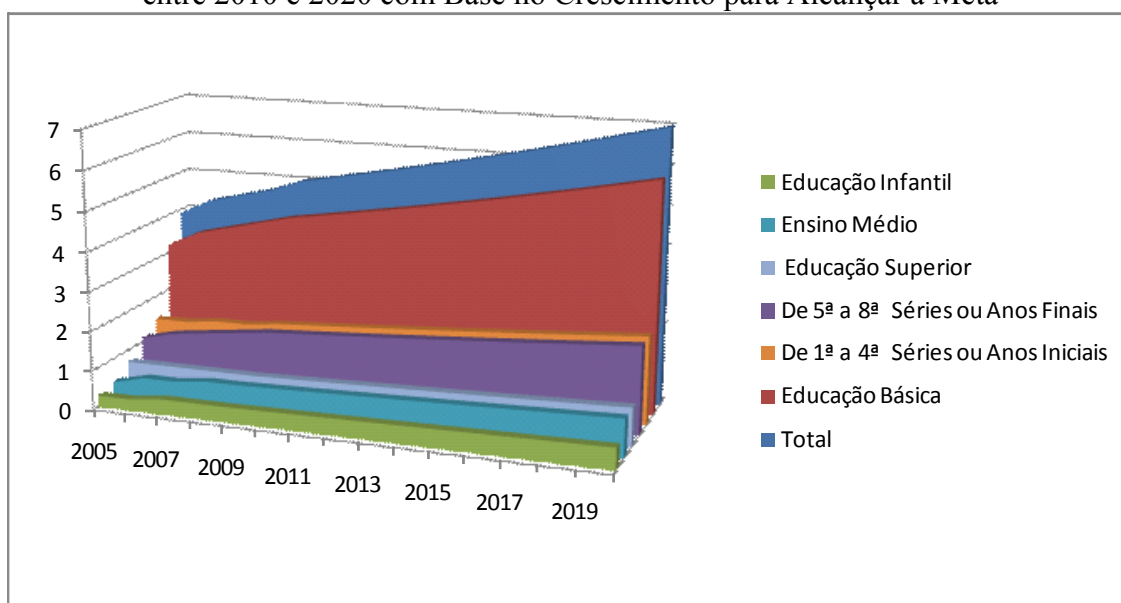
7 - As fontes das informações financeiras dos entes federados foram a base de dados do Sistema Integrado da Administração Financeira (Siafi), do Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (Siope) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge).

8 - A Educação Superior corresponde aos cursos superiores em Tecnologia, demais cursos de Graduação (exceto cursos sequenciais) e cursos de pós-graduação - Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado (excetuando-se as especializações).

Construção da Meta 20

Nos últimos 5 anos, a proporção dos investimentos em educação em relação ao PIB aumentou pouco mais de 1 ponto percentual, saindo de 3,9% em 2005 para 5% em 2009, à razão média de aproximadamente 0,2% ao ano. Mantendo-se esta média anual de 0,2%, podemos pressupor um crescimento para os próximos 10 anos da ordem de 2% do PIB, atingindo 7% do PIB em 2020.

Gastos com Educação em Proporção do PIB – Observado entre 2005 e 2009 e Projetado entre 2010 e 2020 com Base no Crescimento para Alcançar a Meta



Fonte: Inep/MEC – Dados de 2005 a 2009

Elaboração própria – mantidas as participações no gasto total como as de 2009

Essa projeção de crescimento dos investimentos em educação é o necessário para assegurar o atingimento das 19 metas anteriores do PNE, de acordo com o explicitado em tabela anexa. A tabela demonstra a estimativa da necessidade de recursos para cada meta e a proporção em relação ao PIB (projetado para 2020, à razão de 4% ao ano de crescimento), resultando em um valor próximo dos 7% em 2020.

Importante ressaltar que para a fixação de cada uma das 19 metas foram considerados o ritmo de crescimento de cada um dos indicadores experimentado nos últimos anos, a capacidade de cada um dos entes envolvidos para manter e/ou aumentar o ritmo de crescimento e ainda a o esforço necessário para assegurar recursos para investimento em educação. Conforme se vê, o cumprimento das metas do PNE depende da manutenção de um ritmo forme de crescimento dos investimentos em educação o que demandará o efetivo comprometimento não só da União, mas também dos sistemas subnacionais, que terão que realizar um esforço considerável para garantir os recursos necessários para a educação na próxima década.