

ALGUNS INDICADORES EDUCACIONAIS DE QUALIDADE NO BRASIL DE HOJE

RUBEN KLEIN
NILMA FONTANIVE

Resumo: Apresenta-se uma breve descrição do Saeb, indicando sua importância e seu uso na definição de metas de qualidade e de indicadores de fluxo escolar, ambos orientadores de políticas públicas no Brasil.

Palavras-chave: Indicadores educacionais. Saeb. Fluxo escolar.

SOME QUALITY EDUCATIONAL INDICATORS IN BRAZIL TODAY

Abstract: The article presents a brief description of Saeb, pointing out its importance and use for the definition of quality goals and of student flow indicators, both guides of public policies in Brazil.

Key words: Educational indicators. Saeb. Student flow.

Um sistema educacional eficaz é aquele em que os alunos aprendem, passam de ano e concluem a educação básica. Esta é uma afirmação de que poucos vão discordar, entretanto, a maioria dos sistemas educacionais no Brasil não cumpre essa missão.

Para verificar o cumprimento desse objetivo, são necessários indicadores de resultados educacionais que permitam avaliar o que os alunos estão aprendendo, se estão sendo aprovados e se estão concluindo a educação básica na idade adequada.

Em 1995, o Brasil criou um sistema de avaliação em larga escala que permitiu acompanhar a evolução do desempenho dos alunos até os dias atuais. No mesmo ano, corrigiram-se os conceitos de movimentação e fluxo escolar, adotando-se os conceitos corretos de taxa de aprovação e de repetência. Por meio dos dados das PNADs, pode-se também calcular o percentual de alunos, por idade, que já terminaram os ensinos fundamental e médio.

Com esses instrumentos, o Brasil hoje está preparado para definir indicadores e metas de qualidade, monitorá-las e instituir políticas públicas focadas no alcance dessas metas.

Esse artigo pretende abordar os aspectos considerados fundamentais para que o sistema educacional brasileiro torne-se eficaz até 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil, conforme a proposta do Movimento Todos pela Educação.

O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB

Na década de 1980, os sistemas educacionais dos Estados Unidos e de alguns países da Europa começaram a avaliar seus alunos com uma metodologia que possibilitou comparar resultados de desempenho ao longo dos anos, mesmo que os itens empregados nas provas não fossem os mesmos e os alunos também não. Esta metodologia de avaliação costuma utilizar um grande número de itens de uma mesma área curricular ou disciplina para testar uma população de alunos de um país ou de uma unidade da federação e, ao mesmo tempo, garantir a validade curricular da prova, uma vez que os sistemas de ensino, na maioria dos países, não costumam ter um currículo único.

A utilização de um grande número de itens (por exemplo, no caso brasileiro do Saeb, são empregados 169 itens por série/disciplina) traz para esta metodologia de avaliação um desafio de tornar a seção de teste viável para um aluno responder em aproximadamente de duas horas. Para contornar essa limitação, os itens são organizados em unidades menores, blocos, que formam os cadernos de teste segundo um planejamento matricial, garantindo o mesmo número de blocos em cada posição dos cadernos e ainda que cada par de blocos esteja em um caderno e somente nele. A distribuição dos cadernos é feita de maneira sistemática para que haja variabilidade e que eles sejam respondidos aproximadamente pelo mesmo número de alunos.

A adoção, nesta metodologia de avaliação, da Teoria de Resposta ao Item – TRI (KLEIN, 2003) permitiu a obtenção de resultados de desempenho cognitivo dos alunos comparáveis mesmo que eles tenham respondido a cadernos de teste diferentes. A TRI é um conjunto de modelos matemáticos, cuja origem remonta a década de 1950, mas que somente começou a ter maior aplicabilidade nos anos 1980,

graças ao rápido desenvolvimento da metodologia estatística e computacional. A TRI modela a probabilidade de o aluno acertar o item em função de características do item e de uma variável latente (não observável) do aluno que representa sua proficiência (habilidade). Uma das propriedades da TRI é a invariância dos parâmetros dos itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados, e dos parâmetros de proficiência baseados em grupos diferentes de itens, exceto pela escolha de origem e escala e portanto ambos são arbitrados.

Desde 1995, o Saeb é aplicado nas séries finais dos dois segmentos do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e no final do ensino médio (3ª série). Essa decisão foi tomada em função da falta de currículos e programas de ensino únicos por série em todo território nacional, já que o Saeb avalia a população escolar brasileira por meio de uma amostra probabilística estratificada pelas unidades da federação e dependências administrativas. A partir de 2005, o governo resolveu estender a avaliação nacional ao universo das escolas públicas brasileiras urbanas com 30 ou mais alunos na 4ª ou 8ª série do ensino fundamental, instituindo a Prova Brasil, mas conservando o Saeb, amostral para a 3ª série do ensino médio e para as escolas particulares em todas as séries e as rurais na 4ª série do EF. Desta maneira, garantiu-se a continuidade do monitoramento do desempenho dos alunos brasileiros. Em 2007, o limite de alunos por série na Prova Brasil caiu para 20 e, em 2009, serão incluídas também as escolas públicas rurais com 20 ou mais alunos.

No Saeb, a média da distribuição de proficiências da 8ª série, em 1999, foi arbitrada no valor de 250 e o desvio-padrão ficou em 50. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, atualmente a mais importante avaliação comparada entre países no mundo, utiliza os valores de 500 e 100, para a média e o desvio-padrão, respectivamente.

Para garantir a comparabilidade entre as séries e anos avaliados, como no Saeb, que aplica provas nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, são colocados nos cadernos de teste itens comuns entre séries e entre anos, permitindo a obtenção de uma escala única, por disciplina, entre séries e entre anos.

A escala de proficiência de uma disciplina expressa os desempenhos dos alunos e precisa ser interpretada para que os seus pontos ou níveis tenham um significado pedagógico, expressando as habilidades e competências dominadas pelos alunos naqueles níveis. É importante saber qual o significado do nível 250 na escala de matemática do Saeb, média da distribuição da 8ª série, em termos do que os alunos sabem e são capazes de fazer nesta área de conhecimento. Somente assim pode-se fazer um juízo de valor se essa média é adequada para expressar o que os alunos da 8ª série deveriam dominar.

A interpretação dos níveis das escalas é uma das atividades mais importantes da metodologia de avaliação em larga escala, para que todos os interessados do corpo escolar e a sociedade em geral entendam os resultados da avaliação (FONTANIVE, 1997). Essa interpretação é feita depois da construção da escala e baseia-se na análise das respostas dadas pelos alunos aos itens. Para qualquer nível da escala, são identificados os itens que satisfazem o critério de o percentual de acertos dos alunos com proficiência em torno daquele nível ser maior que 65%. Esses itens são apresentados a especialistas, que os analisam para determinar as habilidades e os conteúdos que os alunos devem dominar para acertá-los. A análise é traduzida em um enunciado verbal, em geral, em termos de competências e habilidades cognitivas, como por exemplo: “Neste nível, os alunos são capazes de somar frações com denominadores iguais”. Isto sinaliza para os professores que os alunos que têm proficiências nesse nível ou abaixo dele ainda não são capazes de somar frações com denominadores diferentes. Essa descrição deve surgir em um nível mais alto da escala.

As habilidades descritas em um nível da escala referem-se àquelas dominadas nesse nível, mas ainda não adquiridas nos níveis anteriores. A interpretação da escala é cumulativa, isto é, as habilidades dominadas em um nível são aquelas descritas nesse nível e em todos os anteriores.

No Saeb, os níveis descritos são o 250, mencionado anteriormente, e níveis mais baixos e altos distantes entre eles de meio desvio-padrão, ou seja, 25. Dessa maneira, o primeiro nível interpretado da escala de Matemática é o 125, seguido por 150, 175, 200,

até o 425. Em Língua Portuguesa, o primeiro nível interpretado é o 125 e o último é o 375. É importante lembrar que essas escalas são diferentes, pois foram obtidas separadamente com os itens de teste de cada disciplina. Portanto o 250 de Matemática não tem o mesmo significado cognitivo que o 250 de Língua Portuguesa.

É importante julgar à luz das descrições dos níveis das escalas quais são aqueles que contêm as habilidades adequadas para o término dos três segmentos da educação básica. Nesse sentido, um movimento da sociedade civil intitulado Todos pela Educação (www.todospelaeducacao.org.br) definiu cinco metas de melhoria da educação brasileira para serem alcançadas até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil.

A meta 3 estabelece que 70% dos alunos brasileiros devem estar nos seguintes níveis ou acima deles:

- Matemática – 225 na 4ª EF, 300 na 8ª EF e 350 na 3ª EM;
- Língua Portuguesa – 200 na 4ª EF, 275 na 8ª EF e 300 na 3ª EM.

As Tabelas 1 e 2 apresentam os percentuais de alunos brasileiros de todas as redes de ensino classificados acima dos diferentes níveis das escalas das duas disciplinas, em 2007. Observa-se que, em Língua Portuguesa, somente 27,9% dos alunos da 4ª série têm proficiências acima do nível recomendado. É possível verificar também que cerca de 25% dos alunos da 8ª série e 13% dos alunos da 3ª série do EM ainda não estão no nível adequado para a 4ª série. Na 8ª série, o percentual de alunos no nível recomendado (275) é de cerca de 20%, enquanto a 3ª série do EM apenas 24,5% estão no nível 300.

Em Matemática, o quadro de desempenho dos alunos é pior, pois na 4ª série do EF menos de 24% dos alunos alcançaram o nível adequado para esta série, em 2007, enquanto na 8ª série e na 3ª série do EM somente cerca de 14% e 10% dos alunos, respectivamente, atingiram o nível adequado para a sua série.

Esses resultados são contundentes e revelam que o país tem que adotar medidas urgentes para melhorar a educação escolar oferecida a suas crianças e jovens, sob pena de ter mais gerações perdidas e fora do mundo do conhecimento e da tecnologia.

A Tabela 3 mostra esse indicador de qualidade para cada série/disciplina definida a partir de 2005, com metas parciais para 2007 e 2009.

Nesses quase 15 anos de existência do Saeb, o Brasil acumulou um impressionante conjunto de dados que vêm dando origem a numerosos estudos

Tabela 1

Proporção de Alunos, por Níveis do Saeb em Língua Portuguesa, segundo Séries
Brasil – 2007

Em porcentagem

Séries	Níveis do Saeb em Língua Portuguesa												
	>125	>150	>175	>200	>225	>250	>275	>300	>325	>350	>375	>400	>425
4ª série EF	88,3	70,5	48,1	27,9	13,5	5,3	1,6	0,4	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
8ª série EF	99,8	97,3	89,2	75,2	56,8	37,2	20,5	9,0	2,8	0,6	0,1	0,0	0,0
3ª série EM	100,0	99,7	95,9	86,6	73,2	57,4	40,6	24,5	12,5	4,3	1,0	0,1	0,0

Fonte: Elaboração do autor Klein com os dados do Saeb/Prova Brasil 2007/Inep/MEC.

Tabela 2

Proporção de Alunos, por Níveis do Saeb em Matemática, segundo Séries
Brasil – 2007

Em porcentagem

Séries	Níveis do Saeb em Matemática												
	>125	>150	>175	>200	>225	>250	>275	>300	>325	>350	>375	>400	>425
4ª série EF	95,3	83,0	62,5	41,0	23,7	11,9	4,9	1,6	0,5	0,1	0,0	0,0	0,0
8ª série EF	100,0	99,6	94,5	83,3	65,7	44,8	27,3	14,3	6,5	2,6	0,8	0,2	0,0
3ª série EM	100,0	100,0	98,5	92,1	79,8	62,9	44,6	29,5	18,1	9,8	4,4	1,7	0,5

Fonte: Elaboração do autor Klein com os dados do Saeb/Prova Brasil 2007/Inep/MEC.

Tabela 3

Metas de Proporção de Alunos com Desempenho acima do Nível Adequado em Língua Portuguesa e Matemática
Brasil – 2005-2021

Em porcentagem

Disciplinas e Séries	Indicador		Metas		
	2005	2007	2007	2009	2021
Língua Portuguesa					
4ª série EF	26,60	27,90	29,00	36,60	70,00
8ª série EF	19,50	20,50	20,70	24,70	70,00
3ª série EM	22,60	24,50	23,50	26,30	70,00
Intervalo de confiança	22,90 - 26,10				
Matemática					
4ª série EF	18,70	23,70	21,10	29,10	70,00
8ª série EF	13,00	14,30	14,10	17,90	70,00
3ª série EM	10,90	9,80	11,60	14,30	70,00
Intervalo de confiança	9,00 - 10,70				

Fonte: Movimento Todos pela Educação <www.todospelaeducacao.org.br>.

Nota: Para análise das habilidades descritas em cada nível, deve-se consultar o *site* do Inep (www.inep.gov.br).

sobre a interpretação pedagógica dos resultados do Saeb, além de impulsionar linhas de pesquisa de caráter quantitativo sobre o desempenho acadêmico dos alunos, relacionando-os a idade, sexo, nível socioeconômico e cor declarada pelo aluno, bem como outras variáveis sobre o aluno, sua família, a escola com seus professores e diretores. Isto é possível desde 1995, pois o Saeb tem como um de seus instrumentos questionários voltados para coletar dados sobre essas variáveis. As pesquisas de fatores associados aos desempenhos dos alunos avaliados pelo Saeb têm utilizado modelos de regressão, entre os quais o de regressão hierárquica ou multinível. Com o uso da TRI e desses modelos de regressão, o Brasil teve um grande desenvolvimento na área da pesquisa educacional, tanto no conhecimento teórico quanto no aplicado. Hoje conhece-se com relativa precisão o que os alunos brasileiros sabem e são capazes de fazer em Matemática e Língua Portuguesa e certos mecanismos escolares e extraescolares que têm repercussão positiva no desempenho dos alunos.

Outro desenvolvimento no Brasil após 1995 e que tem ganho mais impulso nos últimos anos é a criação de sistemas estaduais e municipais de avaliação da educação básica, que colocam seus resultados nas escalas do Saeb e assim ampliam a abrangência dos diagnósticos da educação oferecida à população escolar. Alguns sistemas já existiam antes de 1995, mas a conversão para as escalas Saeb deram a eles oportunidades de comparabilidade de seus resultados ao contexto mais amplo do país. A adoção de uma escala única por disciplina é sem dúvida uma grande conquista do país.

Apesar dos avanços, o Brasil precisa caminhar muito para que os diagnósticos feitos pelo Saeb sejam efetivamente incorporados no dia a dia das escolas para a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, é necessário que as informações sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos observadas de forma constante e consistente ao longo desses anos sejam enfocadas pelos programas de formação inicial e continuada dos professores, nos livros didáticos e demais materiais pedagógicos. Por exemplo, desde o início do Saeb, constata-se, nas três séries avaliadas, que muitos alunos têm grande dificuldade de lidar com frações e

números decimais. Em uma questão sistematicamente apresentada, em que se pede ao aluno para converter $\frac{3}{4}$ em um número decimal, a resposta correta (0,75) atinge percentuais menores de 10% na 4ª série, cerca de 25% na 8ª e 30% na 3ª série do EM. A alternativa que contém o valor 3,4 é a mais escolhida em todas as séries, chegando a cerca de 70% na 4ª série; o mais grave é que, nessa série, as análises indicam que essa alternativa errada tem o comportamento de uma resposta correta, com grande proporção dos alunos posicionados nos níveis mais altos da escala escolhendo essa alternativa errada. Algumas pesquisas feitas com professores de 4ª série de escolas públicas mostraram que somente cerca de 50% dos professores acertam essa mesma questão. A conclusão é que este é um problema, como tantos outros, de mau ensino e má qualidade do professor.

MOVIMENTAÇÃO E FLUXO ESCOLAR

Retomando a frase que iniciou o artigo – “um sistema educacional eficaz é aquele em que os alunos aprendem e passam de ano e concluem a Educação Básica” –, uma avaliação do sistema educacional tem que incluir estudos sobre taxas de movimentação – aprovação, reprovação e abandono – e de fluxo escolar – promoção, repetência e evasão.

Novamente, 1995 é um ano-chave para a educação brasileira, pois foi o ano em que o governo brasileiro reconheceu os erros das taxas de movimentação e fluxo escolar e começou a divulgar as taxas corretas. Foi também o ano em que se corrigiu o Censo Escolar, trazendo a definição correta de repetente (KLEIN; COSTA RIBEIRO, 1991; KLEIN, 2003).

Que correções são estas e qual a sua importância?

A definição correta de taxa de aprovação é a razão entre o número de aprovados e a matrícula inicial e não entre o número de aprovados e a matrícula final (número de aprovados + número de reprovados). Nesta definição, as taxas de aprovação são muito menores e fica mais evidente a ineficácia do sistema educacional. A Tabela 4 quantifica essa afirmação para as séries iniciais dos dois segmentos do EF e para a 1ª série do EM, que estão entre os piores casos. É chocante observar que, em 2005, as taxas de aprovação

Tabela 4

Taxas de Aprovação Erradas e Corretas
Brasil – 1981-2005

Em porcentagem

Anos	Taxas de Aprovação		
	1ª Série EF	5ª Série EF	1ª Série EM
Taxas erradas			
1981	67,4	71,1	75,7
1991	74,3	72,1	74,0
2001	82,1	85,8	86,6
2005	82,6	81,6	81,6
Taxas corretas			
1981	58,6	60,4	58,9
1991	61,5	57,0	53,0
2001	72,6	72,5	66,4
2005	75,2	71,8	64,3

Fonte: Elaboração do autor Klein com os dados dos Censos Escolares/Inep/MEC.

Tabela 5

Taxas de Repetência Erradas e Corretas
Brasil – 1981-2005

Em porcentagem

Anos	Taxas de Repetência		
	1ª Série EF	5ª Série EF	1ª Série EM
Taxas erradas			
1981	29,6	22,7	14,3
1991	22,6	22,4	12,7
2001	16,3	12,9	10,2
2005	13,4	14,3	11,9
Taxas corretas			
1981	58,0	32,6	34,0
1991	47,9	37,8	41,1
2001	31,9	24,6	25,7
2005	29,4	24,8	29,8

Fonte: Elaboração do autor Klein com os dados dos Censos Escolares/Inep/MEC.

corretas correspondem a somente cerca de 75% na 1ª série do EF, 72% na 5ª série do EF e 64% na 1ª série do EM, enquanto as taxas erradas são de cerca de 82%, muito maiores, mas ainda muito baixas para taxas de aprovação.

A definição correta de repetente é a frequência na mesma série do ano anterior, qualquer que seja o motivo, enquanto a definição errada, nos censos escolares até 1994, é que um aluno é repetente quando frequenta a mesma série do ano anterior por ter sido reprovado por frequência ou falta. Observa-se que, da mesma maneira que na taxa de aprovação, o aluno afastado por abandono não faz parte da matrícula final, na definição errada, e esse mesmo aluno não é considerado um repetente quando retorna à escola no ano seguinte. Ainda existe outro tipo de repetente, que é o aluno considerado aprovado, mas que frequenta a mesma série no ano seguinte. Esse tipo de aluno repetente era muito comum na 1ª série devido à subseriação desta série, mas que começou a desaparecer com a introdução das classes de alfabetização em algumas redes de algumas unidades da federação e mais recentemente com advento do EF de nove anos.

A Tabela 5 mostra as taxas de repetência erradas e corretas para as séries iniciais dos três segmentos. Verifica-se que as taxas corretas são muito maiores. Em 2005, enquanto as taxas erradas nessas séries são da ordem de 12% a 14%, as corretas estão entre 25% e 30%. A Tabela 6 exhibe as taxas de evasão nas mesmas séries iniciais dos segmentos, podendo-se observar que as erradas são muito maiores, especialmente na 1ª série do EF e na 1ª série do EM. No entanto, as taxas de evasão corretas na 5ª série do EF e na 1ª série do EM ainda são muito altas.

Esses resultados, maior repetência e menor evasão, especialmente na 1ª série do EF, mudaram totalmente os diagnósticos. Ao contrário do que se dizia, os alunos permanecem na escola até serem “expulsos” por ela ao não progredirem em seus estudos. Este novo diagnóstico muda o foco para a escola que não está cumprindo seu papel de fazer os alunos aprenderem e passarem de ano.

Com as atuais taxas de aprovação, repetência e evasão, não é possível que todos os brasileiros que in-

Tabela 6

Taxas de Evasão Erradas e Corretas
Brasil – 1981-2005

Em porcentagem

Anos	Taxas de Evasão		
	1ª Série EF	5ª Série EF	1ª Série EM
Taxas erradas			
1981	25,5	13,9	19,1
1991	10,9	14,4	22,2
2001	10,2	12,3	20,4
2005	8,7	10,0	19,2
Taxas corretas			
1981	2,0	12,4	11,8
1991	1,0	10,0	8,4
2001	1,0	6,7	11,3
2005	1,0	8,5	13,1

Fonte: Elaboração do autor Klein com os dados dos Censos Escolares/Inep/MEC.

gressam na escola concluem a 8ª série do EF e muito menos a 3ª série do EM.

Os dados do censo escolar não permitem que se calcule a taxa de conclusão de uma coorte escolar (alunos que entraram pela primeira vez no sistema educacional na 1ª série do EF, no mesmo ano), pois, como não existe acompanhamento nominal de cada aluno, não há como saber quem conclui a 8ª série do EF ou 3ª série do EM e quantos anos são necessários para essa conclusão. A nova forma de o censo escolar coletar a informação do aluno com sua identidade permitirá que, no futuro, a taxa de conclusão seja obtida.

Uma alternativa utilizada para estimar as taxas de conclusão é trabalhar com os dados das PNADs por coorte de idade (população que nasceu no mesmo ano), que têm a vantagem de considerar todos os brasileiros nascidos naquele ano independente de terem ingressado no sistema educacional ou de estarem frequentando a escola. No entanto, com os dados das PNADs, não há como separar os que ter-

Tabela 7

Taxas de Conclusão do Ensino Fundamental, por Idade
Brasil – 1998-2007

Em porcentagem

Anos	Taxas de Conclusão do Ensino Fundamental, por Idade							
	14 Anos	15 Anos	16 Anos	17 Anos	18 Anos	19 Anos	20 Anos	21 Anos
1998	6,6	26,2	37,8	44,4	49,0	51,2	51,3	50,2
1999	6,9	29,1	40,8	48,5	53,1	55,1	54,6	54,0
2001	8,5	33,4	46,7	54,0	58,9	60,7	61,4	60,9
2002	9,8	37,0	49,8	56,5	62,9	63,5	63,4	63,5
2003	10,8	40,7	54,1	60,4	65,5	67,2	66,6	67,4
2004	11,3	41,3	55,5	62,6	67,7	69,1	69,8	68,3
2005	10,3	44,0	56,6	64,7	69,2	71,0	72,1	70,8
2006	12,4	45,2	58,8	66,6	71,3	74,3	74,1	73,0
2007	15,6	46,4	60,5	69,6	73,0	75,0	76,3	75,0

Fonte: Elaboração do autor Klein com os dados das PNADs.

Tabela 8

Taxas de Conclusão do Ensino Médio, por Idade
Brasil – 1998-2007

Em porcentagem

Anos	Taxas de Conclusão do Ensino Médio, por Idade							
	17 Anos	18 Anos	19 Anos	20 Anos	21 Anos	22 Anos	23 Anos	24 Anos
1998	5,0	15,5	23,1	26,9	28,8	28,7	29,8	30,5
1999	5,2	18,2	25,4	29,2	31,9	31,2	32,0	32,8
2001	5,4	23,1	32,1	35,9	38,2	37,9	36,8	36,6
2002	6,4	26,0	34,5	39,9	41,3	42,5	41,1	39,8
2003	7,5	26,5	36,3	42,0	45,0	45,6	46,4	44,9
2004	7,5	28,7	38,1	44,5	46,3	48,6	46,9	46,3
2005	8,4	30,4	39,8	45,6	48,4	50,0	51,6	49,8
2006	9,3	32,9	44,1	48,8	51,4	52,7	51,9	53,4
2007	11,5	35,3	44,9	50,1	51,6	53,3	55,1	53,9

Fonte: Elaboração do autor Klein com os dados das PNADs.

minam via EJA ou pelo ensino regular, o que está correto em termos legais, mas exagera a eficiência do ensino regular. As Tabelas 7 e 8 mostram, para o Brasil, as estimativas das taxas de conclusão por idade para os ensinos fundamental e médio. O erro padrão das estimativas é da ordem de 0,7%. Pode-se constatar a grande melhora de 1998 para 2007. Aos 16 anos, com no máximo um ano de atraso para o EF, a taxa de conclusão subiu de 38% para 60% e, aos 20 anos, de 51% para 76%. Para o EM, aos 19 anos, aumentou de 23% para 45% e, aos 23 anos, de 30% para 55%.

UTILIZAÇÃO DOS DIAGNÓSTICOS PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas que visam melhorar o sistema educacional precisam apoiar-se nos diagnósticos já disponíveis para definir estratégias de intervenção e de monitoramento capazes de alterar os indicadores educacionais. É preciso que os alunos brasileiros frequentem e concluam uma educação básica de qualidade. Para tal, é necessária a formulação de duas políticas amplas e simultâneas: melhorar o fluxo escolar e o desempenho dos alunos.

Uma política de universalização da conclusão da educação básica precisa criar mecanismos para diminuir as taxas de repetência e evasão e aumentar as de conclusão ao longo de um período de tempo. Nesse sentido, devem ser definidas metas realistas baseadas em indicadores mensuráveis, que possam ser acompanhados para aferir a eficácia da política e eventual correção de rumos.

O Movimento Todos pela Educação, citado anteriormente neste artigo, estabeleceu também metas de conclusão para a educação básica: a meta 4, que preconiza que 95% ou mais dos jovens brasileiros já tenham concluído o ensino fundamental aos 16 anos, isto é, admitindo-se apenas um ano de atraso, e que 90% ou mais dos jovens aos 19 anos tenham terminado o ensino médio, também com no máximo um ano de atraso. A Tabela 9 apresenta esses indicadores obtidos a partir de 2005 e metas para os próximos anos.

O governo brasileiro, por meio do Inep, também definiu metas para os sistemas educacionais e as escolas aperfeiçoarem a qualidade da educação oferecida, criando um índice de qualidade, chamado Ideb, para cada um dos três segmentos da educação básica. Esses índices são baseados nas médias de proficiências na escala do Saeb para as 4ª e 8ª séries do EF e 3ª série

Tabela 9

Metas de Proporção de Jovens com Ensinos Fundamental e Médio Concluídos
Brasil – 2005-2021

Em porcentagem

Níveis de Ensino	Indicador			Metas			
	2005	2006	2007	2007	2008	2009	2021
Jovens com ensino fundamental concluído até os 16 anos	56,6	58,8	60,5	58,9	61,3	64,5	95,0
Intervalo de confiança	55,2 - 57,9	57,4 - 60,1	59,0 - 61,8				
Jovens com ensino médio concluído até os 19 anos	39,8	44,1	44,9	42,1	43,9	46,5	90,0
Intervalo de confiança	38,5 - 41,1	42,7 - 45,4	43,5 - 46,1				

Fonte: Movimento Todos pela Educação <www.todospelaeducacao.org.br>.

do EM e nas taxas médias de aprovação em cada segmento. A construção do índice pode ser obtida em <www.inep.gov.br>.

CONCLUSÃO

O artigo procurou apresentar um breve histórico da construção de indicadores de qualidade da edu-

cação brasileira, com foco em uma educação de qualidade, na qual o aluno aprende, passa de ano e conclui a educação básica. Procurou-se enfatizar que qualquer política de melhoria da qualidade dos sistemas escolares tem que contemplar os dois aspectos simultaneamente: o aluno deve aprender e passar de ano.

Referências Bibliográficas

FONTANIVE, N.S. Avaliação em larga escala no Brasil: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb/95). In: BOMENY, H. (Org.). *Avaliação e determinação de padrões na educação latinoamericana*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Preal, 1997.

KLEIN, R. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da

educação básica, 2004. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, 2004.

_____. Utilização da teoria de resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283-296, 2003.

KLEIN, R.; COSTA RIBEIRO, S. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, jan./dez. 1991.

RUBEN KLEIN

Ph. D. em Matemática, Consultor em Avaliação Educacional da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, RJ - Brasil.
(ruben@cesgranrio.org.br)

NILMA FONTANIVE

Mestre em Educação, Coordenadora de Avaliação em Larga Escala da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, RJ - Brasil.
(nilmaf@cesgranrio.org.br)

Artigo recebido em 15 de abril de 2009.

Aprovado em 24 de junho de 2009.

Como citar o artigo:

KLEIN, R.; FONTANIVE, N.S. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Acesso em: