

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA
CURSO DE MESTRADO EM ECONOMIA**

JULIANA PATRÍCIA ALVES PEREIRA

**PROJOVEM URBANO: ANÁLISE DO DESEMPENHO ESCOLAR NO
ANO DE 2009.**

**JOÃO PESSOA/PB
2012**

JULIANA PATRÍCIA ALVES PEREIRA

**PROJOVEM URBANO: ANÁLISE DO DESEMPENHO ESCOLAR NO
ANO DE 2009.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências de conclusão do Curso de Mestrado Economia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Liédje Bettizaide Oliveira de Siqueira

**JOÃO PESSOA – PB
2012**

P436p Pereira, Juliana Patrícia Alves.
 Projovem Urbano: análise do desempenho escolar no ano
 de 2009 / Juliana Patrícia Alves Pereira.-- João Pessoa, 2012.
 131f. : il.
 Orientadora: Liédje Bettizaide Oliveira de Siqueira
 Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCSA
 1. Economia - Educação. 2. Políticas Educacionais.
 3. Projovem Urbano – desempenho - alunos. 4. Proficiência –
 testes – concluintes – ensino fundamental.

UFPB/BC

CDU: 33:37(043)

JULIANA PATRÍCIA ALVES PEREIRA

**PROJOVEM URBANO: ANÁLISE DO DESEMPENHO ESCOLAR NO
ANO DE 2009.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para conclusão do curso de Mestrado em Economia.

Submetida à apreciação da banca examinadora, sendo aprovada em : ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Liédje Bettizaide Oliveira de Siqueira
Departamento de Economia/PPGE – UFPB
Orientador

Prof. Dr. Ignácio Tavares de Araújo Júnior
Departamento de Economia/PPGE - UFPB
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Roberta de Moraes Rocha
Departamento de Economia/UFPE - CAA
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

*À minha família e em especial à minha avó **Laurides Barbosa** (in memorian), ao meu avô **Luiz Alves**, à minha mãe-madrinha **Valdelice Alvina** e à minha tia **Mariluce Alves**, por terem sido pessoas fundamentais em minha vida desde os meus primeiros passos, e que foram o alicerce de toda a minha formação. Aos meus pais e aos meus irmãos, **Nathália, Jaime, Renato e Rodrigo**. Ao meu esposo **Reinaldo Pereira**, a quem eu amo muito e quem sempre esteve ao meu lado. Obrigado por tanto amor, carinho e companheirismo.*

Obrigada por vocês existirem em minha vida!

AGRADECIMENTOS

*À **Deus** por estar sempre comigo e por utilizar a sua sabedoria ao guiar meus passos nos caminhos mais difíceis. À minha família, que sempre me apoiou e acreditou em meu potencial. Em especial agradeço à minha mãe-madrinha **Valdelice**, à minha tia **Mariluce**, à minha mãe **Martha** e a seu esposo **Edivaldo**, que sempre com carinho e um colo abençoado muitas vezes me consolaram. À meu esposo **Reinaldo**, pela compreensão, companheirismo e por tornar meus dias únicos e especiais. A todos os meus amigos de mestrado, e em especial para **Emanuelle Alícia, Fernanda Braga, Allyne de Almeida e Danilo Régis**, agradeço pela amizade e pelas longas manhãs, tardes e finais de semana de estudo. Sentirei saudades de vocês. A todos os professores do Curso de Mestrado, por tantos conhecimentos transmitidos. Ao CAED, representado pela Sra. **Roberta Palácios** e pelo Sr. **Wellington**, à Coordenadora Municipal do Projovem Urbano de João Pessoa, Sra. **Patrícia Drieskens**, e ao Coordenador Estadual do Projovem Urbano na Paraíba, Sr. **Francisco Eleutério**, pelas informações concedidas e por terem sido tão atenciosos. À toda equipe do PPGE-UFPB. Ao meu sempre mestre **Ademário Félix**. Em especial a minha professora orientadora **Prof.^a Dr.^a Liédje Bettizaide Oliveira de Siqueira**, por sempre ter tido disposição, empenho e grande colaboração para a realização deste trabalho. E aos professores **Dr. Ignácio Tavares de Araújo Júnior** e **Dr.^a Roberta de Moraes Rocha** pela grande colaboração como examinadores desta pesquisa. A todos vocês muito obrigada!!!*

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.
(Paulo Freire)

“... aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação...”.
(Paulo Freire)

RESUMO

Diante da elevada vulnerabilidade social em que se encontra a população mais jovem brasileira, o governo vem implementado várias políticas voltadas para juventude. Em 2005, o Governo Federal lançou a Política Nacional da Juventude com o desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). A partir deste, em 2008 foi criado o Projovem Urbano, que é uma reformulação do Projovem, e tem como finalidade a formação básica por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de atuação social da comunidade. Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo analisar o desempenho dos alunos ingressantes no Projovem Urbano no ano de 2009 nos testes de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa. Para tanto, utilizou-se como modelo econométrico o Probit Ordenado, sendo possível relacionar as características socioeconômicas dos alunos com as notas obtidas nos exames de proficiência. A partir dos resultados obtidos, observou-se que o Programa atende a uma parcela excluída da população, como mulheres, não brancos e pessoas fora da idade escolar adequada. Além disto, os alunos tiveram um desempenho satisfatório nos testes de proficiência analisados, sendo este compatível com os resultados dos alunos concluintes do ensino fundamental regular. Entretanto, o programa sofre com altas taxas de evasão e um número reduzido de participantes beneficiados.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Projovem Urbano. Proficiência.

ABSTRACT

Given the high social vulnerability that lies in the younger population in Brazil, the government has implemented several policies aimed at youth. In 2005, the Federal Government launched the National Youth Policy with the development of the National Youth Inclusion Programme (Projovem). From the latter, in 2008 was created the Urban Projovem, which is a reformulation of Projovem, and aims to achieve basic training through the completion of elementary education, professional training and the development of social work community experiences. Thus, this research aims to analyse the performance of students entering Urban Projovem in 2009 regarding proficiency tests in Mathematics and Portuguese Language. Therefore, it was used the econometric model Ordered Probit, for it is possible to relate the socioeconomic characteristics of students with grades obtained in proficiency examinations. From the obtained results, it was observed that the program serves an excluded portion of the population, such as women, non-whites and people with proper age outside the school. In addition, students had a satisfactory performance in proficiency tests analysed, this being consistent with the results of the students graduating from regular high school. However, the program suffers from high dropout rates and a reduced number of benefited participants.

Keywords: Educational policies. Urban Projovem. Proficiency.

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1:</i> Perfil dos alunos ingressantes no Projovem Urbano no ano de 2009	67
<i>Tabela 2:</i> Quantidade de alunos por última série cursada do ensino fundamental (2009)	69
<i>Tabela 3:</i> Frequência e percentual por região dos alunos matriculados no Projovem Urbano em 2009	70
<i>Tabela 4:</i> Frequência e percentual por Estado dos alunos ingressantes no Projovem Urbano em 2009	71
<i>Tabela 5:</i> Survey II-aluno: características sociais dos alunos selecionados para responder ao questionário	72
<i>Tabela 6:</i> Survey II-aluno: trabalho remunerado, turno de trabalho e vínculo empregatício ..	74
<i>Tabela 7:</i> Survey II-aluno: rendimento mensal dos alunos.....	75
<i>Tabela 8:</i> Survey II-aluno: instituição de ensino fundamental que frequentaram antes do Projovem Urbano.....	76
<i>Tabela 9:</i> Survey II-aluno: motivos que levaram os alunos a se inscreverem no Projovem Urbano	77
<i>Tabela 10:</i> Survey II-aluno: dificuldades que os alunos enfrentam para permanecer no Projovem Urbano.....	78
<i>Tabela 11:</i> Médias Avaliação Diagnóstica (AD) em Matemática e Língua Portuguesa, por variáveis dummies	80
<i>Tabela 12:</i> Médias Avaliação Diagnóstica (AD) em Matemática e Língua Portuguesa por região	81
<i>Tabela 13:</i> Médias Avaliação Diagnóstica (AD) em Matemática e Língua Portuguesa por Estado	82
<i>Tabela 14:</i> Distribuição da escala de Proficiência em Matemática e Língua Portuguesa atingida pelos alunos na Avaliação Diagnóstica	83
<i>Tabela 15:</i> Médias Exame Final (EF) em Matemática e Língua Portuguesa por variáveis dummies	85
<i>Tabela 16:</i> Médias Exame Final (EF) em Matemática e Língua Portuguesa por região	86
<i>Tabela 17:</i> Médias Exame Final (EF) em Matemática e Língua Portuguesa por Estado	87
<i>Tabela 18:</i> Distribuição da escala de Proficiência em Matemática e Língua Portuguesa atingida pelos alunos no Exame Final (Ciclo 3).....	88
<i>Tabela 19:</i> Distribuição dos alunos por idade – Prova Brasil 2009	89

<i>Tabela 20: Média proficiência Matemática e Língua Portuguesa por Estado na Prova Brasil em 2009</i>	<i>90</i>
<i>Tabela 21: Escala de proficiência Matemática e Língua Portuguesa para a Prova Brasil em 2009</i>	<i>91</i>
<i>Tabela 22: Resultados regressão por Probit Ordenado para o Exame Final em Matemática</i>	<i>116</i>

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1:</i> Recursos financeiros Projovem Urbano no ano de 2009.....	38
<i>Quadro 2:</i> Recursos financeiros Projovem Urbano por Unidades da Federação, no ano de 2009	39
<i>Quadro 3:</i> Carga horária de realização das atividades do Projovem Urbano	42
<i>Quadro 4:</i> Distribuição de pontuação nas avaliações do Projovem Urbano.....	45
<i>Quadro 5:</i> Menções para certificação do Ensino Fundamental	45
<i>Quadro 6:</i> Menções para a certificação da Qualificação Profissional	46
<i>Quadro 7:</i> Escala de desempenho em Língua Portuguesa.	58
<i>Quadro 8:</i> Escala de desempenho em Matemática	58
<i>Quadro 9:</i> Escalas e notas de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa estabelecidas pelo INEP	63
<i>Quadro 10:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática	93
<i>Quadro 11:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – sexo feminino	94
<i>Quadro 12:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – sexo masculino	95
<i>Quadro 13:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – branco	96
<i>Quadro 14:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – negro	97
<i>Quadro 15:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – renda de até R\$255,00 por mês	98
<i>Quadro 16:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – renda de R\$256,00 até R\$510,00 por mês.....	99
<i>Quadro 17:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – renda de R\$511,00 até R\$1.530,00 por mês.....	100
<i>Quadro 18:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa.....	102
<i>Quadro 19:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – sexo feminino	103

<i>Quadro 20:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – sexo masculino	104
<i>Quadro 21:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – branco	105
<i>Quadro 22:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – negro	106
<i>Quadro 23:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – renda de até R\$255,00 por mês	107
<i>Quadro 24:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – renda de R\$256,00 até R\$510,00 por mês	108
<i>Quadro 25:</i> Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – renda de R\$511,00 até R\$1.530,00 por mês	109

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1:</i> Faixa etária dos jovens ingressantes no Projovem Urbano em 2009.....	68
<i>Gráfico 2:</i> Avaliação Diagnóstica e Exame Final em Matemática	84
<i>Gráfico 3:</i> Avaliação Diagnóstica e Exame Final em Língua Portuguesa	85
<i>Gráfico 4:</i> Nível de proficiência em Matemática: Projovem Urbano e Prova Brasil.....	96
<i>Gráfico 5:</i> Nível de proficiência em Língua Portuguesa: Projovem Urbano e Prova Brasil ...	97
<i>Gráfico 6:</i> Médias em Matemática por Estado: Projovem Urbano e Prova Brasil	98
<i>Gráfico 7:</i> Médias em Língua Portuguesa por Estado: Projovem Urbano e Prova Brasil.....	99
<i>Gráfico 8:</i> Nível de proficiência em Matemática de acordo com escala SAEB – Raça	105
<i>Gráfico 9:</i> Nível de proficiência em Matemática de acordo com escala SAEB – Sexo	106
<i>Gráfico 10:</i> Nível de proficiência em Matemática de acordo com escala SAEB – Vínculo empregatício	107
<i>Gráfico 11:</i> Nível de proficiência em Matemática de acordo com escala SAEB – Renda	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.2 Objetivos.....	19
1.2.1 Objetivo geral	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1 Capital Humano: investimentos educacionais para promover o crescimento econômico..	21
2.2 O desenvolvimento do sistema educacional no Brasil	23
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A JUVENTUDE	27
4 PROJOVEM URBANO: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E OBJETIVOS	32
4.1 Evolução: Do Projovem ao Projovem Urbano	32
4.2 Recursos financeiros do Projovem Urbano	37
4.3 Matriz curricular, carga horária e sistema de avaliação do Projovem Urbano.....	41
5 AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	47
5.1 Histórico, características e desenvolvimento	47
5.2 Avaliação Nacional de Rendimento Escolar - Prova Brasil: legislação e objetivos	53
5.3 Escalas de proficiência Saeb	57
6 DADOS E MODELO EMPÍRICO	59
6.1 Fonte dos dados	59
6.2 Modelo Econométrico: Probit Ordenado.....	61
7 RESULTADOS	67
7.1 Análise descritiva	67
7.1.1 Perfil dos alunos ingressantes no Projovem Urbano em 2009	67
7.1.2 Análise dos Surveys	72
7.1.3 Resultados Avaliação Diagnóstica (AD).....	78
7.1.4 Resultados Exame Final (Avaliação Ciclo 3).....	84
7.1.5 Prova Brasil 2009: idade, médias por Estado e escala de proficiência.....	88
7.2 Análise da evolução de aprendizagem.....	92

7.2.1 Matriz de interação Matemática	92
7.2.2 Matriz de interação Língua Portuguesa	101
7.3 Projovem Urbano x Prova Brasil.....	110
8 ANÁLISE ECONOMETRICA	115
9 CONCLUSÕES.....	124
10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

1 INTRODUÇÃO

Investimentos em educação são relevantes para o desempenho socioeconômico de qualquer país, seja ele desenvolvido ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Dessa forma, diante dos efeitos positivos que um sistema de ensino eficiente traz para a sociedade, a educação passa a ser uma questão de prioridade quando se fala em desenvolvimento econômico e social de uma determinada região ou país. Lima (2010) afirma que, para os países em desenvolvimento, o esforço em fortalecer o sistema formal de ensino é uma das maneiras eficientes de reduzir as diferenças com relação a outras economias mais adiantadas em termos de produto, e principalmente em relação ao desenvolvimento humano.

Segundo Barreto, Alencar e Castelar (2001), políticas educacionais podem produzir efeitos diferenciados sobre a taxa de crescimento dependendo da eficiência dos gastos realizados que podem ser tanto para evitar distorções na aplicação de recursos como na escolha de qual segmento da sociedade e do nível educacional que será atingido com políticas voltadas para o melhoramento do sistema de ensino. Estes autores afirmam que o investimento em capital humano desempenha um papel crucial no processo de crescimento econômico. A ideia é que a educação melhora a qualidade da mão-de-obra através da geração de habilidades, e esta maior capacidade dos indivíduos leva a um melhor aproveitamento dos recursos, acentua a divisão do trabalho e permite que novas informações sejam absorvidas mais rapidamente. Além disso, a educação remove barreiras institucionais e sociais que dificultam o crescimento econômico. Por outro lado, indivíduos com maior nível de instrução apresentam, em média, renda mais elevada, e a presença de externalidades positivas provenientes da educação faz com que a renda média da economia como um todo também seja maior.

No Brasil, há evidências que mostram que a educação é de extrema importância em vários aspectos. Menezes-Filho (2007), por exemplo, cita que o aumento da escolaridade eleva os salários das pessoas, diminui a propensão ao crime, melhora a saúde da população, diminui a probabilidade de ficar desempregado, entre outros benefícios. Segundo este autor, para obter vantagens como aumento nos salários e crescimento econômico, por exemplo, o Brasil precisa ter grande parte da população na escola e com idade adequada à série. Além disto, é fundamentalmente importante que estas pessoas recebam uma educação de qualidade. Ele afirma ainda que, depois de muitos anos de atraso educacional, causado pela elevada

repetência e pela falta de políticas educacionais apropriadas, na década de 90 o Brasil começou ampliar o acesso à educação de forma relativamente rápida. Mas, o problema que surge a partir desse momento é o de melhorar a qualidade do ensino que é ofertado nas escolas públicas do país. Considerando a evolução e complexidade assumida pela sociedade brasileira após o movimento de expansão da rede escolar, surgiu a necessidade de conhecer a qualidade dos processos e resultados das escolas dentro do sistema educacional.

Para alguns autores, investimentos na qualidade da educação, principalmente na primeira infância, é um importante instrumento para a redução da pobreza e da desigualdade social e econômica a longo prazo. Programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, por exemplo, consiste no repasse direto de recursos financeiros para famílias que vivem em extrema pobreza e que tem crianças em idade escolar. Programas assistenciais como este, até certo ponto, ajudam a reduzir a pobreza, mas deixa de fora as famílias de baixa renda, e que tem jovens a partir dos 16 anos, idade em que o benefício não é mais concedido. Como consequência, surge outra questão social, o desemprego entre a população mais jovem. Este problema é proveniente, muitas vezes, da falta de estudos, onde grande parte destes jovens não consegue concluir o ensino fundamental, e da baixa qualificação profissional, tornando-os indivíduos marginalizados no que se refere ao desenvolvimento de uma economia que exige pessoal cada vez mais qualificado para o desempenho de determinadas funções no mercado de trabalho.

Com relação ao plano das políticas federais referentes ao tratamento do tema da juventude, Sposito e Carrano (2003) citam que é preciso recompor um desenho de ações que emergem do reconhecimento de que alguns problemas afetam expressiva parcela da população jovem, sobretudo a partir da década de 90. Ainda segundo os autores, no final dessa mesma década, os indicadores sobre o desemprego entre os jovens e a acentuação dos processos de precarização social fomentaram a necessidade de políticas de inclusão, tanto assistenciais como de integração na sociedade. Os sentidos e as ações sociais dessas políticas mudam a depender de seu local de origem, na medida em que alguns ministérios se dedicam a assistência, alguns destinam suas ações à inclusão de jovens carentes, e outros dão um caráter profilático as suas ações, com a implantação de medidas voltadas para evitar a violência e o uso de drogas, por exemplo. Também há programas que são voltados para a alfabetização e capacitação de jovens e adultos, tendo em vista a inserção destes no mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais exigente no que diz respeito ao nível de qualificação do trabalhador.

Com isso, depois da implantação de várias outras políticas voltadas para juventude e com o intuito de melhorar a situação social dos jovens, em 2005, o Governo Federal lançou a Política Nacional da Juventude que compreendeu a criação da Secretaria Nacional da Juventude, do Conselho Nacional da Juventude, e o desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem). Este programa visa à promoção da equidade e ampliação do contingente de jovens com melhora no rendimento escolar. A partir de 2008 foi criado o Projovem Urbano, que é uma reformulação do Projovem e tem como finalidade a formação básica por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências sociais na comunidade. O Projovem Urbano ampliou a faixa etária para participação no Programa, passando de jovens entre 18 e 24 anos, para 18 a 29 anos, que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental (9º ano/8ª série). De acordo com Programa Pedagógico Integrado (PPI), o Projovem Urbano foi concebido como uma intervenção de caráter emergencial destinada a atender parcela significativa dos jovens que tem necessidade de retomar a trajetória escolar e prosseguir nos estudos. E, além disso, o Projovem Urbano oferece cursos profissionalizantes, aulas de informática e um auxílio financeiro ao mês.

Diante disso, tendo em vista o surgimento das políticas voltadas para escolarização, profissionalização e inclusão dos jovens na sociedade, esta pesquisa pretende analisar o desempenho escolar dos alunos que concluíram o ensino fundamental através do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano. O estudo será feito com base no banco de informações fornecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) para os alunos ingressantes no ano de 2009. Pretende-se investigar ainda quais variáveis socioeconômicas dos jovens estão associadas ao desempenho obtido nos testes de proficiência. A análise será realizada por meio das notas de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos através de regressões pelo método do Probit Ordenado.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o desempenho, em testes de matemática e português, alcançado pelos alunos que ingressaram no Projovem Urbano no ano de 2009, assim como os fatores socioeconômicos associados a esse desempenho.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar o desempenho escolar dos alunos participantes do Projovem Urbano para o ano de 2009;
- Verificar quais variáveis socioeconômicas estão associadas ao desempenho obtido nos testes de proficiência;
- Avaliar o nível de conhecimento adquirido nas disciplinas de Matemática e Português pelos alunos ao final do Programa;
- Fazer comparações estatísticas do desempenho dos alunos do Projovem Urbano com os resultados do desempenho dos alunos do ensino médio regular submetidos à Prova Brasil 2009;

Além desta introdução, este trabalho é composto por mais dez capítulos. O capítulo 2 faz uma descrição do Projovem Urbano, desde um breve histórico até os objetivos do Programa. O capítulo 3 mostra a matriz curricular, carga horária das atividades, assim como o sistema de avaliação do Projovem Urbano. O capítulo 4 expõe a avaliação nacional de rendimento escolar (anresc), ou Prova Brasil, fazendo uma breve descrição da legislação e dos seus objetivos como também apresenta as escalas de proficiência estabelecidas pelo Saeb. O capítulo 5 apresenta as políticas públicas educacionais para a juventude. O capítulo 6 faz uma breve exposição do histórico e desenvolvimento das avaliações externas. Já o capítulo 7 mostra algumas características e origens das avaliações em larga escala no Brasil. Com relação ao capítulo 8, este apresenta a revisão de literatura, abrangendo um pouco da Teoria

do Capital Humano, e faz uma exploração da literatura com o que se refere ao desenvolvimento do sistema educacional no Brasil. O capítulo 9 apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, contendo dados das avaliações e o modelo econométrico. No capítulo 10 são apresentados os resultados, onde é feito uma análise descritiva dos dados do Projovem Urbano no ano de 2009. Por fim, no capítulo 11 são analisados os resultados das regressões obtidos pelo modelo econométrico.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Capital Humano: investimentos educacionais para promover o crescimento econômico

O sistema educacional desempenha um papel inquestionável no desenvolvimento socioeconômico do país. Schultz (1964) afirma que a inclusão de acumulação de capital humano, e, portanto, do nível educacional, é um elemento chave na compreensão do crescimento econômico. Para o autor, investimento em capital humano muitas vezes é visto simplesmente como consumo. E, dessa forma, gastos diretos com educação, com saúde e com migração interna para consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos, são exemplos claros desse tipo de investimento. Este autor declara ainda que os trabalhadores se transformaram em capitalistas através da aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Por sua vez, esse conhecimento e essa capacidade são produtos de investimentos, combinados com outros investimentos humanos, e são responsáveis pelo avanço produtivo e econômico dos países tecnicamente avançados.

Barreto, Alencar e Castelar (2001) também afirmam que o capital humano desempenha um papel crucial no processo de crescimento econômico. Além disso, eles defendem que a educação melhora a qualidade da mão-de-obra através da geração de habilidades por parte dos indivíduos. Aliado a isso, a educação remove barreiras institucionais e sociais que dificultam o crescimento da economia, como também estabelece novas formas organizacionais, minimizando riscos e possibilitando o planejamento econômico a longo prazo. Ressalta-se, portanto, que indivíduos com maior nível de instrução, em média, apresentam renda mais elevada e que a presença de externalidades positivas provenientes do nível educacional faz elevar a renda média da economia.

O Modelo de Crescimento de Solow com Capital Humano mostra de forma mais elaborada o impacto no crescimento econômico decorrente de investimentos em capital humano, que é entendido como sendo o estoque de habilidades inatas ou adquiridas dos indivíduos, podendo ser mensurada como nível médio de instrução dos trabalhadores. Jones (2000) afirma que o modelo de Solow com capital humano considera que alguns países são mais ricos porque seus trabalhadores gastaram certa parte de seu tempo acumulando

qualificação. Isso mostra, portanto, que a educação tem papel fundamental no desenvolvimento econômico.

De acordo com Crawford (1994), o surgimento do conceito de capital humano e a compreensão deste como força influente da economia é a característica mais marcante na economia do conhecimento. Ou seja, quando se fala em economia do conhecimento, o principal investimento de uma sociedade deve ser a melhoria das habilidades e talentos de sua população. Crawford (1994) define o conhecimento como sendo, por exemplo: fatos, verdades ou princípios adquiridos a partir de estudos; aprendizado prático de uma arte ou habilidade; ou ainda como sendo a soma do que já é conhecido com o que ainda pode ser aprendido.

Segundo Menezes-Filho (2007), investimentos em educação promovem melhorias econômicas e sociais para o país. Para o autor, o aumento do nível educacional da população faz aumentar os salários, reduz a taxa de desemprego, potencializa o crescimento econômico, aumenta a produtividade dos trabalhadores e das empresas, assim como potencializa os efeitos da globalização. Contudo, para atingir esses objetivos, o autor destaca que o Brasil precisa ter grande parte da sua população na escola na idade correta, e que a educação oferecida seja de qualidade e que possa contribuir para aumentar o seu conhecimento e sua capacidade de contribuição para a sociedade.

Nos anos 70 foram realizados, no Brasil, dois estudos que se destacaram como importantes fontes de referência na análise da importância da educação para o desenvolvimento econômico do país. Castro (1970) fez referência ao perfil dos salários, aos custos com educação e a taxa interna de retorno da educação (TIR). Já Langoni (1974), analisou as questões do desenvolvimento brasileiro e calculou a taxa interna de retorno do investimento em educação e capital fixo. Nos dois trabalhos os resultados apontaram para a elevada taxa de retorno da educação, nos anos sessenta e setenta, e para a necessidade de se destinar mais recursos financeiros para o setor educacional como forma de promover o crescimento social e econômico do país.

Barbosa Filho e Pessôa (2006), em seu artigo “Retorno da educação no Brasil”, calculam a taxa interna de retorno da educação para o Brasil entre a década de 80 até o ano de 2004. A análise concluiu que nesse período o retorno da educação se manteve elevado, sobretudo para o ensino secundário e universitário. Segundo o autor, esse crescimento foi decorrente da revolução tecnológica da economia da informação ocorrida no período, que

trouxo como consequência uma queda na demanda por mão-de-obra menos qualificada, e um aumento na demanda por trabalhadores com maior nível de qualificação.

Barros, Franco e Mendonça (2007) avaliaram a contribuição conjunta da acelerada expansão educacional ocorrida na última década. Os autores destacam que grande parte da desigualdade em remuneração do trabalho decorre de diferenças de escolaridade entre os trabalhadores. Ou seja, o mercado de trabalho traduz a desigualdade educacional em desigualdade de remuneração. Como um dos resultados da pesquisa, Barros, Franco e Mendonça (2007) observaram que um dos principais fatores responsáveis pela queda da desigualdade de rendimentos do trabalho foi a redução nos diferenciais de remuneração por nível educacional, que teve início em meados de 1995, mas que veio a se intensificar entre 2001 e 2005.

Conforme afirma Junior e Sampaio (2009), e diante do que foi exposto até aqui, cabe ressaltar que o Brasil vive um período de inflexão com relação à percepção do papel que a educação tem a desempenhar no processo de desenvolvimento econômico do país. Observa-se, contudo, que o talento dos indivíduos e os investimentos em educação não só colaboram para a expansão do nível educacional como também contribuem para o aumento da acumulação de capital humano.

Dessa forma, nos últimos anos passou a existir uma considerável literatura que se dedica a pesquisar, mais especificamente, o processo de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, através do estudo de políticas voltadas para o melhoramento na qualidade da educação no país. O resultado de trabalhos como estes, após análise de informações sociais e econômicas dos alunos, professores, escolas, etc., serve de auxílio aos órgãos competente como governo, professores, pais, pesquisadores na área, entre outros, para a elaboração de novos projetos voltados para aperfeiçoar o desenvolvimento econômico e social brasileiros.

2.2 O desenvolvimento do sistema educacional no Brasil

O avanço no sistema educacional brasileiro ainda é muito precário se comparado a outros países mais desenvolvidos. Enquanto estes destinavam grandes investimentos em

educação, o Brasil foi reduzindo seus gastos neste setor. Franco (2008) destaca que a preocupação com a qualidade do ensino público não é uma questão que se restringe aos países em desenvolvimento, nos países desenvolvidos também se pode verificar uma grande preocupação com a qualidade da educação pública, uma vez que esta favorece o crescimento econômico, diminui as desigualdades sociais, etc. A questão da qualidade do ensino e da contribuição das escolas e professores para o aprendizado dos alunos tem sido bastante explorada. No entanto, faz-se necessário continuar o esforço no sentido de avançar o debate sobre como melhorar os gastos em educação, de forma a promover uma melhoria da qualidade do ensino no país.

O trabalho de Franco (2008) procurou explorar as informações contidas no Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e no Censo Escolar. Como primeiro resultado a autora observou que no Brasil o desempenho dos alunos do 5º ano nas avaliações de matemática está relacionado às suas características socioeconômicas, mostrando que as características dos alunos e suas famílias exercem grande influência no desempenho escolar destes. Outro resultado obtido neste estudo foi que o sistema educacional brasileiro, que atualmente compreende o ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o ensino superior, é altamente estratificado, no qual só as crianças de famílias com boas condições socioeconômicas têm acesso a boas escolas, frequentando o ensino da rede privada, o qual obtém melhor desempenho. A autora chama atenção para os efeitos positivos resultantes da alteração na forma de financiamento do ensino fundamental no Brasil a partir de 1998 através do surgimento do Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - que desde 2007 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - como, por exemplo: aumento do número de matrículas no ensino fundamental nas escolas municipais; aumento da contratação de professores; aumento da proporção de escolas municipais com quadras de esporte, laboratórios de ciências e de informática, etc.

Menezes-Filho (2007) faz uma comparação entre a evolução da escolaridade média no Brasil e na Coréia. O estudo mostra que em 1960 as populações dos dois países tinham em média três anos de estudos. Mas, os coreanos apresentaram um aumento continuado do nível de escolaridade, enquanto que no Brasil os anos médios de estudos da população ficaram praticamente estagnados até 1980, e partir de então passaram a crescer lentamente. Só a partir de 1990 é que houve um crescimento mais acelerado da educação no

Brasil. Nesta pesquisa o autor utilizou dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) para examinar o desempenho dos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio nos testes de proficiência em matemática. Como resultado, o estudo mostrou que: (i) os alunos das escolas privadas tiveram um melhor desempenho do que os alunos das escolas públicas nos testes de proficiência aplicados; (ii) características familiares e do aluno são as variáveis que mais explicam o desempenho escolar; (iii) os alunos que fizeram pré-escola têm um desempenho melhor em todas as séries do que os que começaram a estudar a partir do 1º ano, indicando a necessidade de mais investimentos públicos educacionais na infância.

Rigotto e Souza (2005), utilizando os resultados dos testes de desempenho dos alunos feitos pelo SAEB e pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), destaca que, no Brasil, com relação ao ensino fundamental, quase todas as crianças entre 7 e 14 anos estão matriculadas na escola, porém cerca de 44% destes alunos matriculados conseguem concluir o ensino fundamental, e entre os que concluem, 72,2% seguem para o ensino médio. No ano de 2002, conforme as autoras, entre os jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos 20,4% destes alunos frequentavam o ensino fundamental; 41,8% frequentavam o ensino médio; 31,7% estavam no ensino superior; e 5,3% estavam nos cursos pré-vestibulares.

Outro problema citado por Rigotto e Souza (2005) diz respeito à repetência, à evasão e à distorção idade-série. Com relação à taxa de repetência, esta é bastante elevada no Brasil, mas vem diminuindo ao longo do tempo. Quanto à evasão escolar, entre 1981 e 2002 não houve alterações significativas, mantendo uma média de 7% dos alunos matriculados. Já no que se refere à distorção idade-série, mais de 60% dos alunos do ensino fundamental acumulam mais de dois anos de defasagem em relação à série que deveriam estar cursando. Com relação ao ensino médio no Brasil, as autoras citam que, em 2000, dos 10 milhões de jovens com idade entre 15 e 17 anos, somente 3,3 milhões estavam matriculados no ensino médio. Esse estudo mostrou ainda que 41,8% dos jovens entre 18 e 24 anos estão em séries adequadas para outras faixas de idade, isso levando em consideração que muitos alunos nessa faixa etária já estão no mercado de trabalho.

Em Barreto, Alencar e Castelar (2001), observou-se que o perfil educacional da população brasileira vem sendo alterado nas duas últimas décadas. No Brasil, em 1976, 27,32% das pessoas com 10 anos ou mais possuíam menos de um ano de instrução; 17,52% tinham quatro anos de instrução, o que coincide com o atual ensino fundamental; 6,30%

possuíam de nove a onze anos de instrução, correspondendo, atualmente ao ensino médio; e apenas 3,06% possuíam pelo menos doze anos de instrução, o que corresponde a, pelo menos, ter ingressado no 3º grau. Em 1999 essa participação passou a ser, respectivamente, de 13,46%; 15,00%; 17,85% e 7,21%, representando taxas médias de crescimento anual, entre os anos de 1976 e 1999, na ordem de -3,08%; -0,67%; +4,53%; e +3,72%, respectivamente.

Barbosa Filho e Pessôa (2006) mostraram que o investimento em educação no Brasil é extremamente atrativo, fornecendo elevadas taxas de retorno. Entre os anos de 1960 e 2004 as taxas de retorno no ensino fundamental e médio se mantiveram extremamente elevadas e superiores a 10%, com a taxa de retorno do ensino médio se mantendo em torno de 14%. No que concerne à taxa de retorno do ensino superior, esta apresentou um grande crescimento, passando de baixos 5% em 1960 para 14% em 2004. E, com relação à pré-escola, a taxa de retorno se apresentou extremamente elevada, situando-se acima dos 15%. Os resultados, portanto, indicam que o investimento em educação no país continua sendo extremamente rentável do ponto de vista social e econômico. E, sendo assim, uma política que vise a um maior desenvolvimento do país deve focar recursos voltados para investimentos maciços em educação.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A JUVENTUDE

O sistema de ensino brasileiro já passou e passa por constantes mudanças, o que, de certa forma, acompanha as condições e o contexto histórico do Estado. Oliveira e Duarte (2001) separa o campo da educação brasileira em três períodos distintos, tomando-os como referência. O primeiro compreende os anos 50 até meados dos anos 70 (educação e desenvolvimento); o segundo período engloba os anos 70 até final dos anos 80 (educação e democracia); e o terceiro corresponde aos 90 (educação e equidade social).

Nos anos 50, a noção de educação e desenvolvimento se justifica em função da consolidação de falência da pequena propriedade, na tentativa de modernização da economia nacional por meio da industrialização, exigindo da classe trabalhadora maiores requisitos educacionais e melhor qualificação profissional. O segundo período de referência, dos anos 70 até final dos anos 80, caracterizado pelas autoras como uma relação entre educação e democracia, destaca um crescimento repentino da estrutura educacional no país de maneira desordenada, marcado pelas contradições do regime militar. A ocorrência destes fatos se deu em decorrência da ampliação do direito à educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 5692/71. Merece destaque também a organização do sistema nacional de educação, caracterizado com forte autoritarismo, ocorrida nesse mesmo período, assim como a interferência do planejamento econômico na gestão da educação. Ainda nesse contexto, no final da década de 70, houve um movimento em defesa da educação pública e gratuita, extensiva a todos. Na década de 80, através da Constituição Federal de 1988, consolidou-se a ampliação da educação básica, incluindo a educação infantil, ensino fundamental e médio. No terceiro período de referência, os anos 90, a relação entre educação e equidade social, de acordo com Oliveira e Duarte (2001), assinala-se com uma educação que responde as exigências do setor produtivo e outra que atenda as demandas da maioria. Com relação ao conceito de equidade social, este sugere a possibilidade de estender certos benefícios de poucos grupos à totalidade da população. Nesse pressuposto, as autoras destacam que educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção no meio social.

De acordo Silva Júnior (2002), no início da década de 90 desencadeou na América Latina um processo de reformas educacionais, que se basearam em documentos políticos, como: *Declaração mundial sobre educação para todos*, de Jomtein (UNESCO, 1990); e

Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993). Para realização dessas reformas, e com base nesses documentos, foi necessária a presença de um ajuste estrutural no país. Para esses autores, o documento *Plano decenal de educação para todos* (1993-2003), considerado como orientador das políticas públicas, é a expressão brasileira do movimento planetário dirigido pela Unesco, Bird/Banco Mundial. Esse documento foi elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir, em dez anos, as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomteim, na Tailândia, conforme já citado, pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. O Plano Decenal é um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação do ensino fundamental no país.

Menezes e Santos (2002) afirmam que o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais na área da melhoria da educação básica. Dessa forma, a Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental. Esse Plano foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, e reuniu nove países: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia. As ideias contidas no Plano Decenal têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação, tendo em vista o novo cenário social advindo da sociedade da informação.

O Plano Decenal apresenta sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica que podem ser sintetizados da seguinte forma: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país; universalizar as oportunidades de alcançar níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; ampliar os meios e o alcance da educação básica; favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos; incrementar os recursos financeiros para manutenção e investimentos na qualidade da educação básica; estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Com o passar dos anos, a implantação de políticas públicas voltadas para a juventude passou a ser uma questão de necessidade no âmbito das políticas públicas nacionais, principalmente quando se refere à educação dos jovens, que compreendem uma

faixa etária entre 15 e 29 anos. Segundo Abad (2002), a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina foi determinada pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de como facilitar o processo de transição e integração ao mundo adulto.

Com relação ao plano das políticas federais no que se refere ao tratamento do tema da juventude, Sposito e Carrano (2003) afirmam que é preciso recompor o desenho de ações que emergem do reconhecimento de que alguns problemas afetam expressiva parcela da população jovem, sobretudo a partir da década de 1990. No final dessa mesma década, os indicadores sobre o desemprego entre os jovens e a acentuação dos processos de precarização social, fomentaram a necessidade de políticas de inclusão, tanto assistenciais como de integração na sociedade. Os sentidos e as ações sociais dessas políticas mudam a depender de seu local de origem. Alguns ministérios se dedicam a assistência, alguns destinam suas ações à inclusão de jovens carentes, e outros dão um caráter profilático às suas ações, com a implantação de medidas voltadas para evitar a violência e o uso de drogas, por exemplo. Também há programas que são voltados para a alfabetização e capacitação de jovens e adultos, tendo em vista a inserção destes no mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais exigente no que diz respeito ao nível de qualificação do trabalhador.

Ainda com relação às políticas educacionais, no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 1998, foram criados seis programas voltados para o atendimento a jovens e adolescentes, a saber: Jogos da Juventude; Esporte Solidário; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor); Capacitação Solidária; e Alfabetização Solidária. Já no segundo mandato ocorreu a ativação de dezoito programas: Programa de Estudantes em Convênio de Graduação; Projeto Escola Jovem; Olimpíadas Colegiais; Jogos da Juventude; Projeto Navegar; Serviço Civil Voluntário; Programa de Reinserção Social do Adolescente em Conflito com a Lei; Promoção de Direitos de Mulheres Jovens Vulneráveis ao Abuso Sexual e à Exploração Sexual Comercial no Brasil; Programa de Saúde do Adolescente e do Jovem; Jovem Empreendedor; Centros da Juventude; Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano; Prêmio Jovem Cientista; Prêmio Jovem Cientista do Futuro; Programa Capacitação Solidária; Rede Jovem; Brasil em Ação/Grupo Juventude; Programa Brasil jovem.

As políticas educacionais para a juventude desenvolvidas no governo Luís Inácio Lula da Silva ganharam destaque a partir de 2005 com a criação da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional da Juventude (Conjuve). Nesse governo foram criados programas como o Projovem Integrado, o qual engloba além do próprio Projovem, os programas: Agente Jovem; Saberes da Terra; Escola de Fábrica; Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude. Juntos esses programas atenderam 683,7 mil jovens entre 2007 e 2008, segundo informações da Secretaria Nacional da Juventude. Em 2008 o Projovem passou a atuar em modalidades diferentes como Projovem Urbano, Projovem Campo, Projovem Adolescente e Projovem Trabalhador.

O Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) foi criado pela lei 11.129/2005, é regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 5.490 de 14 de julho de 2005, e engloba dezessete Ministérios do Governo Federal que possuem ações voltadas para a juventude; representantes da Frente Parlamentar de Políticas Públicas de Juventude da Câmara Federal; e do Fórum de Gestores Estaduais de Políticas Públicas de Juventude e de entidades Municipalistas. O Conjuve tem entre suas atribuições a de formular e propor diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude; desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens; e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais, que é uma das exigências da Política Nacional da Juventude, quando delega que o Brasil mantenha interação permanente com outros países, sobretudo com os países da América Latina. Este Conselho ainda conta com representantes dos movimentos juvenis, organizações não governamentais e especialistas que executam trabalho nessa área. Conforme a Secretaria Geral da Presidência da República, os integrantes do Conselho vão desde membros do movimento estudantil à rede de jovens ambientalistas; de jovens trabalhadores rurais e urbanos; jovens representantes de etnias negras, indígenas e quilombolas; de jovens mulheres a jovens empreendedores, entre outros. Com relação a seus membros, esses são escolhidos para mandato de dois anos, mediante eleição direta, e os cargos de presidente e vice-presidente são alternados, a cada ano, entre governo e sociedade civil.

Novaes, Cara, Silva e Papa (2006) afirmam que é de responsabilidade do Conjuve impulsionar ações que possam influenciar os agentes sociais e políticos no sentido de tornar clara a necessidade de que as políticas estruturais de juventude avancem nas iniciativas na área da educação. Os autores afirmam ainda que devem ser elaboradas políticas continuadas, que não se resumam a programas emergenciais, que atendam a todos os jovens, que

respondam a preocupações referentes à relação do jovem com o mundo do trabalho, da cultura e com as novas tecnologias. Trata-se de fazer com que a temática da juventude possa compor a agenda educacional do Ministério da Educação; que haja uma preocupação com a juventude que adentra, ou busca adentrar, no mercado de trabalho nas ações do Ministério do Trabalho e Emprego; que o Ministério da Cultura construa políticas continuadas que garantam a fruição e elaboração cultural. É importante também definir políticas estruturais, programas e ações adequados e contextualizados aos jovens no meio rural, integrando os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Agrário e da Cultura.

4 PROJÓVEM URBANO: HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E OBJETIVOS.

4.1 Evolução: Do Projovem ao Projovem Urbano

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) foi criado como ação integrante da Política Nacional da Juventude lançada pelo governo federal no ano de 2005. Essa política compreende, além do desenvolvimento do Projovem, a constituição da Secretaria Nacional de Juventude e a implantação do Conselho Nacional de Juventude.

A Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, tem como principais funções formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude; articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para a implementação de políticas para a juventude. Já no que se refere à implantação do Conselho Nacional de Juventude, este é composto por representantes de órgãos governamentais, organizações juvenis, organizações não governamentais e personalidades reconhecidas pelo seu trabalho com jovens. O Conselho Nacional da Juventude tem por finalidades: assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã.

Conforme consta no Projeto Pedagógico Integrado (PPI), essas entidades foram instituídas em 2005, por meio da Medida Provisória nº 238, de 01/02/2005, transformada na Lei 11.129, de 30/06/2005. A implantação simultânea, naquele mesmo ano, do Programa, da Secretaria e do Conselho, com suas distintas e complementares finalidades e funções, representou um novo patamar de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, considerada em sua singularidade, diversidade, vulnerabilidades e potencialidades.

O ProJovem foi implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Programa, regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 05/10/2005, obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE 2/2005, de 16/03/2005, aprovado pela Resolução 3/2006, de 15/08/2006, como um curso experimental, de acordo com o artigo nº 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, viabilizou-se, por meio dos sistemas de educação, a certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional.

Este Programa, voltado especificamente para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado pelas políticas públicas então vigentes, passou atender a jovens entre 18 a 24 anos, que haviam terminado a quarta série, mas não concluído o nono ano do ensino fundamental e nem tinham vínculos formais de trabalho. O Projovem caracterizou-se como emergencial, atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio, e experimental, baseando sua proposta curricular em novos paradigmas de ensino e aprendizagem que permitem articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária.

Do acordo com o PPI, a meta inicial do ProJovem foi atender a cerca de 200.000 jovens, no período de 2005 a 2008, atuando em todas as capitais brasileiras e no Distrito Federal. Em 2006 ampliou o atendimento aos municípios das regiões metropolitanas que possuíam 200.000 habitantes ou mais, tendo recebido a adesão de 29 cidades. O currículo integrado do ProJovem compreende três atividades: Formação Básica (800 horas), que corresponde a formação do indivíduo no ensino fundamental; Qualificação Profissional (350 horas), sendo esta um dos fatores que mais atraem os jovens para o Programa, e é composta por arcos ocupacionais que abrangem o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços; e Ação Comunitária (50 horas), que permite o desenvolvimento de trabalhos coletivos na sociedade associados a outros componentes curriculares. Com isso, somam-se 1.200 horas presenciais, além de 400 horas de atividades não presenciais, totalizando 1.600 horas.

Aos alunos, devidamente matriculados, é concedido um auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 100,00. O recebimento desse auxílio está condicionado à frequência e à entrega dos trabalhos escolares. Com isso, o aluno tem como responsabilidade de: (i) comparecer todo mês a pelo menos 75% das atividades presenciais, em cada unidade formativa, incluindo a ação comunitária programada; e (ii) entregar 75% dos trabalhos

escolares previstos para cada mês. Ao término do curso é realizado o exame final nacional externo para fins de certificação no ensino fundamental e tem como referência uma matriz de habilidades e conhecimentos elaborada em consonância com o currículo, por comissão especialmente designada para essa tarefa. Além da contínua avaliação do desempenho dos alunos, o próprio Programa é objeto de monitoramento e avaliação externos, tendo em vista a necessidade de acompanhar suas ações, sua gestão e execução em todo o país.

Com a implantação do ProJovem foi criado o Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa (SMA), o qual é voltado para supervisão das condições de oferta local do Programa, avaliação externa de alunos, monitoramento da matrícula, frequência e realização das atividades pedagógicas, e avaliação do Programa. O SMA, coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, é executado mediante convênio da Secretaria- Geral da Presidência da República com sete Universidades Federais, atuando cada uma delas de forma regionalizada, a saber: Universidade Federal do Pará (UFPA): Regional Norte; Universidade Federal da Bahia (UFBA): Regional Nordeste I; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): Regional Nordeste II; Universidade de Brasília (UnB): Regional Centro-Oeste; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Regional Sudeste I; Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): Regional Sudeste II; Universidade Federal do Paraná (UFPR): Regional Sul.

Em sua primeira etapa, a partir de 2005, o Projovem teve como meta atuar nas capitais do Brasil e no Distrito Federal. Em 2006 o Programa passou a atuar nas regiões metropolitanas de várias capitais brasileiras, em cidades que tinham por volta de 200 mil habitantes, em conformidade com o Censo Demográfico do ano de 2000. O Relatório Parcial de Avaliação do Projovem, publicado em 2008, apresentou uma projeção estatística realizada pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação, que teve como base os dados referentes à população com características semelhantes às dos jovens atendidos pelo Projovem. Como resultado, verificou-se que o número de jovens na faixa etária entre 18 à 24 anos marginalizados pela sociedade estava decrescendo, em virtude, sobretudo, das ações voltadas para inclusão de jovens na sociedade. Entretanto, em relação aos jovens com idade entre 24 e 29 anos, os resultados não se mostraram tão satisfatórios, evidenciando a necessidade de ampliar a faixa etária atendida pelas políticas públicas voltadas para a juventude.

Como base nisso, em 2008 foi lançado o Projovem Urbano, sendo este uma reformulação do Projovem, o qual passou a aceitar jovens entre 18 e 29 anos, com exigência

mínima de saber ler e escrever. De acordo com o Projeto Pedagógico Integrado, o Projovem Urbano, conforme será apresentado a seguir, se fundamenta nos mesmos princípios que orientaram o ProJovem, mas buscando aperfeiçoar as características que se apresentaram ainda como desafios a serem superados de forma que se possa atingir os objetivos propostos no Programa.

O princípio fundamental do Projovem Urbano é o da integração entre formação básica, qualificação profissional e participação cidadã, considerando as especificidades de seu público, como a necessidade de superar a condição de vulnerabilidade social em que se encontram os jovens. O currículo do Projovem Urbano foi concebido na perspectiva de agrupar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão do trabalho e da participação em ações comunitárias. Com isso, pretende-se ultrapassar o campo das intenções para promover ações pedagógicas que favoreçam a construção de um protagonismo social juvenil, criando estruturas, tempos e espaços de aprendizagem vinculados aos objetivos do Programa, como também planejar ações que consolidem as experiências fundamentais para o processo de inclusão que se tem como objetivo.

O Projovem Urbano tem como finalidade proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma associação entre elevação da escolaridade; certificação profissional; e a promoção de experiência de atuação social na comunidade. Com isso, o Programa visa, especificamente: a reinserção dos jovens no processo de escolarização; a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação para o mercado do trabalho; a participação em ações coletivas de interesse público; a inclusão digital; e a ampliação do acesso dos jovens à cultura.

A idealização do Projovem Urbano apresentou alguns desafios, entre eles os principais foram com relação à redefinição do público alvo do Programa, às instâncias de gestão do Projovem Urbano, à gestão intersetorial e o redesenho das matrículas. No que se refere à redefinição do público alvo, o Projovem Urbano passou a atender os jovens com faixa etária entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever. Além disso, o Programa se estendeu para os municípios com população igual ou superior a 200 mil habitantes, como também para os jovens que estejam em unidades prisionais ou socioeducativa de privação à liberdade. Com relação às instâncias de gestão do Projovem Urbano, estas foram divididas em gestão nacional, gestão local e os pólos.

A gestão nacional tem como objetivo articular as gestões locais com vistas a possibilitar o cumprimento das diretrizes nacionais do Programa, bem como a coordenação da produção dos materiais de ensino e aprendizagem, a formação dos educadores, a circulação de informações entre os participantes e o processo de monitoramento e avaliação externa de todo o Projovem Urbano. A gestão local do Programa é composta por um Comitê Gestor local e uma coordenação local. O Comitê Gestor é formado por representantes das secretarias estaduais, municipais ou do DF, responsáveis pelas áreas de juventude, educação, desenvolvimento/assistência social e trabalho. Já a coordenação local (estadual, municipal ou DF) é responsável pela operacionalização do Projovem Urbano em nível local de modo a alcançar o maior número possível de jovens, assegurando a permanência dos alunos no curso. As equipes de coordenação estadual, municipal ou DF são compostas por um coordenador executivo, um coordenador pedagógico e pessoal de apoio técnico e administrativo. Com relação aos pólos, esses são as menores instâncias do Projovem Urbano. Cada pólo compreende 16 núcleos e possui uma equipe de gestão composta por um diretor executivo, um diretor pedagógico e pessoal de apoio técnico e administrativo.

No que se refere à gestão intersetorial, esta surgiu como forma de viabilizar a concepção interdimensional do Projovem Urbano e é compartilhada pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social. Já o redesenho da matrícula foi pensado levando em consideração tanto o caráter nacional do Projovem Urbano, como também a importância da ação local no recrutamento e no acompanhamento dos jovens estudantes.

A seleção de conteúdos para o currículo integrado do Projovem Urbano segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com relação ao ensino fundamental. Segundo a LDB, o currículo como lista de disciplinas e os programas de ensino detalhados e obrigatórios fazem parte do passado, não havendo mais currículos com disciplinas especificadas e carga horária prefixada pelos conselhos de educação, e as diretrizes curriculares dão apenas indicações gerais. A orientação da seleção dos conteúdos das disciplinas no Projovem Urbano veio da identificação de aspectos importantes para os jovens que vivem nas áreas urbanas e que foram excluídos socialmente da escola, do mercado de trabalho e do exercício da cidadania.

Ao associar os três pilares estruturais (ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã), o Projovem Urbano deve oferecer oportunidades para que

os jovens experimentem novas formas de integração, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo, como também se reposicionem social e profissionalmente. Sendo assim, a Formação Básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente; a Qualificação Profissional inicial deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação; e a Participação Cidadã deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários.

4.2 Recursos financeiros do Projovem Urbano

As transferências de recursos financeiros ao Projovem Urbano foi estabelecida pela RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº22 DE 26 DE MAIO DE 2008, do Ministério da Educação. As ações do Programa executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC), se constituem em transferências de recursos financeiros aos governos dos Estados, Distrito Federal, capitais de Estados e municípios que adotarem o Projovem Urbano como um programa integrante de sua política educacional.

Os recursos repassados aos governos estaduais devem ter como fim os municípios com população menor do que 200 mil habitantes.¹ Caso contrário, quando se trata do Distrito Federal, capitais de Estados e de municípios com mais de 200 mil habitantes os repasses são feitos diretamente a estas localidades. As transferências realizadas em favor dos entes federados que aderirem ao Projovem Urbano são destinadas a aquisição de gêneros alimentícios, a formação de profissionais, ao material das avaliações formativas, ao material escolar para alunos e professores, ao pagamento de pessoal, as práticas de qualificação profissional, ao transporte de material, entre outras despesas que se fazem necessárias para a implantação e prosseguimento das atividades do Programa.

¹ A partir de 2012 são feitos repasses diretos aos municípios com no mínimo 100 mil habitantes, estando o governo do Estado responsável pelo repasse aos municípios com menos de 100 mil habitantes.

Ainda de acordo a RESOLUÇÃO/CD/FNDE/2008, será repassado para o Distrito Federal e para capitais e municípios com população total igual ou superior a 200 mil habitantes o valor per capita de R\$165,00 mensais por aluno, e para os governos Estaduais será repassado o valor per capita de R\$170,00 mensais por aluno². Esses valores são transferidos considerando-se o total de alunos matriculados e frequentes durante os dezoito meses de duração do curso, conforme previsto pelo Projovem Urbano.

De acordo com o FNDE, em 2009 foram destinados ao Projovem Urbano R\$249.493.593,41. O Quadro 1 mostra o valor total repassado aos Estados e municípios para cada ação do Programa. Observa-se que o maior valor em recursos transferidos foram destinados a despesas com pagamento de pessoal, sendo de aproximadamente, R\$181 milhões. O segundo e o terceiro maior valor em recursos financeiros foram destinados a aquisição de gêneros alimentícios, com valor total de cerca de R\$19 milhões, e para a realização das práticas de qualificação profissional, com valor próximo a R\$18 milhões de reais, respectivamente. Em seguida vem os recursos voltados para aquisição de material para as avaliações formativas, com cerca de R\$15 milhões; formação de profissionais com R\$6 milhões, aproximadamente. Por fim, observa-se os recursos voltados para aquisição de material escolar para alunos e professores, ambos com montante perto de R\$4 milhões, e as despesas com transporte de material para a qual foram destinados aproximadamente R\$1 milhão de reais.

Quadro 1: Recursos financeiros Projovem Urbano no ano de 2009.

FINALIDADE DO RECURSO	VALOR TOTAL (R\$)
AQUISIÇÃO GÊNEROS ALIMENTÍCIOS	18.983.499,57
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS	6.550.991,73
MATERIAL AVALIAÇÕES FORMATIVAS	15.172.452,00
MATERIAL ESCOLAR PARA ALUNOS	4.628.523,44
MATERIAL ESCOLAR PROFESSORES	4.304.040,05
PAGAMENTO DE PESSOAL	180.637.964,18
PRÁTICAS QUALIFI. PROFISSIONAL	17.974.712,54
TRANSPORTE DE MATERIAL	1.241.409,90

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do FNDE.

O Quadro 2 apresenta os total de recursos financeiros do Projovem Urbano para cada Unidade da Federação separados por entidades, governo do Estado ou município.

² Os Estados são responsáveis pela distribuição do material didático-pedagógico aos municípios com menos de 200 mil habitantes, justificando um valor per capita mais elevado, R\$170,00.

Percebe-se que os Estados que receberam o maior valor em recursos financeiros foram: Minas gerais, apresentando montante de cerca de R\$25 milhões de reais; Pará, que recebeu um montante de aproximadamente R\$22 milhões; e o Estado do Maranhão, que recebeu o valor próximo a R\$21 milhões.

Quadro 2: Recursos financeiros Projovem Urbano por Unidades da Federação, no ano de 2009.

ESTADO	ENTIDADE DE DESTINO	VALOR TOTAL (R\$)
ACRE	GOVERNO DO ESTADO	475.096,68
	MUNICÍPIO	1.094.141,52
ALAGOAS	GOVERNO DO ESTADO	3.226.195,11
	MUNICÍPIO	2.278.447,64
AMAZONAS	GOVERNO DO ESTADO	4.166.958,95
	MUNICÍPIO	3.566.160,00
AMAPÁ	GOVERNO DO ESTADO	475.639,68
	MUNICÍPIO	3.450.110,41
BAHIA	GOVERNO DO ESTADO	518.400,00
	MUNICÍPIO	13.998.096,72
CEARÁ	GOVERNO DO ESTADO	1.693.880,88
	MUNICÍPIO	11.827.857,61
ESPÍRITO SANTO	GOVERNO DO ESTADO	NÃO HOUVE REPASSES
	MUNICÍPIO	1.397.761,92
GOIÁS	GOVERNO DO ESTADO	10.121.319,92
	MUNICÍPIO	2.327.274,72
MARANHÃO	GOVERNO DO ESTADO	16.659.347,52
	MUNICÍPIO	4.033.491,48
MINAS GERAIS	GOVERNO DO ESTADO	14.671.800,00
	MUNICÍPIO	10.644.374,88
MATO GROSSO DO SUL	GOVERNO DO ESTADO	2.319.300,00
	MUNICÍPIO	1.100.614,60
MATO GROSSO	GOVERNO DO ESTADO	7.654.963,80
	MUNICÍPIO	2.062.788,12
PARÁ	GOVERNO DO ESTADO	10.096.402,56
	MUNICÍPIO	11.433.049,40
PARAÍBA	GOVERNO DO ESTADO	2.894.850,00
	MUNICÍPIO	1.297.896,48
PERNAMBUCO	GOVERNO DO ESTADO	7.731.000,00
	MUNICÍPIO	12.504.722,40
PIAUÍ	GOVERNO DO ESTADO	7.738.543,68
	MUNICÍPIO	1.810.883,53
PARANÁ	GOVERNO DO ESTADO	5.203.240,54
	MUNICÍPIO	2.591.319,60

RIO DE JANEIRO	GOVERNO DO ESTADO	3.426.777,60
	MUNICÍPIO	16.072.660,08
RIO GRANDE DO NORTE	GOVERNO DO ESTADO	4.045.542,24
	MUNICÍPIO	2.040.819,84
RONDÔNIA	GOVERNO DO ESTADO	NÃO HOUVE REPASSES
	MUNICÍPIO	1.083.375,00
RORAIMA	GOVERNO DO ESTADO	NÃO HOUVE REPASSES
	MUNICÍPIO	1.940.536,45
RIO GRANDE DO SUL	GOVERNO DO ESTADO	3.619.261,50
	MUNICÍPIO	4.567.802,14
SANTA CATARINA	GOVERNO DO ESTADO	9.267.917,48
	MUNICÍPIO	152.543,52
SERGIPE	GOVERNO DO ESTADO	5.576.393,52
	MUNICÍPIO	1.441.380,96
SÃO PAULO	GOVERNO DO ESTADO	NÃO HOUVE REPASSES
	MUNICÍPIO	11.963.673,39
TOCANTINS	GOVERNO DO ESTADO	979.295,40
	MUNICÍPIO	1.276.169,04

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do FNDE.

Por outro lado, ainda com relação ao Quadro 2, os Estados com menor valor recebidos foram: Acre, que recebeu aproximadamente R\$1,6 milhões; Tocantins, com cerca de R\$2 milhões; e o Estado do Mato Grosso do Sul, que apresentou um montante próximo de R\$3,4 milhões de reais. Ressalta-se, portanto, que para custeio das ações do Programa são utilizados percentuais calculados com base nos valores per capita mensais, os quais já foram citados anteriormente.

Dessa forma, ficou estabelecido pela RESOLUÇÃO/CD/FNDE/2008 os seguintes percentuais: até 75,5% no caso do Distrito Federal e dos municípios com mais de 200 mil habitantes e até 74% no caso dos Estados para pagamento de professores de ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã, diretores de pólos, coordenadores locais do ProJovem Urbano, pessoal de apoio técnico-administrativo para os pólos e para as coordenações locais do Programa; até 3%, tanto Distrito Federal quanto para Estados e municípios, para custeio da formação inicial e continuada dos professores, diretores de pólos, coordenadores locais e apoio técnico administrativo; até 3,5%, para Distrito Federal, Estado e municípios, para pagamento de auxílio financeiro aos professores, diretores, coordenadores e pessoal de apoio administrativo durante a etapa de formação inicial do Programa; até 8% do valor repassado para aquisição de gêneros alimentícios; até 8% para locação de espaços e equipamentos, aquisição de material de consumo e pagamento de

monitores para as atividades práticas de qualificação profissional; até 2% para contratação do pessoal de apoio para a etapa da matrícula local; e até 1,5% para pagamento do transporte do material didático, especificamente no caso dos Estados.

4.3 Matriz curricular, carga horária e sistema de avaliação do Projovem Urbano.

De acordo com o Projeto Pedagógico Integrado (PPI), a Matriz Curricular do Projovem Urbano é formada por meio da combinação entre os conteúdos curriculares, que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação no ensino fundamental, e os eixos estruturantes do Programa, que foram definidos com base nas características do público a ser beneficiado. No que se refere ao componente curricular necessário à certificação, este compreende os conteúdos de Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza, Qualificação Profissional e Participação Cidadã. Já os eixos estruturantes servem para auxiliar os educadores na organização dos conteúdos, e contemplam temas referentes a situações relevantes na vida cotidiana dos jovens envolvidos no Programa. Esses eixos estruturantes são divididos em Unidades Formativas, a saber: (I) juventude e cultura, que trata de temas sobre hábitos culturais da comunidade, preconceito e discriminação; (II) juventude e cidade, que aborda as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens; (III) juventude e trabalho, que faz menção as transformações do mercado de trabalho e as práticas de inserção dos jovens neste mercado; (IV) juventude e comunicação, que aborda as dinâmicas de inclusão e exclusão dos jovens no acesso à informação e à comunicação; (V) juventude e tecnologia, a qual faz referência às dificuldades de acesso a novas tecnologias, e como elas podem produzir efeitos ao meio ambiente; e (VI) juventude e cidadania, que enfatiza a responsabilidade do cidadão com meio ambiente.

Com relação ao componente Qualificação Profissional, esta é composta por três atividades, a saber: (I) Formação Técnica Geral, que aborda aspectos comuns a qualquer ocupação e que permitem ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional; (II) Arcos Ocupacionais, compostos por 23 tipos de ocupações, preparam o jovem para atuar no mundo do trabalho, como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa. Cada arco desenvolve competências relacionadas à concepção, à produção e à circulação de bens ou serviços, ampliando e articulando as possibilidades de atuação do

jovem no mercado de trabalho; e (III) Projeto de Orientação Profissional (POP), que preparando o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional.

Em relação ao componente Participação Cidadã, este compreende dois conjuntos de atividades: (I) reflexões sobre conceitos básicos para a participação cidadã, articulando esse componente com os demais, especialmente, Ciências Humanas, Língua Portuguesa e Qualificação para o Trabalho; e (II) Plano de Ação Comunitária (PLA), que se refere ao planejamento, realização, avaliação e sistematização de uma ação social escolhida pelos alunos, fundamentada no conhecimento de sua realidade próxima.

Com relação à carga horária do Programa, as atividades do Projovem Urbano são realizadas de forma a cumprir um total de 2000 horas, sendo 1560 horas presenciais, que incluem as atividades em sala de aula, visitas, pesquisas de campo, participação em palestras, práticas relacionadas à qualificação profissional e a participação cidadã, e 440 horas não presenciais, que são dedicadas à leitura e as atividades das unidades formativas, conforme pode se observado no Quadro 3.

Quadro 3: Carga horária de realização das atividades do Projovem Urbano.

Carga horária	Formação Básica	Qualificação Profissional	Participação Cidadã	Total
Horas presenciais	1092	390	78	1560
Horas não presenciais	440			440
Total				2000

Nota: Projeto Pedagógico Integrado (PPI) – Projovem Urbano.

Essas atividades deverão ser cumpridas no período de 18 meses. Este período é dividido entre as seis unidades formativas da Matriz Curricular do Projovem Urbano, conforme já citadas (Unidade Formativa I - Juventude e Cultura; Unidade Formativa II - Juventude e Cidade; Unidade Formativa III – Juventude e Trabalho; Unidade Formativa IV - Juventude e Comunicação; Unidade Formativa V - Juventude e Tecnologia; Unidade Formativa VI – Juventude e Cidadania), sendo três meses para cada uma dessas unidades.

No que se refere ao sistema de avaliação do Programa, este constitui um processo contínuo de obtenção de informações sobre o ensino e aprendizagem. Através deste sistema de avaliação se pode, entretanto, planejar intervenções docentes, criar formas de apoio aos

alunos que apresentem algum tipo de dificuldade em assimilar o conteúdo, verificar se os objetivos do Programa estão sendo alcançados, e, sobretudo, revisar a metodologia utilizada, tornando-a sempre atualizada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais no que diz respeito à formação no ensino fundamental. O desempenho dos alunos também é feito através dos registros das observações feitas pelos professores nos trabalhos realizados em sala ou em campo, nas fichas de auto avaliação e nos resultados das provas realizadas ao final de cada unidade formativa.

Cabe ressaltar, portanto, que a avaliação antecede, acompanha e sucede o trabalho pedagógico desenvolvido no Projovem Urbano. Esta é dividida em três modalidades específicas, a saber: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Essas modalidades possuem objetivos bem diferentes e específicos de cada tipo de avaliação, porém são complementares umas das outras. Com isso, faz-se necessário a abordagem de cada uma dessas modalidades para melhor entendimento de suas participações na avaliação final do aluno.

A Avaliação Diagnóstica acontece antes do início das atividades, e tem como função básica obter informações sobre o domínio de conhecimento nas disciplinas de matemática e português dos alunos participantes do Programa. Esse tipo de avaliação possibilita melhor procedimento das práticas pedagógicas e do planejamento dos objetivos de trabalho, assim como o melhor caminho a ser percorrido para alcançar tais objetivos. A avaliação formativa acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem, está interligada com a avaliação diagnóstica, e tem como função identificar os avanços no processo de aprendizado dos alunos, como também verificar quais os possíveis problemas que possam dificultar este procedimento. A avaliação formativa compreende as Avaliações Interciclos, que são realizadas após a Avaliação Diagnóstica.

As Avaliações Interciclos consistem em avaliações realizadas ao final de cada ciclo, o qual compreende duas unidades formativas, e tem como objetivo verificar o aprendizado dos alunos no decorrer do curso. A avaliação de ciclo I é realizada ao término das unidades formativas I e II; a avaliação de ciclo II se faz ao término das atividades das unidades formativas III e IV; e a avaliação de ciclo III, ou Exame Final, se realiza ao final as unidades formativas V e VI. Cabe ressaltar que, conforme já exposto, que a Matriz Curricular do Projovem Urbano compreende a combinação entre os conteúdos curriculares para a formação no ensino fundamental e os assuntos que abrangem cada unidade formativa.

O Exame Final tem função somativa e tem caráter obrigatório para os alunos, uma vez que essa avaliação é condição para os alunos obterem o certificado de conclusão do ensino fundamental. Este fornece um “feedback” do trabalho realizado durante o período de atividades do Projovem Urbano, assim como a evolução no desempenho dos alunos durante todo o período de aprendizado. Todas essas avaliações são externas e elaboradas pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) do Programa, o qual compreende um grupo de nove universidades federais, a saber: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Portanto, o Sistema de Avaliação do Projovem Urbano combina a avaliação formativa com a avaliação externa, a qual se justifica pelo caráter nacional do Programa e pela obrigação dos órgãos competentes em prestar contas dos recursos investidos. A avaliação externa se faz com base na aplicação de exames de capacidades básicas relacionadas aos conteúdos do ensino fundamental. Esses exames se diferenciam em suas funções: (I) exame diagnóstico, aplicado no início do processo e tem função de medir o conhecimento prévio dos alunos nas disciplinas de matemática e português; (II) exames inter ciclos, realizados ao longo do processo, e combinam as funções somativa e diagnóstica; (III) e o exame final, aplicado no fim do curso e tem função de verificar o conhecimento adquirido ao longo do curso, sendo condição necessária para a certificação do aluno no ensino fundamental.

Sendo assim, esse tipo de avaliação permite, além de mensurar o progresso realizado por cada aluno na aquisição das capacidades avaliadas, comparar o desempenho dos alunos submetidos ao Programa com o desempenho dos alunos que frequentaram o sistema regular de ensino. Essa comparação é possível uma vez que os artifícios utilizados nos teste diagnóstico e final são medidos pelas escalas de desempenho utilizadas pelo SAEB para avaliar os estudantes do 5º e do 9º ano no país.

A pontuação dos resultados das avaliações é distribuída entre as notas das provas ao final de cada Unidade Formativa, os exames inter ciclos, e os registros nas fichas, onde é expressa a pontuação correspondente ao aproveitamento do aluno. No Quadro 4 pode ser sintetizada a distribuição da pontuação que pode ser alcançada pelo aluno nas avaliações do Projovem Urbano.

Quadro 4: Distribuição de pontuação nas avaliações do Projovem Urbano.

Unidades Formativas	Avaliação Formativa					Avaliação Final	Total Geral
	Provas	Fichas	Prova 1º Ciclo	Prova 2º Ciclo	Subtotal	Exame Final	
UF I	42	110				1100	2200
UF II	42	110					
Total 1º Ciclo	84	220	100		404		
UF III	42	110					
UF IV	42	110					
Total 2º Ciclo	84	220		100	404		
UF V	36	110					
UF VI	36	110					
Total 3º Ciclo	72	220			292		
Total Geral	240	660	100	100	1100	1100	2200

Nota: Projeto Pedagógico Integrado (PPI) – Projovem Urbano.

Sendo assim, os jovens deverão obter pelo menos 1100 pontos na soma dos resultados da avaliação formativa e da avaliação final, como também ter no mínimo 75% de frequência às aulas, para receberem o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. Para obter a certificação na Qualificação Profissional, o aluno precisa ter alcançado 72 pontos, ou seja, 50% do total dos pontos. O resultado final das avaliações do Projovem Urbano, como também as devidas certificações dos alunos, é expresso conforme as condições expostas nos Quadros 5 e 6.

Quadro 5: Menções para certificação do Ensino Fundamental.

Menções para certificação do Ensino Fundamental	
Muito bom	Obtenção de 1650 até 2200 pontos no conjunto das avaliações do Programa.
Bom	Obtenção de 1100 até 1649 pontos no conjunto das avaliações do Programa.
Insuficiente	Abaixo de 1100 pontos no conjunto das avaliações do Programa.

Nota: Projeto Pedagógico Integrado (PPI) – Projovem Urbano.

Quadro 6: Menções para a certificação da Qualificação Profissional.

Menções para certificação da Qualificação Profissional	
Muito bom	Obtenção de 108 até 144 pontos no conjunto das avaliações de Qualificação Profissional do Programa.
Bom	Obtenção de 72 até 107 pontos no conjunto das avaliações de Qualificação Profissional do Programa.
Insuficiente	Abaixo de 72 pontos no conjunto das avaliações de Qualificação Profissional do Programa.

Nota: Projeto Pedagógico Integrado (PPI) – Projovem Urbano.

5 AVALIAÇÕES EXTERNAS

5.1 Histórico, características e desenvolvimento

Para Oliveira (2011), o tema “avaliação educacional” está integrado ao contexto ensino-aprendizagem vivenciado pelas escolas, no entanto, a avaliação escolar é apenas uma das várias possibilidades de avaliação. A avaliação educacional pode ser classificada como interna ou externa, mas para atender aos objetivos do estudo desenvolvido nesta pesquisa, abordaremos um breve histórico das avaliações educacionais externas. Segundo a autora, avaliação interna é aquela realizada por pessoas que fazem parte da instituição avaliada como, por exemplo, os professores ao realizarem a avaliação bimestral de seus alunos, ficando restrita ao âmbito interno da escola. A avaliação externa é construída e realizada por pessoas que não fazem parte do grupo de profissionais da instituição avaliada, e focaliza o desempenho educacional contextualizado em vários âmbitos educacionais.

É uma prática comum entre os professores fazer uso de avaliações para verificar o nível de aprendizado dos alunos. Dessa forma, de acordo com Oliveira (2011), esse tipo de avaliação, serve como instrumento para que os professores possam acompanhar o aprendizado dos alunos, assim como poder identificar as possíveis dificuldades apresentadas por eles. Sendo a “prova” o meio de avaliação mais utilizado no ambiente escolar, para muitos esta passou a ser sinônimo das avaliações, as quais indicam os números de acertos e erros cometidos, e se o aluno está pronto para começar em uma nova série, não existindo a preocupação em analisar e reelaborar ações pedagógicas dentro da própria instituição. E, desse ponto de vista, o processo de avaliação deverá ser usado como um método utilizado para promover mudanças a partir dos resultados obtidos.

Entretanto,

[...] a avaliação escolar, ao possibilitar o direcionamento do trabalho pedagógico, também é um instrumento de controle da qualidade do ensino ministrado. No entanto, o controle não pode ter um caráter puramente fiscalizador e autoritário, devendo ser utilizado no sentido de monitorar, acompanhar os progressos ou dificuldades dos alunos. Sendo assim, o controle da qualidade deve levar ao (re)planejamento das ações de ensino, possibilitando que as aprendizagens sejam significativas para os estudantes. (OLIVEIRA, 2011, p. 95).

As avaliações externas, ainda de acordo com a autora, passaram a ser utilizadas nos EUA a partir do desenvolvimento das metodologias avaliativas no século XX. Com o passar dos anos, os Estados viram nesse tipo de avaliação um suporte para a definição de políticas que regulem a área educacional, obtendo dados sobre as instituições escolares que administravam. No entanto, diante da ideologia estatal predominante, tanto na avaliação externa, quanto na interna, prevaleceu a ênfase no controle e classificação das escolas. Com a contribuição dos avanços de outras áreas do conhecimento, como a estatística, por exemplo, as notas da avaliação interna cederam lugar para as médias de proficiência e indicadores de desempenho gerados pela avaliação externa, mas que ainda são utilizadas para apontar as escolas “melhores” ou “piores”.

Ainda de acordo com Oliveira (2011), os estudos educacionais se desenvolveram atrelados à Psicologia durante as primeiras décadas do século XX, passando a prevalecer na educação o desenvolvimento de testes e estatísticas para aperfeiçoar o controle educacional. O exame perdeu sua relação pedagógica, deixando de ser um método em favor do processo de ensino, na medida em que este passou de teste para avaliação. O exame se desenvolveu como área específica de estudo, criando métodos para certificar professores, alunos e escolas, e, com isso, todos os instrumentos pedagógicos elaborados passaram a ter foco no controle social e individual. Nas últimas décadas do século XX, com a institucionalização das políticas neoliberais, as avaliações voltadas para o setor educacional ocupou grande parte dos debates da época, passando a ser o centro das ações governamentais.

Dias Sobrinho (2003) cita que tanto os chineses como também os gregos, há milhares de anos, criaram exames que estabeleciam critérios com o objetivo de selecionar aqueles indivíduos com melhores aptidões morais para assumir determinado cargo público. Mas, destaca-se que nenhum desses exames era escrito, porém, possuíam certo interesse público.

Para Garcia (2003), a avaliação sempre esteve associada à idéia de controle e seleção. A autora faz menção aos escritos de Max Weber (1864-1920) como transmissor das primeiras informações sobre a exigência dos exames na sociedade, quando estes eram usados pela burocracia chinesa para selecionar os homens que iriam compor o serviço público, conforme já citado, sendo os exames utilizados pelas autoridades para melhor escolher os indivíduos que possuíam perfis adequados às exigências da burocracia daquele país. Esse tipo

de avaliação não era de caráter educativo, mas tinha apenas como objetivo medir o desempenho de uma pessoa em relação à outra.

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as primeiras experiências de avaliação da qualidade do sistema escolar e de comparação entre escolas, foram os trabalhos do estudioso norte americano Horace Mann (1796-1859) sobre a educação pública em Massachusetts, e a aplicação de várias provas impressas pelo Comitê Educacional de Boston, na década de 1840. Mas, a expressão “avaliação educacional” só foi evidenciada pelo educador Ralph Tyler, no ano de 1934, considerado como o pai da avaliação educacional. Para ele a avaliação era o meio utilizado para verificar se os objetivos de averiguava se os propósitos educacionais expressos no programa curricular teriam sido desempenhados com sucesso.

Stufflebeam e Shinkfield (1987) sistematizaram os cinco momentos básicos da evolução das avaliações educacionais, os quais colocam os trabalhos de Tyler como ponto de referência para o desenvolvimento das avaliações do sistema educacional. O primeiro período da avaliação é denominado de *pré-Tyler*, e é formado pelas experiências do final do século XIX até 1930. Os testes representam um progresso para a época, uma vez que era possível medir, com base científica, as capacidades mentais e comportamentais dos indivíduos. O segundo período compreende os anos entre 1930 a 1945 e foi denominado de *época tyleriana*. O foco da avaliação se deslocou do rendimento individual dos estudantes para os objetivos educacionais, seguindo os programas curriculares.

O terceiro período abrange o final dos anos 1940 e indo até por volta de 1950, não ocorrendo investimento ou desenvolvimento significativo na área da avaliação, uma vez que o mundo estava diante de uma crise financeira e do término da Segunda Guerra Mundial, deixando os países mais preocupados em ampliar suas escolas, e não em medir a eficiência destas. No quarto período, ocorrido entre os anos de 1958 a 1972, havia uma busca pelo desenvolvimento tecnológico como propulsor do crescimento econômico das nações, dando atenção especial ao campo educacional, com a finalidade de assegurar a formação da população. Por fim, o quinto período é denominado de *época do profissionalismo* ou *profissionalização*, se inicia em 1973 e se estende até os dias atuais. Nesse período as atividades avaliativas se firmaram como um campo de estudo específico, com cursos de formação e universidades. Ao final dos anos 70 e durante os anos 80, auge da política

neoliberal, as avaliações do sistema educacional passaram a ser coordenadas pelo governo, e se tornaram estratégias para controle das ações estatais.

As experiências avaliativas estatais mostram que existe por parte das autoridades uma percepção da avaliação como sinônimo de medida, verificação e controle, sendo estes quantitativos, descritivos, objetivos e com alto grau de neutralidade. Se contrapondo com essas características, a avaliação é qualitativa, subjetiva e está pautada em uma dada realidade. A avaliação não é uma prática neutra, nem se resume à aplicação de técnicas e instrumentos para selecionar e classificar, para aprovar ou reprovar; é um reflexo da sociedade, que alicerça um sistema educacional e escolar e sua prática pedagógica cotidiana.

No Brasil, de acordo com Saul (1991), só a partir da década de 70 começaram a surgir discussões sobre os objetos de análise da avaliação educacional, com uma defasagem de quase duas décadas se comparado com outros países. Somente no final dessa mesma década, a avaliação educacional passou a ser vista de forma sistematizada, como objeto de discussões e debates entre os educadores brasileiros. Para Saul (1991), a influência no modelo de avaliação norte-americano foi além dos espaços acadêmicos e subsidiou toda legislação sobre educação, criando leis e decretos que serviram como orientação para as instituições educacionais do país. Com a abertura política a partir da década de 80, aumenta no país o interesse por abordagens qualitativas em educação e em avaliação educacional.

Mancebo (2001) afirma que, até o final da década de 80, o Estado brasileiro se restringiu basicamente às tarefas de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de educação superior, porém, enfatiza que a partir de 1985, consolidou-se um clima avaliativo no país, abrindo espaço tanto para uma ampla literatura sobre o tema como para exigir que as instituições prestassem contas à sociedade sobre a qualidade de seus serviços e dos recursos aplicados.

Atualmente a avaliação educacional se constitui claramente como elemento de política pública estatal, tanto na educação básica quanto na educação superior, mas ressalta-se que, a partir da década de 90, desde a oficialização dos sistemas de avaliação, as práticas avaliativas adotadas nos governos de Fernando Collor de Melo, de Fernando Henrique Cardoso e no governo de Luís Inácio Lula da Silva mostraram um forte compromisso com as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO). Percebe-se

que o termo “avaliação educacional” assume significados diferentes em momentos históricos distintos, relacionados, sobretudo, com a finalidade a que se destina cada tipo de avaliação.

A avaliação em larga escala está inserida nos domínios das avaliações externas, e recebe essa designação pelo fato de envolver um grande número de pessoas em cada etapa de seu processo de preparação. Na década de 1980, devido à evolução e a complexidade assumida pela ampliação da rede escolar brasileira, e de alguns outros países, surgiu a necessidade conhecer a qualidade do ensino que era ofertado no país, assim como o desempenho das escolas frente ao que foi planejado dentro do sistema educacional.

Worthen, Sanders e Fitzpadtrick (2004) citam que uma das primeiras etapas para a realização de uma avaliação em larga escala diz respeito à construção de um projeto de avaliação. Tal projeto deve conter as respostas para algumas perguntas indispensáveis para a realização da avaliação. Entre as perguntas podemos citar, por exemplo: (a) o que avaliar? (b) porque avaliar? (c) qual a natureza da avaliação? (d) quando avaliar? (e) que população avaliar? (f) qual o universo da avaliação? (g) como avaliar? (h) qual o público alvo da avaliação? (i) quem executará a avaliação?

Entre as possíveis perguntas que devem ser respondidas no corpo do projeto, merece destaque a função que determinado procedimento avaliativo irá possuir, se diagnóstica, formativa ou somativa. A avaliação diagnóstica é aplicada no início do processo de ensino e tem a finalidade de conhecer o nível educacional de cada aluno para elaboração das devidas ações pedagógica. A avaliação formativa tem sua ocorrência no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e o objetivo de verificar quais as estratégias adotadas estão contribuindo para o melhoramento da qualidade educacional. Já a avaliação somativa é realizada ao final da realização do projeto e averigua se os objetivos do programa foram cumpridos, e se os resultados foram satisfatórios, assim como auxilia os gestores e demais interessados pelos resultados das avaliações no controle e monitoramento do projeto.

Afonso (2005) e Arredondo e Diago (2009), discorrem sobre alguns outros tipos de avaliações. Com relação ao objeto a ser avaliado, as avaliações podem ser: normativa, que utiliza testes padronizados para verificar o rendimento geral de um determinado grupo, relacionando-o com a média local, regional ou nacional; criterial, que busca analisar em que medida um indivíduo está alcançando os objetivos de ensino e se baseia nas metas traçadas pelas instituições, seja individual, ou a nível municipal, estadual ou regional. No que diz respeito ao método utilizado para selecionar a população, este pode ser: amostral, através da

seleção de uma amostra representativa da população que se pretende avaliar, e é utilizada quando a intenção é de subsidiar os órgãos competentes sobre a evolução do sistema educacional; e censitária, com participação de toda a população avaliada, que é utilizada quando a intenção é gerar informações para subsidiar o projeto pedagógico das escolas, gerando resultados por instituição de ensino.

Gatti (2009) traça a trajetória das avaliações de desempenho de redes de ensino tomando como ponto de partida a década de 60. Nessa década, e na subsequente, profissionais receberam formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar. Em 1966, a Fundação Getúlio Vargas criou o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), que elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas, Ciências Naturais e Estudos Sociais. A pesquisa incluiu um questionário socioeconômico dos alunos, e foi realizada para um conjunto da série avaliada, podendo ser considerada a primeira iniciativa brasileira para verificação da aquisição de conhecimentos. Durante a década de 70 se desenvolveu um estudo avaliativo sobre os determinantes dos níveis de escolaridade, rendimento escolar e características socioeconômicas e pessoais de diferentes alunos. O estudo foi uma iniciativa do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL) realizado no Brasil e outros países da América Latina. Para realização do estudo, foi aplicado aos alunos um questionário para levantamento de dados sobre a situação socioeconômica dos estudantes submetidos à avaliação, dados de escolaridade, e um exame de compreensão de leitura e de ciências. Também foram coletados dados de diretores, professores e escolas.

No entanto, Gatti (2009) afirma ainda que não houve nos anos imediatamente subsequentes outras iniciativas com a intenção de avaliações mais abrangentes. Em nível nacional essa preocupação vai aparecer a partir de 1988, ocorrendo a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica apenas em 1990. Ao final dos anos 1980, discussões sobre vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação, chegam ao auge com o debate público sobre os indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar na escola básica, como repetência e evasão escolar no país. Nesse período foi feita uma avaliação de rendimento escolar em dez capitais de Estados no país. A avaliação foi aplicada aos alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental de escolas públicas das dez capitais escolhidas, com provas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Sendo esta etapa relativamente bem sucedida,

expandiu-se o estudo avaliativo para mais 20 capitais e depois mais 39 cidades distribuídas em 14 Estados.

Em 1991, completando o ciclo de avaliações exploradoras proposto pelo Ministério da Educação (MEC), realizou-se nas escolas privadas de onze Estados do Distrito Federal o mesmo tipo de avaliação feito nas escolas públicas. As avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-91 trouxeram o impacto dos baixos resultados médios muito aquém do esperado, ao quais repercutiram tanto no MEC como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando nos gestores públicos interesse pelos processos avaliativos. Como os resultados obtidos apresentavam dados das escolas, dos professores e dos alunos, dispunha-se de muitas informações sobre as quais se poderiam refletir e tirar conclusões tanto para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo, como para questões da aprendizagem de alunos nas salas de aula. Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), em 1993.

Desde então, o SAEB veio sendo objeto de vários estudos e discussões, inclusive de comissões em nível de Ministério na busca de seu aperfeiçoamento (GATTI, 2009, p. 12). Com o surgimento da Prova Brasil, o MEC expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional aplicada a todos os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, integrando essa prova ao SAEB. Com isso, em 2007, houve um avanço na construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que integra o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no SAEB para os Estados e na Prova Brasil para os Municípios.

5.2 Avaliação Nacional de Rendimento Escolar - Prova Brasil: legislação e objetivos

Tendo em vista os objetivos propostos nesta pesquisa, torna-se interessante expor considerações sobre a Prova Brasil. Sendo esta uma avaliação externa, realizada em grande escala, e com o objetivo analisar o desempenho dos alunos do ensino fundamental regular das instituições da rede pública, a Prova Brasil servirá como referencial comparativo para verificar processo de aprendizagem dos alunos matriculados no Projovem Urbano através da escala de proficiência do Saeb.

De acordo como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, passou a integrar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) a partir de 2005, por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, quando houve uma reestruturação deste sistema de avaliação, incluindo também a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). O Saeb é uma avaliação externa, aplicada a cada dois anos, e tem o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e dos possíveis fatores que possam influenciar no desempenho nos alunos. Com isso, o Saeb fornece um indicativo sobre a condição da educação que é ofertada no país, e, sendo assim, subsidia o monitoramento e reformulação das políticas educacionais contribuindo para melhorar a eficiência e a qualidade do ensino que é oferecido no Brasil.

Segundo Oliveira (2011), com a Prova Brasil, o Governo Federal inova o Saeb com a disseminação dos resultados por unidade escolar. Os objetivos da nova avaliação podem ser sintetizados em: (I) produzir informações para subsidiar os gestores públicos na elaboração de políticas e no direcionamento de seu apoio técnico e financeiro voltados para a necessidade de cada instituição escolar para o desenvolvimento da rede e superação das desigualdades existentes; (II) promover o debate e auxiliar no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e administrativo das equipes escolares com vista a melhorar a qualidade do ensino; (III) ampliar a capacidade técnica e o conhecimento científico das universidades, dentre outras instituições, sobre a avaliação educacional; e (IV) prestar contas à sociedade da qualidade da educação ofertada nas escolas públicas do país.

Ainda conforme o Inep, a Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral, das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que já vinha sendo realizada pelo Saeb. Já com relação à Prova Brasil, esta passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, gerando resultados por escola. A Prova Brasil foi planeada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral sobre a qualidade do ensino que é oferecido em cada município e instituição educacional. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes e toda comunidade escolar nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, tendo como objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Oliveira (2011) afirma que a Prova Brasil tem por objetivo produzir um diagnóstico do desempenho dos alunos em termos de aquisição de habilidades e competências, e não somente de aprendizagem de conteúdos. A autora afirma ainda que essa avaliação conjuga testes de desempenho, aplicados aos estudantes, com questionários socioeconômicos sobre os fatores associados a esses resultados, que são direcionados aos componentes da instituição escolar. Para tanto, os testes de desempenho se concentram em Língua Portuguesa e Matemática, com foco, respectivamente, em leitura e resolução de problemas.

Na edição de 2005, primeiro ano de sua aplicação, a Prova Brasil, de acordo com o Inep, foi aplicada nas escolas públicas com no mínimo 30 alunos matriculadas na 4ª série/5º ano ou na 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Foram aplicados, além dos testes de Língua Portuguesa e Matemática, testes de Ciências, História e Geografia. Participaram desta edição 5.398 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.306.378 alunos, distribuídos em cerca de 160 mil turmas de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, de 40.920 escolas públicas da zona urbana. Em 2007 passaram a participar da Prova Brasil as escolas públicas rurais que tinham no mínimo 20 alunos matriculados na 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental. As escolas públicas rurais que ofertavam a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental passaram a fazer parte da avaliação a partir da edição de 2009. Ressalta-se, portanto, que a partir da edição de 2007 a Prova Brasil começou a ser realizada em conjunto com a Aneb, passando a utilizar os mesmos instrumentos amostrais, que atende ao critério estatístico de no mínimo 10 estudantes por turma. Esses testes são elaborados a partir das Matrizes de Referência do Saeb e com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Além das avaliações em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, são aplicados questionários aos alunos, professores e diretores das escolas avaliadas, onde são levantadas informações sobre o desempenho dos alunos e as condições escolares e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os questionários dos alunos fazem um levantamento socioeconômico, extraindo dados sobre seu nível de renda, perfil, estrutura familiar, hábitos de leitura e trajetória escolar. Com relação aos questionários aplicados aos diretores e professores, estes levantam dados sobre a caracterização sócio demográfica de seus respondentes, sua formação e experiência profissional, as condições de trabalho em que se desenvolve o ambiente escolar, as práticas pedagógicas e de gestão que vêm sendo adotados, assim como a participação em políticas, programas e projetos governamentais.

Na edição de 2009, ano em que se apresenta na análise desta pesquisa, o público alvo da Prova Brasil se constituiu de todas as turmas da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular, em escolas com regime de oito anos de estudo, e as turmas do 5º e do 9º ano, em escolas com regime de nove anos de estudo, de escolas públicas em zona rural e urbana, que possuíam no mínimo 20 alunos nas séries avaliadas.

Conforme consta no Manual do Usuário dos Microdados da Prova Brasil 2009, disponibilizado pelo Inep, na perspectiva do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC), as médias de desempenho na Prova Brasil subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb e as demais informações apuradas nas provas possibilitam ao MEC e às secretarias de educação definir ações voltadas para a correção de distorções e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes. Dessa forma, ao apresentar os resultados da Prova Brasil, o Inep não tem o intuito de ranquear sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino, mas almejam que os resultados apresentados sejam analisados e incorporados por professores, diretores, gestores e pela sociedade em geral, e que fomentem estudos, pesquisas e debates que subsidiem a melhoria da qualidade educacional em todo o país.

Os objetivos específicos para a Prova Brasil 2009 foram estabelecidos de acordo com a Portaria Inep nº 87, de 7 de maio de 2009, Capítulo I, Artigo 2º, § 1º, e são sintetizados da seguinte forma, a saber:

- I- Aplicar instrumentos (provas e questionários) em escolas da rede pública de ensino das zonas urbana e rural, com pelo menos 20 alunos matriculados nas escolas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de oito anos, e nas escolas do 5º e 9º anos, organizadas no regime de nove anos para o ensino fundamental regular;
- II- Aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura, respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;
- III- Fornecer informações sobre as unidades escolares, que sejam úteis aos gestores da rede a qual pertençam às escolas avaliadas;

IV- Produzir informações sobre o desempenho dos alunos, assim como sobre as condições escolares e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;

V- Fornecer dados para cálculo do Ideb.

5.3 Escalas de proficiência Saeb

De acordo com a metodologia utilizada pelo Saeb e Prova Brasil, para cada unidade escolar participante da Prova Brasil, é calculada uma média de proficiência dos seus estudantes que participaram da avaliação, sendo essa média expressa em uma escala de 0 a 500 pontos. Ou seja, os dados de desempenho produzidos são expressos na denominada “escala de proficiência ou de desempenho”, para cada disciplina avaliada. Essa média de proficiência não é uma “nota” que traduz a quantidade de acertos que o aluno obteve no teste, mas é uma medida teórica que tem o objetivo de revelar o que os estudantes demonstraram ser capazes de fazer em cada um dos níveis que compõem a escala.

Nos Quadros 7 e 8 são sintetizadas as escalas de desempenhos estabelecidas pelo Saeb para as avaliações de nível fundamental, e as notas de Língua Portuguesa e Matemática correspondentes a cada escala. Para cada nível de desempenho alcançado pelos alunos existe uma descrição das habilidades correspondente, conforme pode ser verificado no Anexo A.

Quadro 7: Escala de desempenho em Língua Portuguesa.

Escala de desempenho dos alunos	Notas proficiência Língua Portuguesa
0	Abaixo de 125
1	De 125 a 150
2	De 150 a 175
3	De 175 a 200
4	De 200 a 225
5	De 225 a 250
6	De 250 a 275
7	De 275 a 300
8	De 300 a 325
9	De 325 a 350

Fonte: Inep.

Nota: Elaboração própria.

Quadro 8: Escala de desempenho em Matemática.

Escala de desempenho dos alunos	Notas proficiência Matemática
0	Abaixo de 125
1	De 125 a 150
2	De 150 a 175
3	De 175 a 200
4	De 200 a 225
5	De 225 a 250
6	De 250 a 275
7	De 275 a 300
8	De 300 a 325
9	De 325 a 350
10	De 350 a 375
11	De 375 a 400
12	De 400 a 425

Fonte: Inep.

Nota: Elaboração própria.

Em cada intervalo na escala de proficiência é distribuído um conjunto de habilidades que os alunos participantes da avaliação demonstraram ter desenvolvido no momento em que responderam corretamente determinados itens dos testes. Essas habilidades são ordenadas de acordo com o grau de complexidade, ou seja, à medida que aumenta o nível de desempenho na escala, maior será a complexidade das habilidades evidenciadas pelos estudantes. Entretanto, ressalta-se que Prova Brasil produz informações sobre os níveis de aprendizagem e habilidades demonstradas pelo conjunto de alunos em cada instituição educacional, não avaliando os alunos individualmente.

6 DADOS E MODELO EMPÍRICO

6.1 Fonte dos dados

A presente pesquisa tem como principal objetivo avaliar o desempenho dos alunos ingressantes no Projovem Urbano no ano de 2009, assim como já mencionado anteriormente. Esse Programa foi criado em 2008, sendo uma reformulação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), tendo como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Portanto, trata-se de um programa que abrange políticas educacionais e assistenciais. Dessa forma, esta pesquisa se ocupará em averiguar o êxito do Programa referente à educação formal adquirida pelos jovens quando participantes do Projovem Urbano.

Para realização desta pesquisa a base de dados utilizada será a do Projovem Urbano para o ano de 2009, disponibilizada no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) e pela Coordenação de Operacionalização da Avaliação do Projovem Urbano (COAP), e da Prova Brasil também para o ano de 2009, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No que se refere aos dados do Projovem Urbano, nesta pesquisa foram utilizadas as notas de Matemática e Língua Portuguesa da Avaliação Diagnóstica (AD), que tem a função de averiguar o nível de conhecimento dos alunos ao ingressarem no Programa, e do Exame Final (EF), ou Ciclo III, cuja realização é feita ao final do curso e objetiva medir o conhecimento agregado dos alunos durante todo o Programa. A utilização dessas duas avaliações tem por finalidade comparar o crescimento do nível de desempenho dos alunos durante o curso. No ano de 2009, ano em análise nesta pesquisa, 334.871 jovens ingressaram no Programa, mas apenas 144.432 realizaram a AD em Matemática e 145.975 realizaram a AD em Língua Portuguesa. Com relação ao Exame Final, 100.634 alunos participaram do exame de Matemática e 100.663 fizeram o exame de Língua Portuguesa.

Além das bases de dados mencionadas, a pesquisa contou ainda com informações provenientes dos *Surveys*, que são questionários socioeconômicos aplicados aos alunos do Projovem Urbano. Os *Surveys* foram elaborados pela Coordenação de Operacionalização da Avaliação do Projovem Urbano (COAP). A COAP era o órgão responsável pelo gerenciamento do Plano de Avaliação do Projovem Urbano até o ano de 2011, passando em 2012 para o Ministério da Educação, ficando este responsável pela organização das aplicações da pesquisa em todo território nacional. A aplicação dos *Surveys* tem caráter amostral. Aqui será analisado apenas o *Survey II-aluno*, o qual é aplicado no decorrer das atividades do Programa, e contém perguntas tanto sobre a vida socioeconômica dos alunos quanto sobre a avaliação destes com relação à execução do Programa, justificando a importância de sua utilização nesta pesquisa.

No ano em análise, 8.381 alunos responderam a este questionário aplicado pelo Projovem Urbano. Com os dados do *Survey* foi possível traçar o perfil geral dos jovens do Programa, assim como verificar se as características destes afetam seu desempenho nos exames de proficiência. Ressalta-se, portanto, que após coletada as informações referentes as avaliações, fornecidas pelo CAED, foi feita a junção com o banco de dados da COAP, os *Surveys*, uma vez que fornecem informações complementares.

A fim de comparar o desempenho dos alunos do Projovem Urbano com os demais alunos não atendidos pelo Programa, será feita uma análise estatística do desempenho dos alunos submetidos à Prova Brasil, também para o ano de 2009. De acordo com o INEP, a Prova Brasil, ou Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc) é uma das avaliações que compõem o Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), e é aplicada de forma censitária aos alunos do 5º ano (4ª série) e do 9º ano (8ª série) do ensino fundamental de escolas públicas das redes estaduais, municipais e federais tanto da área urbana quanto da área rural.

Ainda conforme o INEP, a Prova Brasil foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido nos municípios e nas escolas pertencentes a estes. Os resultados da avaliação auxiliam os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. A Prova Brasil é realizada a cada dois anos, quando são aplicadas as provas de língua portuguesa e matemática,

além de questionários socioeconômicos aos alunos, professores e diretores das unidades de ensino participantes da avaliação.

Em sua edição de 2005, a Prova Brasil passou a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, permitindo gerar resultados por escola. O seu público alvo foram as escolas públicas com no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (5º ano) ou dos anos finais (9º ano) do ensino fundamental. Em 2007, passaram a participar da Prova Brasil as escolas públicas rurais que ofertam os anos iniciais (5º ano) e que tinham o mínimo de 20 estudantes matriculados nesta série. Na edição de 2009, os anos finais (9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas rurais que atendiam ao mínimo de alunos matriculados também passaram a ser avaliados.

Os dados da Prova Brasil foram obtidos por meio dos microdados disponibilizados pelo INEP, referentes ao ano de 2009, dos quais foram extraídos do Dicionário da Prova Brasil os questionários com as informações socioeconômicas dos alunos, juntamente com a proficiência em Matemática e Português. Ressalta-se que os dados aqui analisados farão referência ao 9º ano (8ª série) do ensino fundamental, apresentando um total de 2.817.851 alunos selecionados para participarem da Prova Brasil neste ano, sendo que 1.994.102 responderam a avaliação em Matemática e 1.994.374 responderam a avaliação de Língua Portuguesa.

A análise comparativa entre o desempenho dos alunos do Projovem Urbano e daqueles submetidos à Prova Brasil é possível uma vez que ambas as avaliações utilizam como base a escala de desempenho estabelecida pelo Saeb, tanto para Matemática quanto para Língua Portuguesa.

6.2 Modelo Econométrico: Probit Ordenado

De acordo com Greene (2003), o probit ordenado é uma generalização do modelo probit, utilizado para o caso de mais de dois resultados de uma variável dependente ordinal, sendo geralmente estimado usando máxima verossimilhança. Com isso, o modelo probit ordenado pode ser representado pela seguinte equação:

$$(1) y_i^* = x_i\beta + \varepsilon_i \quad ; \quad \varepsilon_i | x_i \sim N(0,1), \quad \forall i = 1, \dots, N.$$

Onde, y^* é a variável latente dependente, x é o vetor de variáveis independentes, β é o vetor de coeficiente da regressão que se quer estimar, e ε é o termo de erro da equação. E, da mesma forma como acontece com o modelo probit, pode-se assumir que a variável observada y é gerada por uma variável latente y^* , conforme mostra a equação (1).

Não se pode observar o valor de y^* , mas se observa as categorias de respostas que y pode assumir. Ou seja, a variável a ser modelada, y , assume diferentes valores, de 0 a N , que são naturalmente ordenados. Isto é:

$$y = \begin{cases} 0 & \text{se } y^* \leq 0, \\ 1 & \text{se } 0 < y^* \leq \mu_1, \\ 2 & \text{se } \mu_1 < y^* \leq \mu_2, \\ \vdots & \\ \vdots & \\ \vdots & \\ N & \text{se } \mu_{N-1} < y^*. \end{cases}$$

Pode-se observar, portanto que a técnica utilizada pelo modelo probit ordenado irá explorar as observações sobre y , que são uma forma de dados censurados em y^* , para ajustar o vetor de parâmetros β , sendo y uma variável categórica ordinal. Os β da equação são estimados pelos dados, e ajudam a combinar as probabilidades associadas a cada resultado discreto. Outra observação a ser feita é que os parâmetros μ não são conhecidos devendo ser estimados com β . Com relação ao ε , assume-se que este seja normalmente distribuído entre as observações, com média zero e variância igual a um, como pode ser visto na equação (1).

Com isso, podemos encontrar as seguintes probabilidades:

$$Prob(y = 0) = \Phi(-x\beta),$$

$$Prob(y = 1) = \Phi(\mu_1 - x\beta) - \Phi(-x\beta),$$

$$Prob(y = 2) = \Phi(\mu_2 - x\beta) - \Phi(\mu_1 - x\beta),$$

$$Prob(y = N) = 1 - \Phi(\mu_{N-1} - x\beta).$$

Para todas as probabilidades positivas devemos ter:

$$0 < \mu_1 < \mu_2 < \dots < \mu_{N-1}$$

Por se tratar de um modelo eficiente para se trabalhar com uma variável dependente e qualitativa discreta, o modelo econométrico probit ordenado será o método utilizado para analisar o desempenho dos alunos participantes do Projovem Urbano, através das proficiências em língua portuguesa e matemática. As notas obtidas nos testes de proficiência, por sua vez, indicam o conhecimento que o aluno possui nas disciplinas avaliadas pelo Programa, com destaque na interpretação de textos e na resolução de problemas. Neste caso, serão utilizadas como variáveis dependentes as notas obtidas nos testes de Matemática e Português no Exame Final, seguindo as escalas de proficiência estabelecidas pelo INEP, conforme apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9: Escalas e notas de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa estabelecidas pelo INEP.

Escalas proficiências Língua Portuguesa e Matemática		
Escala	Notas Proficiência Matemática	Notas Proficiência Língua Portuguesa
Y=0	$0 \leq y^* < 125$	$0 \leq y^* < 125$
Y=1	$125 \leq y^* < 150$	$125 \leq y^* < 150$
Y=2	$150 \leq y^* < 175$	$150 \leq y^* < 175$
Y=3	$175 \leq y^* < 200$	$175 \leq y^* < 200$
Y=4	$200 \leq y^* < 225$	$200 \leq y^* < 225$
Y=5	$225 \leq y^* < 250$	$225 \leq y^* < 250$
Y=6	$250 \leq y^* < 275$	$250 \leq y^* < 275$
Y=7	$275 \leq y^* < 300$	$275 \leq y^* < 300$
Y=8	$300 \leq y^* < 325$	$300 \leq y^* < 325$
Y=9	$325 \leq y^* < 350$	$325 \leq y^* < 350$
Y=10	$350 \leq y^* < 375$	$y^* \geq 350$
Y=11	$375 \leq y^* < 400$	
Y=12	$400 \leq y^* < 425$	
Y=13	$Y^* \geq 425$	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP.

Para Branco (2008), um modelo probit ordenado é estimado para medir o efeito *ceteris paribus* dos regressores (variáveis explicativas) sobre a distribuição de probabilidade da variável dependente, que, para o caso desta pesquisa, são notas de proficiência em português e matemática dos alunos do Projovem Urbano, sendo y o valor destes indicadores. Com isso, de acordo com as escalas de proficiências adotadas pelo INEP e com o objetivo deste estudo, y assume valores de zero a dez para a proficiência em português, e valores de zero a treze para a proficiência em matemática.

Como variáveis explicativas, foram adotadas algumas características que podem determinar o desempenho dos alunos nos testes padronizados.³ Essas, no entanto, foram construídas com dummies e podem ser separadas por categorias. A primeira delas é o perfil do aluno com as seguintes variáveis: (i) “sexo”, dummy que indica se o aluno é do sexo feminino ou masculino, sendo D=1 se feminino, e D=0 se masculino; (ii) “raça”, dummy que indica a cor ou raça, sendo D=1 se o aluno for branco e D=0 se não branco; (iii) “pessoas que moram em casa”, dummy que indica quantas residem junto com o aluno, sendo D=1 se até cinco pessoas e D=0 no caso contrário; (iv) “mora com pai”, dummy que indica se o aluno mora ou não com o pai, sendo D=1 caso afirmativo e D=0 caso negativo; (v) “mora com mãe”, dummy que indica se o aluno mora ou não com a mãe, sendo D=1 caso afirmativo e D=0 caso negativo.

A segunda categoria diz respeito à última série cursada pelo aluno antes de frequentar o Projovem Urbano: (i) “nenhuma série”, dummy indicativa que o aluno não cursou nenhuma série do ensino fundamental antes de ingressar no Projovem Urbano, com D=1 caso afirmativo e D=0 se ele declarou ter cursado alguma série; (ii) “primeira série”, indica que o aluno cursou a primeira série, sendo D=1 caso afirmativo e D=0 se negativo; (iii) “segunda série”, indica que aluno cursou a segunda série, com D=1 se sim e D=0 se não; (iv) “terceira série”, indica que aluno cursou a terceira série, com D=1 se afirmativo e D=0 se negativo; (v) “quarta série”, indica que aluno cursou a quarta série, com D=1 se afirmativo e D=0 se negativo; (vi) “quinta série”, indica que aluno cursou a quinta série, com D=1 se afirmativo e D=0 se negativo; (vii) “sexta série”, indica que aluno cursou a sexta série, com D=1 se afirmativo e D=0 se negativo; (viii) “sétima série”, indica que aluno cursou a sétima série, com D=1 se afirmativo e D=0 se negativo; (ix) “outra”, indica que aluno cursou outra série, fora as já citadas, com D=1 se afirmativo e D=0 se negativo.

A terceira categoria apresenta como dummies a quantidade de reprovações e as instituições de ensino que o aluno frequentou antes do Programa, as quais são: (i) “reprovações”, dummy que informa se o aluno teve alguma reprovação no ensino fundamental, sendo D=1 caso afirmativo e D=0 caso contrário; (ii) “supletivo”, indica se o aluno cursou supletivo antes do Projovem Urbano, sendo D=1 caso afirmativo e D=0 se negativo; (iii) “EJA”, indica se o aluno participou da educação de jovens e adultos, sendo D=1 se sim e D=0 se não; (iv) “aceleração”, indica se o aluno participou de uma turma de

³ Estas informações foram a partir de dados disponíveis nos Surveys.

aceleração nas séries cursadas no ensino fundamental, com $D=1$ se afirmativo e $D=0$ se negativo; (v) “escola regular”, indica se o aluno frequentou escola de ensino regular, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ caso contrário; (vi) “outra escola”, informa se o aluno do Programa frequentou outras instituições educacionais, fora as já citadas, sendo $D=1$ se sim e $D=0$ se não.

A quarta categoria diz respeito ao vínculo empregatício dos alunos do Programa: (i) “real trab. Remunerado”, dummy que informa se o aluno realiza algum tipo de trabalho remunerado, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ caso contrário; (ii) “trab. dois turnos ao dia”, indica se o aluno trabalha dois turnos ao dia, com $D=1$ se afirmativo e $D=0$ se negativo; (iii) “conta própria”, informa se o aluno trabalha por conta própria, sendo $D=1$ se verdadeiro e $D=0$ caso contrário; (iv) “com carteira”, indica se o aluno trabalha com carteira assinada, com $D=1$ se sim e $D=0$ se não; (v) “outro vínculo empregatício”, informa se o aluno realiza algum outro tipo de trabalho remunerado além dos já citados, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ caso negativo.

A quinta categoria apresenta os possíveis motivos que levaram os jovens a se inscrição no Projovem Urbano: (i) “obter qualificação”, dummy que informa se o motivo de inscrição foi o fato de obter qualificação profissional, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ se negativo; (ii) “ter profissão”, informa se o motivo de inscrição foi o fato de o aluno conseguir ter uma profissão, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ se negativo; (iii) “conhecimento em informática”, informa se o motivo de inscrição foi o fato de obter conhecimento em informática, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ se negativo; (iv) “melhorar a comunidade”, informa se o motivo de inscrição foi o fato de poder fazer melhorias na comunidade em que vive, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ se negativo; (v) “concluir ens. fundamental”, informa se o motivo de inscrição foi o fato de poder concluir o ensino fundamental, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ se negativo; (vi) “atividades úteis”, informa se o motivo de inscrição foi a realização de atividades úteis aos jovens, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ se negativo; (vii) “receber auxílio financeiro”, informa se o motivo de inscrição foi a possibilidade de receber o auxílio financeiro, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ se negativo; (viii) “outros”, informa se o motivo de inscrição foram outros motivos fora os já citados, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ se negativo.

A sexta categoria diz respeito às possíveis dificuldades que os alunos encontraram para sua permanência no Programa: (i) “nenhuma”, informa que o aluno não relatou nenhuma

dificuldade, sendo $D=1$ caso afirmativo e $D=0$ caso contrário; (ii) “atraso no pagamento”, indica se aluno relatou ter dificuldade por conta de atraso no pagamento do auxílio financeiro, sendo $D=1$ se afirmativo e $D=0$ caso contrário; (iii) “econômica”, indica se aluno relatou ter dificuldade por conta de dificuldades econômicas, sendo $D=1$ se afirmativo e $D=0$ caso contrário; (iv) “distância”, indica se o aluno apresentou dificuldade por conta da distância de sua casa ao núcleo, sendo $D=1$ se afirmativo e $D=0$ caso contrário; (v) “compromissos familiares”, indica se o aluno apresentou dificuldade por conta de compromissos familiares, sendo $D=1$ se afirmativo e $D=0$ caso contrário; (vi) “trabalho”, indica se o aluno apresentou dificuldade por motivos trabalhistas, sendo $D=1$ se afirmativo e $D=0$ caso contrário; (vii) “relação professor/aluno”, indica se o aluno relatou dificuldade por apresentar certa dificuldade na relação entre professor e aluno, sendo $D=1$ se afirmativo e $D=0$ caso contrário; (viii) “dificuldade de aprendizado”, indica se o aluno apresentou dificuldade por ter deficiência no aprendizado, sendo $D=1$ se afirmativo e $D=0$ caso contrário; (ix) “escola”, indica se o aluno apresentou dificuldade por conta da escola não ter recebido bem as atividades oferecidas pelo Projovem Urbano, sendo $D=1$ se afirmativo e $D=0$ caso contrário; (x) “outras”, indica se o aluno apresentou dificuldade por outros motivos não citados, sendo $D=1$ se afirmativo e $D=0$ caso contrário.

Outras variáveis explicativas foram: (i) “freq. lab. informática”, dummy que indica a frequência do aluno ao laboratório de informática, sendo $D=1$ se menos de uma vez por mês e $D=0$ se frequenta mais de uma vez por mês. Além dessas variáveis, observou-se a renda mensal informada pelo aluno e a idade.

7 RESULTADOS

7.1 Análise descritiva

7.1.1 Perfil dos alunos ingressantes no Projovem Urbano em 2009

A Tabela 1 mostra o perfil dos alunos que ingressaram no Projovem Urbano em 2009, apresentando um total de 334.871 alunos. Conforme pode ser observado, a maioria dos alunos é do sexo feminino, representando aproximadamente 59% do total de jovens matriculados. Os alunos do sexo masculino representaram um percentual de cerca de 41%. Com relação à variável raça, observa-se que uma quantidade considerável de alunos se declarou ser não brancos, ou seja, podem ser negros, amarelos ou pardos, apresentando percentual de, aproximadamente, 87% do total de jovens. No que se referem a variáveis “chefe de família” e “possui filhos”, quase 81% dos alunos matriculados no Programa afirmaram ser chefes de família, e cerca de 63% disseram possuir filhos.

Tabela 1: Perfil dos alunos ingressantes no Projovem Urbano no ano de 2009.

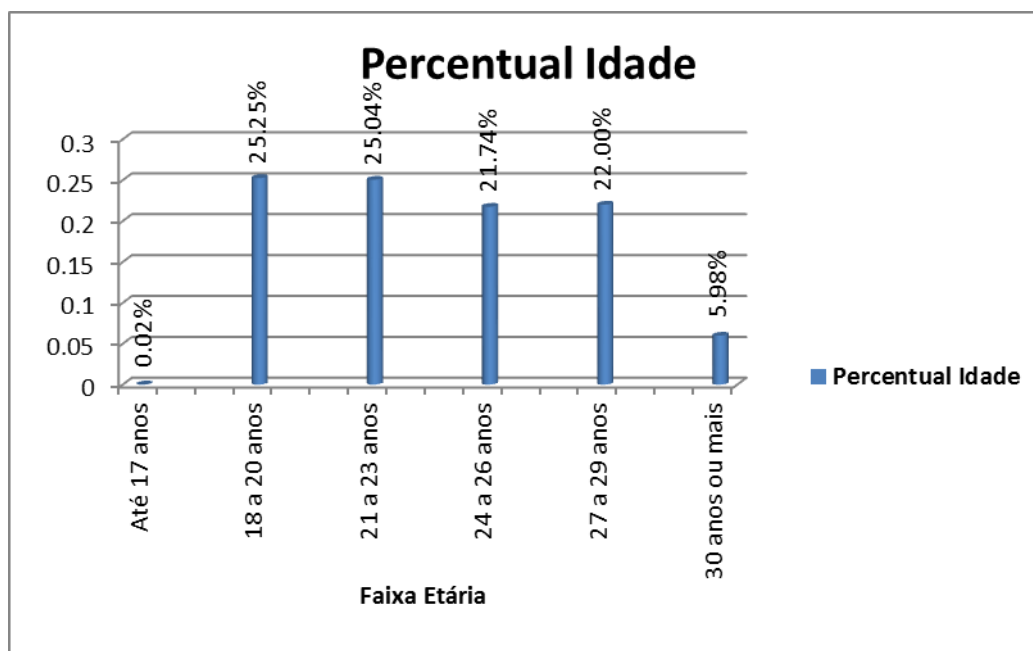
PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES			
VARIÁVEIS		NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
SEXO	FEMININO	196.650	58.72
	MASCULINO	138.221	41.28
RAÇA	BRANCO	43.326	12.94
	NÃO BRANCO	291.545	87.06
CHEFE DE FAMÍLIA	SIM	63.711	19.03
	NÃO	271.160	80.97
POSSUI FILHOS	SIM	125.040	37.34
	NÃO	209.831	62.66
ESTADO CIVIL	SOLTEIRO	131.338	39.22
	OUTROS	203.533	60.78
ULTIMA SÉRIE APROVADO	ALGUMA	137.059	40.93
	NÃO INFORMADO	197.812	59.07
ALUNO DESISTENTE	SIM	233.226	69.65
	NÃO	101.645	30.35

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Com relação ao estado civil destes jovens, a maior parte afirmou não ser solteiro, atingindo um percentual próximo de 61% dos alunos ingressantes. Sobre o grau de instrução dos estudantes, quase 59% destes não informaram qual a última série do ensino fundamental que cursou tendo sido aprovado. Quanto ao índice de evasão do Programa, percebe-se que, aproximadamente, 70% dos alunos que foram matriculados não prosseguiram nas atividades e, portanto, se evadiram do Projovem Urbano, sendo este um índice bastante elevado.

Com relação à idade para ingressar no Projovem Urbano, este atende a jovens que tenham entre 18 e 29 anos. O Gráfico 1 mostra a faixa etária dos alunos ingressantes no Programa em 2009. Observa-se que há uma boa distribuição de alunos entre as faixas criadas, quais são: 18 a 20 anos (25,25%); 21 a 23 anos (25,04%); 24 a 26 anos (21,74%); 27 a 29 anos (22%). Nota-se, porém em proporção ínfima (0,02%), a presença de pessoas que declararam ter em média de 17 anos, como também indivíduos acima de 30 anos de idade, apresentando percentual próximo de 6% do total.

Gráfico 1: Faixa etária dos jovens ingressantes no Projovem Urbano em 2009.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

No que se refere ao grau de instrução dos alunos matriculados no Projovem Urbano, a Tabela 2 apresenta a quantidade de alunos de acordo com a última série aprovada. Percebe-se que quase 60% dos jovens matriculados no Programa nada afirmaram com relação a última série realizada com aprovação.

Tabela 2: Quantidade de alunos por última série cursada do ensino fundamental (2009).

ÚLTIMA SÉRIE APROVADO		
ÚLTIMA SÉRIE APROVADO	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
NENHUMA	153.822	59.54
1ª SÉRIE EF	1.641	0.64
2ª SÉRIE EF	4.717	1.83
3ª SÉRIE EF	7.043	2.73
4ª SÉRIE EF	29.498	11.42
5ª SÉRIE EF	23.582	9.13
6ª SÉRIE EF	23.071	8.93
7ª SÉRIE EF	14.993	5.80

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Ademais, percebe-se que, entre aqueles alunos que informaram o seu nível de instrução, a maior parte afirmou ter cursado até a quarta série no ensino fundamental (5º ano), mostrando um percentual em torno de 12% do total de jovens matriculados no Programa.

Analisando as estatísticas por região, a Tabela 3 mostra a quantidade e o percentual de alunos matriculados em 2009 no Projovem Urbano. Percebe-se que a região Nordeste foi a que apresentou maior número de matrículas, apresentando percentual de, aproximadamente, 41% do total de alunos. A maior participação dessa região em programas educacionais como o Projovem Urbano, por exemplo, se deve a existência de um nível educacional muito baixo, principalmente entre a população mais jovem, o que é consequência de um sistema de ensino ainda bastante precário.

A segunda região com maior quantidade de alunos matriculados no Programa foi a região Sudeste, que apresentou percentual em torno de 25%. Em seguida aparecem as regiões Norte, Centro-Oeste e Sul, cujos percentuais ficaram em torno de 16%, 10% e 8%, respectivamente.

Tabela 3: Frequência e percentual por região dos alunos matriculados no Projovem Urbano em 2009.

ESTATÍSTICAS POR REGIÃO		
REGIÃO	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
NORTE	52.889	15.77
NORDESTE	136.711	40.76
CENTRO-OESTE	33.131	9.88
SUDESTE	83.306	24.84
SUL	26.528	7.91

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Na Tabela 4 pode-se verificar qual Estado apresentou maior quantidade de alunos matriculados, mostrando também o percentual destes em cada um dos Estados. Entre os Estados com maior número de ingressantes destaca-se o Rio de Janeiro, com 45.338 alunos matriculados, o que corresponde a um percentual de quase 14% do total de alunos; o Estado de Pernambuco, com 27.341 alunos, apresentando aproximadamente 8%; e o Estado do Pará, com 25.800 alunos, o que representa um percentual também próximo a 8% do total de jovens ingressantes no Programa.

Entre os Estados que tiveram menor participação, ou seja, aqueles que apresentaram menos matrículas têm-se o Distrito Federal, com apenas 61 jovens matriculados no Projovem Urbano, representando 0,02% do total de alunos; o Estado de Rondônia, com 1.506 alunos, o que corresponde a um percentual de 0,45%; e o Estado do Espírito Santo, com 1.824 jovens, representando 0,54% do total de ingressantes.

Tabela 4: Frequência e percentual por Estado dos alunos ingressantes no Projovem Urbano em 2009.

ESTATÍSTICAS POR ESTADO		
ESTADO	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
ACRE	2.289	0.68
ALAGOAS	8.838	2.63
AMAZONAS	10.958	3.27
AMAPÁ	5.046	1.5
BAHIA	16.270	4.85
CEARÁ	17.999	5.37
DISTRITO FEDERAL	61	0.02
ESPÍRITO SANTO	1.824	0.54
GOIÁS	18.886	5.63
MARANHÃO	21.992	6.56
MINAS GERAIS	14.371	4.28
MATO GROSSO	11.864	3.54
MATO GROSSO DO SUL	2.340	0.7
PARÁ	25.800	7.69
PARAÍBA	12.591	3.75
PERNAMBUCO	27.341	8.15
PIAUÍ	10.126	3.02
PARANÁ	11.584	3.45
RIO DE JANEIRO	45.338	13.52
RIO GRANDE DO NORTE	10.005	2.98
RONDÔNIA	1.506	0.45
RORAIMA	1.862	0.56
RIO GRANDE DO SUL	5.987	1.78
SANTA CATARINA	8.957	2.67
SERGIPE	11.568	3.45
SÃO PAULO	21.778	6.49
TOCANTINS	5.436	1.62

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Com relação a análise de desempenho dos alunos no Programa, esta pode ser verificada a partir das médias de proficiência da Avaliação Diagnóstica (AD), do Exame Final (EF) ou Ciclo III, ambos para as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, como também pelas médias do Exame Final Nacional Externo (EFNE), o que será objeto de estudo nas seções seguintes. A Avaliação diagnóstica tem por objetivo testar o nível de conhecimento em Matemática e Língua Portuguesa dos alunos ingressantes no Projovem Urbano. Já o Exame Final, ou avaliação do Ciclo III, é aplicado ao final do curso e objetiva medir o conhecimento agregado durante todo processo de ensino oferecido pelo Programa.

Com relação ao Exame Final Nacional Externo, a sua realização se faz necessário para que o aluno receba o certificado de conclusão do ensino fundamental.

7.1.2 Análise dos Surveys

Conforme já exposto anteriormente, os Surveys são os questionários socioeconômicos aplicados aos alunos e educadores do Projovem Urbano, e esses tem caráter amostral. A análise aqui apresentada irá pautar-se apenas no Survey II aplicado aos ingressantes do Projovem Urbano no ano de 2009, tendo respondido a este questionário 8.381 alunos.

A Tabela 5 mostra o perfil social dos alunos ingressantes no Programa no ano em análise, e que responderam ao questionário. Da variável “sexo”, percebe-se que os jovens do sexo feminino representam a maioria dos alunos, atingindo percentual de quase 70% dos alunos selecionados para responder ao questionário. Com relação a variável “raça”, assim como já apresentado anteriormente, a maioria dos jovens se declarou não brancos, podendo ser, portanto, negros, pardos, amarelos ou indígenas, atingindo percentual de aproximadamente 78% dos alunos escolhidos.

Tabela 5: Survey II-aluno: características sociais dos alunos selecionados para responder ao questionário.

VARIÁVEIS		NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
SEXO	FEMININO	5.799	69.19
	MASCULINO	2.582	30.81
RAÇA	BRANCO	1.876	22.38
	NÃO BRANCO	6.505	77.62
QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA?	SEIS PESSOAS OU MAIS	2.209	26.54
	ATÉ CINCO PESSOAS	6.113	73.46
MORA COM PAI	SIM	1.636	19.52
	NÃO	6.745	80.48
MORA COM MÃE	SIM	2.761	32.94
	NÃO	5.620	67.06

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Uma questão interessante é que pode influenciar no desempenho dos alunos diz respeito à quantidade de pessoas que moram em sua residência, uma vez que o número de indivíduos que domicíliam em uma determinada casa pode surtir efeitos negativos no processo de aprendizagem do jovem, já que, de certa forma, pode vir a prejudicar o seu ambiente de estudo. Dessa forma, observa-se na Tabela 28 que a maior parte dos alunos do Projovem Urbano, ao responder ao Survey, cerca de 74% afirmou morar com até cinco pessoas. Outra característica importante é que também pode ter influência no desempenho educacional dos alunos se refere ao fato de estes morarem com o pai ou com a mãe. Percebe-se que, quando perguntado aos alunos se eles moravam com o pai, aproximadamente 80,5% responderam “não”, e 20% responderam “sim”; e quando questionados se moravam com a mãe, em torno de 67% disseram que “não”, e 33% responderam que “sim”, residem com a mãe.

Com relação às características de emprego desses jovens, a Tabela 6 mostra se esses alunos realizam algum trabalho remunerado, qual turno em que trabalham e qual vínculo empregatício. Observa-se que pouco mais da metade dos alunos que responderam ao questionário afirmaram realizar algum tipo de trabalho remunerado, apresentando cerca de 54% dos alunos. No que se refere ao turno de trabalho, aproximadamente 27% responderam trabalhar um turno por dia; 20% disseram trabalhar mais de um turno por dia; e mais da metade dos alunos não informaram o período em que trabalham, representando em torno de 53% do total de estudantes que responderam ao Survey.

Tabela 6: Survey II-aluno: trabalho remunerado, turno de trabalho e vínculo empregatício.

VARIÁVEIS		NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
REALIZA TRABALHO REMUNERADO	SIM	4.515	53.87
	NÃO	3.866	46.13
TRABALHA UM TURNO POR DIA		2.243	26.76
TRABALHA MAIS DE UM TURNO POR DIA		1.713	20.44
PERÍODO DE TRABALHO NÃO INFORMADO		4.425	52.80
TRABALHA POR CONTA PRÓPRIA		1.160	13.84
TRABALHA EM NEGÓCIOS DA FAMÍLIA		241	2.88
EMPREGADO SEM CARTEIRA ASSINADA		1.566	18.69
EMPREGADO COM CARTEIRA ASSINADA		1.249	14.90
OUTROS VÍNCULOS		309	3.69
NÃO INFORMADO		3.856	46.01

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Quando questionados sobre o vínculo empregatício, aproximadamente 14% afirmaram trabalhar por conta própria; 3% disseram trabalhar em negócios da família; 19% declararam ser empregados sem carteira assinada; 15% trabalham com carteira assinada; e, cerca de 4% disseram possuir outros vínculos empregatícios. Observa-se também que quase metade dos alunos nada informou sobre a relação trabalhista que possuem.

No que se refere aos rendimentos desses alunos, na Tabela 7 pode-se observar a quantidade de alunos e o respectivo percentual para cada faixa salarial. De todos os níveis salariais informados, ressalta-se que aquele que vai até R\$255,00 foi o mais respondido pelos alunos, apresentando aproximadamente 25% do total de jovens que responderam ao Survey. Outro fato observado é que quase 50% desses alunos nada informaram com relação ao nível de renda, apresentando um percentual de cerca de 47%.

Tabela 7: Survey II-aluno: rendimento mensal dos alunos.

RENDIMENTO MENSAL	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
ATÉ R\$ 255,00	2.056	24.53
DE R\$ 256,00 ATÉ R\$ 510,00	1.604	19.14
DE R\$ 511,00 ATÉ R\$ 1.530,00	722	8.61
DE R\$ 1.531,00 OU MAIS	64	0.76
NÃO INFORMADO	3.935	46.95

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

No mais, percebe-se ainda que 19% destes estudantes afirmaram possuir renda mensal próxima de R\$256,00 até R\$510,00; 9% disseram ter rendimento entre R\$511,00 e R\$1.350,00; e apenas 1%, aproximadamente, alegou possuir renda mensal de R\$1.531,00 ou mais.

Com relação à escolaridade, a Tabela 8 apresenta as instituições de ensino fundamental que os alunos frequentaram antes de ingressarem no Projovem Urbano. Percebe-se que cerca de 66% desses jovens afirmaram ter frequentado alguma instituição de ensino fundamental. No que se refere ao tipo de instituição, aproximadamente 12% dos alunos disseram ter participado de turmas de supletivo; 10% fizeram parte de instituições voltadas para a educação de jovens e adultos; 3% alegaram participação em séries de aceleração; 8% afirmaram ter estudado em séries de ensino regular; e em torno de 2% apenas disseram ter participado de outras instituições.

Tabela 8: Survey II-aluno: instituição de ensino fundamental que frequentaram antes do Projovem Urbano.

VARIÁVEIS		FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
NÃO FREQUENTOU	SIM	5.520	65.86
	NÃO	2.861	34.14
SUPLETIVO	SIM	973	11.61
	NÃO	7.408	88.39
EJA	SIM	876	10.45
	NÃO	7.505	89.55
ACELERAÇÃO	SIM	284	3.39
	NÃO	8.097	96.61
ESCOLA REGULAR	SIM	711	8.48
	NÃO	7.670	91.52
OUTRAS INSTITUIÇÕES	SIM	187	2.23
	NÃO	8.194	97.77

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Outro ponto bastante importante e que foi perguntado no questionário diz respeito ao fato motivador que levou esses jovens a ingressarem no Projovem Urbano. A Tabela 9 sintetiza os motivos que induziram os jovens a se matricularem no Programa. Observa-se que quase 77% dos alunos que responderam ao Survey afirmaram ter procurado o Projovem Urbano objetivando obter qualificação profissional, e 43% respondeu ter se matriculado apenas para obter uma profissão. Da mesma forma, percebe-se também que, aproximadamente, 31% afirmaram estar no Programa para adquirir conhecimento em informática, e apenas 13% disseram ter ingressado no Projovem Urbano para melhorar a sua comunidade.

Tabela 9: Survey II-aluno: motivos que levaram os alunos a se inscreverem no Projovem Urbano.

VARIÁVEIS		NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
OBTER QUALIFICAÇÃO	SIM	5.610	66.94
	NÃO	2.771	33.06
APRENDER UMA PROFISSÃO	SIM	3.605	43.01
	NÃO	4.776	56.99
ADQUIRIR CONHECIMENTOS EM INFORMÁTICA	SIM	2.634	31.43
	NÃO	5.747	68.57
MELHORAR A COMUNIDADE	SIM	1.083	12.92
	NÃO	7.298	87.08
OBTER CERTIFICADO DO ENSINO FUNDAMENTAL	SIM	5.229	62.39
	NÃO	3.152	37.61
OCUPAR O TEMPO LIVRE	SIM	1.729	20.63
	NÃO	6.652	79.37
RECEBER O AUXÍLIO FINANCEIRO	SIM	2.311	27.57
	NÃO	6.070	72.43
OUTROS	SIM	211	2.52
	NÃO	8.170	97.48

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Ademais, cerca de 62% dos jovens que ingressaram no Programa se mostraram interessados em obter a certificação no ensino fundamental; 21% afirmaram terem se matriculados apenas para ocupar o seu tempo livre; 28% disserem ter procurado do Projovem Urbano a fim de receber o auxílio financeiro que é oferecido aos alunos; e 97% informaram que além dos citados tinham outros motivos para terem se inscritos no Programa.

No que se referem às dificuldades que os alunos encontram para permanecerem no Programa, a Tabela 10 lista algumas dessas dificuldades relatadas pelos discentes. Observa-se que, quando questionados sobre se sentiam alguma dificuldade para permanecerem no Programa, cerca de 66% dos alunos afirmaram não enfrentar nenhum problema para continuarem frequentando as atividades do Projovem Urbano.

Tabela 10: Survey II-aluno: dificuldades que os alunos enfrentam para permanecer no Projovem Urbano.

VARIÁVEIS		NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
NENHUMA	SIM	2.856	34.08
	NÃO	5.525	65.92
ATRASSO NO PAGAMENTO DO AUXÍLIO	SIM	620	7.40
	NÃO	7.761	92.60
DIFICULDADE ECONÔMICA	SIM	1.055	12.59
	NÃO	7.326	87.41
DISTÂNCIA CASA-NÚCLEO	SIM	1.277	15.24
	NÃO	7.104	84.76
COMPROMISSOS COM FAMÍLIA	SIM	943	11.25
	NÃO	7.438	88.75
TRABALHA NO HORÁRIO DA AULA	SIM	1.632	19.47
	NÃO	6.749	80.53
DIFICULDADE NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR	SIM	608	7.25
	NÃO	7.773	92.75
DIFICULDADES DE APRENDER	SIM	436	5.20
	NÃO	7.945	94.80
ESCOLA NÃO RECEBEU BEM O PROJÓVEM URBANO	SIM	632	7.54
	NÃO	7.749	92.46
OUTRAS	SIM	228	2.72
	NÃO	8.153	97.28

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Das dificuldades encontradas e relatadas pelos jovens matriculados, aproximadamente 7% disseram sentir dificuldade devido ao atraso no pagamento do auxílio; 13% declararam ter alguma dificuldade econômica; 15% alegaram que a distância entre a casa e o núcleo dificulta a permanência no Programa; 11% associaram a dificuldade ao fato de possuir compromissos familiares; 19% alegaram trabalhar no horário da aula; 7% afirmaram não ter uma boa relação com o professor; 5% disseram possuir dificuldades de aprendizado; e 7% alegaram que a escolas não tem estrutura favorável ao desempenho do Programa.

7.1.3 Resultados Avaliação Diagnóstica (AD)

A Tabela 11 mostra as médias da Avaliação Diagnóstica em Matemática e Língua Portuguesa obtidas pelos alunos ingressantes no Projovem Urbano no ano de 2009. As médias

mostradas na Tabela 11 são para as mesmas variáveis verificadas na Tabela 3, quando foi analisado o perfil desses alunos. Ressalta-se que apenas 144.432 alunos realizaram a Avaliação Diagnóstica em Matemática, e 145.975 realizaram a Avaliação Diagnóstica em Língua Portuguesa.

Começando nossa análise pela variável “sexo”, percebe-se que em Matemática os alunos do sexo masculino apresentaram médias mais elevadas do que as pessoas do sexo feminino. Em contrapartida, as médias obtidas em Língua Portuguesa foram maiores para as jovens do sexo feminino. Com relação à raça, a tabela mostra que as pessoas brancas conseguiram médias mais elevadas em ambas as avaliações, obtendo 206,28 pontos em Matemática e 208,44 pontos em Língua Portuguesa, enquanto que para os não brancos as médias alcançadas foram de 196,67 e 199,96, nas respectivas disciplinas citadas acima. Logo, se percebe uma diferença racial no que diz respeito ao conhecimento inicial adquirido. Os jovens não brancos já ingressam no curso com uma defasagem de conhecimento.

Para os jovens que se declararam serem chefes de família, as médias também foram mais elevadas, em ambas as disciplinas, apresentando 200,44 pontos em Matemática e 202,07 pontos em Português, fato este que pode ser explicado pela existência de responsabilidades, sobretudo familiares, entre aqueles indivíduos que são chefes de família, fazendo com que estes se mostrem mais interessados no que diz respeito a sua formação educacional, uma vez que almejam melhores colocações no mercado de trabalho. Por outro lado, aqueles que afirmaram não serem chefes de família alcançaram médias de 197,35 pontos e 200,89 pontos nas avaliações analisadas.

Tabela 11: Médias Avaliação Diagnóstica (AD) em Matemática e Língua Portuguesa, por variáveis dummies.

MÉDIAS AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR VARIÁVEIS DUMMIES					
VARIÁVEIS		MÉDIA AD MATEMÁTICA	TOTAL OBS AD MATEMÁTICA	MÉDIA AD LÍNGUA PORTUGUESA	TOTAL OBS AD LÍNGUA PORTUGUESA
SEXO	FEMININO	195,89*	91.120	203,59*	92.131
	MASCULINO	201,64	53.312	196,97	53.844
RAÇA	BRANCO	206,28*	20.188	208,44*	20.340
	NÃO BRANCO	196,67	124.244	199,96	125.635
CHEFE DE FAMÍLIA	SIM	200,44*	31.017	202,07*	31.341
	NÃO	197,35	113.415	200,89	114.634
POSSUI FILHOS	SIM	199,31*	63.143	203,72*	63.686
	NÃO	197,01	81.289	199,15	82.289
ESTADO CIVIL	SOLTEIRO	195,79*	63.304	199,17*	63.907
	OUTROS	199,74	81.128	202,68	82.068
ULTIMA SÉRIE APROVADO	ALGUMA	199,57*	70.794	201,74*	71.184
	NÃO INFORMADO	196,52	73.638	200,58	74.791
ALUNO DESISTENTE	SIM	197,87*	71.426	200,61*	72.253
	NÃO	198,14	73.399	201,69	74.113

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Nota: *Diferenças de médias foram estatisticamente significativas a 5%.

Conforme observado com a variável “chefe de família”, as médias dos alunos que alunos que afirmaram possuir filhos também foram maiores tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, apresentando 199,31 e 203,72 pontos, respectivamente, já os alunos que não possuem filhos apresentaram médias de 197,01 em Matemática e 199,15 em Português. Com relação a variável “estado civil”, os jovens que declararam não serem solteiros apresentaram médias de 199,74 e 202,68, respectivamente em Matemática e Língua Portuguesa, enquanto que os jovens que afirmaram serem solteiros alcançaram médias menores, atingindo 195,79 pontos e 199,17 pontos em ambas disciplinas avaliadas.

Com relação a variável “última série aprovado”, aqueles que informaram à última série cursada do ensino fundamental e com aprovação, obtiveram médias mais elevadas, tanto em Matemática quanto em Português, com 199,57 pontos e 201,74 pontos, respectivamente. Por outro lado, os alunos que nada informaram sobre a última série cursada atingiram médias de 196,52 e 200,58 pontos nas respectivas disciplinas. Com relação à variável “aluno desistente”, os alunos que não se evadiram do Programa apresentaram melhor desempenho na AD, atingindo 198,14 pontos em Matemática e 201,69 em Português, enquanto que os alunos

desistentes atingiram médias de 197,87 em Matemática e 200,61 pontos em Língua Portuguesa.

Com relação à análise por região, a Tabela 12 mostra as médias da AD tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa. Para ambas as disciplinas a região Sul apresentou melhor desempenho, atingindo médias de 222,29 pontos e 222,88 pontos, em Matemática e Português, respectivamente. Em seguida aparecem as regiões Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste. A região Nordeste, com pior desempenho, apresentou médias de 197,24 em Matemática e 199,66 em Língua Portuguesa.

Tabela 12: Médias Avaliação Diagnóstica (AD) em Matemática e Língua Portuguesa por região.

MÉDIAS AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR REGIÃO				
REGIÃO	MÉDIA AD MATEMÁTICA	TOTAL OBS AD MATEMÁTICA	MÉDIA AD LÍNGUA PORTUGUESA	TOTAL OBS AD LÍNGUA PORTUGUESA
NORTE	197,24	23.445	199,66	23.482
NORDESTE	189,40	70.639	192,70	71.497
CENTRO-OESTE	208,17	10.555	211,80	10.776
SUDESTE	206,94	29.774	211,04	30.186
SUL	222,29	10.424	222,88	10.438

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Ainda pela Tabela 12, percebe-se que a região Nordeste foi a que apresentou maior quantidade de alunos matriculados e que se submeteram Avaliação Diagnóstica. Dessa forma, é notável o quanto esta região é atrasada em termos educacionais, o que pode ser verificado tanto pela existência de muitos jovens que ainda não concluíram o ensino fundamental, quanto pelo baixo desempenho destes nas avaliações aplicadas aos ingressantes no Programa, e que são compostas de questões que exigem conhecimentos básicos para um aluno do ensino fundamental.

Após a análise das médias por região, é interessante verificar os resultados das avaliações por Estados. Para tanto, pode-se conferir os dados disponibilizados na Tabela 13 que dispõe as médias das Avaliações Diagnósticas em Matemática e em Português por Unidades da Federação. Observa-se que entre os Estados com melhores desempenhos em Matemática estão: o Rio Grande do Sul, com média de 224,44 pontos; o Estado do Espírito Santo, que alcançou 222,63 pontos; e o Estado de Minas Gerais, com média de 222,41 pontos. Entre aqueles Estados que obtiveram piores desempenhos estão os Estados de Pernambuco

que apresentou média de 182,34 pontos, do Maranhão que atingiu média de 183,64 pontos, e da Bahia, com média de 187,49 pontos.

Tabela 13: Médias Avaliação Diagnóstica (AD) em Matemática e Língua Portuguesa por Estado⁴.

MÉDIAS AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA POR ESTADO				
ESTADO	MÉDIA AD MATEMÁTICA	TOTAL OBS AD MATEMÁTICA	MÉDIA AD LÍNGUA PORTUGUESA	TOTAL OBS AD LÍNGUA PORTUGUESA
ACRE	199,29	1.417	199,07	1.417
ALAGOAS	201,18	5.562	197,50	5.562
AMAZONAS	204,35	5.243	203,92	5.243
AMAPÁ	194,04	2.124	199,95	2.129
BAHIA	187,49	7.791	195,18	8.227
CEARÁ	189,44	11.294	197,09	11.522
ESPÍRITO SANTO	222,63	742	224,46	742
GOIÁS	205,67	4.651	210,57	4.907
MARANHÃO	183,64	10.086	186,42	10.173
MINAS GERAIS	222,41	6.019	223,17	6.022
MATO GROSSO	210,35	5.056	211,45	5.056
MATO GROSSO DO SUL	208,66	853	221,16	818
PARÁ	194,74	11.362	198,39	11.394
PARAÍBA	194,39	7.490	195,15	7.490
PERNAMBUCO	182,34	11.340	190,23	11.447
PIAUÍ	190,97	4.894	192,38	4.894
PARANÁ	221,66	4.783	222,54	4.797
RIO DE JANEIRO	201,01	13.757	205,87	14.107
RIO GRANDE DO NORTE	192,75	5.883	193,05	5.883
RONDÔNIA	200,74	490	206,08	490
RORAIMA	198,90	915	202,93	915
RIO GRANDE DO SUL	224,44	2.873	225,51	2.873
SANTA CATARINA	221,15	2.768	220,72	2.768
SERGIPE	192,87	6.314	188,86	6.314
SÃO PAULO	204,45	9.257	209,98	9.319
TOCANTINS	192,95	1.899	192,37	1.899

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Da mesma forma como observado na avaliação de Matemática, em Língua Portuguesa os Estados que alcançaram melhores desempenhos foram Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Minas Gerais, com médias de 225,51 pontos, 224,46 pontos e 223,17 pontos, respectivamente. Em contrapartida, os Estados que apresentaram os piores desempenhos

⁴ O Distrito Federal foi retirado da análise estadual (Avaliação Diagnóstica, Exame Final e EFNE) por não apresentar observações suficientes.

foram: Maranhão, com média de 186,42 pontos; Sergipe, que obteve 188,86 pontos; e Pernambuco que atingiu média de 190,23 pontos.

Após análise das médias, e desempenho dos alunos na Avaliação Diagnóstica, a Tabela 14 mostra as escalas de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, o número de alunos e o percentual destes presentes em cada nível das escalas. Estas escalas servem como parâmetro de avaliação da capacidade cognitiva dos alunos ingressantes no Programa. A descrição completa das habilidades e competências que os alunos são capazes de realizar em cada nível da escala pode ser consultada no Anexo A.

Com relação aos níveis da escala em Matemática, percebe-se que a maior parte dos alunos se apresentou no nível quatro da escala de proficiência, obtendo médias entre 200 e 225 pontos. Nesse nível os alunos conseguem ler informações e dados apresentados em tabelas; reconhecer regras de formação de uma sequência numérica; resolvem problemas envolvendo porcentagem, adição, subtração e números racionais na forma decimal; entre outros.

Tabela 14: Distribuição da escala de Proficiência em Matemática e Língua Portuguesa atingida pelos alunos na Avaliação Diagnóstica.

ESCALA PROFICIÊNCIA AD MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA				
ESCALA	MATEMÁTICA		LÍNGUA PORTUGUESA	
	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
0	14.201	9,81	13.137	8,98
1	12.453	8,6	10.467	7,15
2	19.234	13,28	17.586	12,02
3	26.188	18,08	26.285	17,96
4	27.472	18,97	29.732	20,31
5	21.596	14,91	24.287	16,59
6	13.389	9,24	14.888	10,17
7	6.803	4,7	7.095	4,85
8	3.183	2,2	2.775	1,9
9	306	0,21	114	0,08
Total	144.825	100	146.366	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Observando os níveis da escala de proficiência em Língua Portuguesa, assim como verificado em Matemática, grande parte dos alunos do Projovem Urbano atingiu o nível quatro da escala, apresentando 20,31% do total de alunos que realizaram a Avaliação

Diagnóstica em Português. Nesse nível, os alunos atingiram médias maiores ou iguais a 200 e menores do que 225 pontos, demonstrando assim que possuem certas habilidades, como, por exemplo, identificam o narrador observador entre os elementos da narrativa; identificam o significado de uma expressão em texto informativo; etc.

7.1.4 Resultados Exame Final (Avaliação Ciclo 3)

Com relação ao Exame Final, na Tabela 15 é possível observar as médias obtidas pelos alunos do Projovem Urbano de acordo com o perfil informado. O Exame Final, assim como a Avaliação Diagnóstica, também é realizado para medir o conhecimento acumulado nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa ao final do curso. Ao analisar a variável “sexo”, da mesma forma como observado na Avaliação Diagnóstica, percebe-se que os estudantes do sexo masculino apresentaram médias mais elevadas no exame de Matemática. Em contrapartida, os alunos do sexo feminino obtiveram melhor desempenho no exame de Língua Portuguesa. Com relação a variável “raça”, novamente, os estudantes que se declararam brancos apresentaram médias, tanto em Matemática (239,23 pontos) quanto em Língua Portuguesa (240,75), maiores do que os alunos não brancos, que obtiveram notas nestas disciplinas de 232,89 e 236,64, respectivamente.

A mesma análise pode ser verificada para as variáveis “chefe de família”, “possui filhos” e “estado civil”. Os alunos que afirmaram serem chefes de família apresentaram melhor desempenho nas respectivas avaliações atingindo notas de 236,30 e 238,07 pontos, já aqueles que disseram não ser chefes de família tiveram notas menores, com 233,01 em Matemática e 236,93 em Português. Com relação aos alunos que possuem filhos, estes atingiram médias de 235,21 em Matemática e 239,02 em Língua Portuguesa, em contrapartida aqueles que disseram não possuir filhos apresentaram notas menores nas disciplinas analisadas, sendo 232,49 em Matemática e 235,66 em Português.

Tabela 15: Médias Exame Final (EF) em Matemática e Língua Portuguesa por variáveis dummies.

MÉDIAS EXAME FINAL POR VARIÁVEIS DUMMIES					
VARIÁVEIS		MÉDIA EF MATEMÁTICA	TOTAL OBS EF MATEMÁTICA	MÉDIA EF LÍNGUA PORTUGUESA	TOTAL OBS EF LÍNGUA PORTUGUESA
SEXO	FEMININO	231,97*	69.451	238,37*	69.469
	MASCULINO	237,61	31.183	234,53	31.194
RAÇA	BRANCO	239,23*	13.180	240,75*	13.183
	NÃO BRANCO	232,89	87.454	236,64	87.480
CHEFE DE FAMÍLIA	SIM	236,30*	21.825	238,07*	21.833
	NÃO	233,01	78.809	236,93	78.830
POSSUI FILHOS	SIM	235,21*	45.523	239,02*	45.533
	NÃO	232,49	55.111	235,66	55.130
ESTADO CIVIL	SOLTEIRO	231,44*	41.348	235,73*	41.363
	OUTROS	235,31	59.286	238,19	59.300
ULTIMA SÉRIE APROVADO	ALGUMA	235,12*	50.758	238,21*	50.770
	NÃO INFORMADO	232,29	49.876	236,13	49.893

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Nota: *Diferenças de médias foram estatisticamente significativas a 5%.

No que se refere ao estado civil, os alunos que não são solteiros alcançaram 235,31 pontos em Matemática e 238,19 em Português. Já os jovens que afirmarem ser solteiros apresentaram notas 231,44 e 235,73 pontos em Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente. Por fim, os jovens que informaram a última série cursada do ensino fundamental, tendo obtido aprovação, também atingiram melhores resultados apresentando médias de 235,12 e 238,21 pontos, respectivamente, em Matemática e em Português, se contrapondo com as notas daqueles que nada declararam com relação ao seu grau de instrução, sendo de 232,29 em Matemática e 236,13 em Português.

Dos resultados obtidos no Exame Final por região, na Tabela 16 é possível observar as médias, por região, obtidas pelos alunos do Projovem Urbano no ano de 2009, tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa. Nota-se que em ambas as avaliações a região Sul apresentou o melhor desempenho, atingindo média de 255,45 pontos em Matemática, e 253,50 pontos em Língua Portuguesa. A região Sudeste obteve o segundo melhor desempenho no exame de Matemática, com média de 241,48 pontos. Em seguida aparecem as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, com médias de 241,48, 233,29 e 228,66 pontos.

Tabela 16: Médias Exame Final (EF) em Matemática e Língua Portuguesa por região.

MÉDIAS EXAME FINAL POR REGIÃO				
REGIÃO	MÉDIA EF MATEMÁTICA	TOTAL OBS EF MATEMÁTICA	MÉDIA EF LÍNGUA PORTUGUESA	TOTAL OBS EF LÍNGUA PORTUGUESA
NORTE	233,29	17.175	237,71	17.180
NORDESTE	228,66	55.179	233,60	55.191
CENTRO-OESTE	241,48	7.156	242,83	7.160
SUDESTE	241,48	16.316	241,43	16.324
SUL	255,45	4.822	253,50	4.822

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Com relação ao exame de Português, diferentemente da avaliação de Matemática, o segundo melhor desempenho ficou com a região Centro-Oeste, com 242,83 pontos. Posteriormente aparecem as regiões Sudeste, 241,43 pontos, Norte, 237,71, e o Nordeste, com média de 233,60 pontos.

A Tabela 17 mostra as médias no Exame Final, para Matemática e Língua Portuguesa, por Unidades da Federação. Em Matemática, os Estados que apresentaram melhores médias foram: Minas Gerais, com 257,17 pontos; Paraná, com média de 255,74 pontos; e, Rio Grande do Sul, que atingiu 255,39 pontos. Já os Estados de Piauí, Bahia e Paraíba obtiveram as médias mais baixas, com médias de 224,07 pontos, 225,51 pontos e 225,90 pontos, respectivamente.

Com relação à avaliação de Língua Portuguesa, entre os Estados que melhor se destacaram estão os Estados do Rio Grande do Sul, com 257,67 pontos, Distrito Federal, com média de 256,03, e o Estado do Paraná, que apresentou média de 253,29 pontos. Entre os Estados com desempenhos mais baixos destacam-se: Pernambuco, com média de 229,82; Bahia, que obteve 232,01 pontos; e Piauí, com 232,45 pontos.

Tabela 17: Médias Exame Final (EF) em Matemática e Língua Portuguesa por Estado.

MÉDIAS EXAME FINAL POR ESTADO				
ESTADO	MÉDIA EF MATEMÁTICA	TOTAL OBS EF MATEMÁTICA	MÉDIA EF LÍNGUA PORTUGUESA	TOTAL OBS EF LÍNGUA PORTUGUESA
ACRE	238,99	868	242,23	867
ALAGOAS	240,00	4.152	240,53	4.153
AMAZONAS	236,78	4.060	239,03	4.061
AMAPÁ	232,07	1.481	239,76	1.481
BAHIA	225,51	5.380	232,01	5.381
CEARÁ	227,17	7.398	236,01	7.396
ESPÍRITO SANTO	254,82	348	250,63	348
GOIÁS	239,14	3.462	240,72	3.465
MARANHÃO	226,52	8.780	232,63	8.784
MINAS GERAIS	257,17	3.474	248,53	3.474
MATO GROSSO	244,75	3.159	244,92	3.160
MATO GROSSO DO SUL	237,34	536	244,14	536
PARÁ	231,26	9.022	236,83	9.026
PARAÍBA	225,90	4.754	233,51	4.755
PERNAMBUCO	228,77	11.060	229,82	11.066
PIAUÍ	224,07	4.543	232,45	4.544
PARANÁ	255,74	2.235	253,29	2.235
RIO DE JANEIRO	233,04	8.591	238,15	8.598
RIO GRANDE DO NORTE	230,74	4.260	236,28	4.259
RONDÔNIA	234,20	201	234,37	201
RORAIMA	239,68	418	242,39	418
RIO GRANDE DO SUL	255,39	1.297	257,67	1.297
SANTA CATARINA	255,00	1.290	249,66	1.290
SERGIPE	233,46	4.863	234,90	4.865
SÃO PAULO	244,90	3.905	241,52	3.906
TOCANTINS	231,65	1.131	232,68	1.132

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Com relação às escalas de proficiência, a Tabela 18 mostra a distribuição das escalas de Matemática e Língua Portuguesa atingida pelos alunos do Projovem Urbano que realizaram o Exame Final (Avaliação Ciclo 3). No que se refere ao Exame Final em Matemática, embora a maior parte dos alunos permaneça no nível quatro da escala de proficiência, observa-se uma melhora na distribuição dos alunos com migração para os níveis cinco, seis e sete.

Tabela 18: Distribuição da escala de Proficiência em Matemática e Língua Portuguesa atingida pelos alunos no Exame Final (Ciclo 3).

ESCALA PROFICIÊNCIA FINAL MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA				
ESCALA	MATEMÁTICA		LÍNGUA PORTUGUESA	
	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
1			455	0,45
2	4.003	3,98	2.784	2,77
3	16.843	16,74	9.940	9,87
4	23.024	22,88	23.754	23,6
5	22.882	22,74	28.531	28,34
6	19.144	19,02	21.731	21,59
7	10.740	10,67	10.223	10,16
8	3.235	3,21	2.871	2,85
9	604	0,6	327	0,32
10	150	0,15	47	0,05
11	9	0,01		
Total	100.634	100	100.663	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Já na escala do Exame Final de Língua Portuguesa, percebe-se que houve uma melhora significativa se comparado com os resultados da Avaliação Diagnóstica. Na AD a maior parte dos alunos se concentrou no nível quatro da escala de proficiência, e, conforme pode ser observado, no Exame Final a maior concentração de alunos ficou no nível cinco da escala. Houve uma redução na quantidade de alunos no nível três e um aumento considerável na distribuição dos alunos nas escalas cinco, seis e sete.

7.1.5 Prova Brasil 2009: idade, médias por Estado e escala de proficiência

Atendendo a um dos objetivos desta pesquisa, a presente seção se ocupa em fazer uma análise descritiva para algumas variáveis da Prova Brasil em sua edição de 2009, que contou com a participação de 2.817.851 alunos. Começando traçando um perfil das idades dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, a Tabela 19 mostra a distribuição dos alunos por idade. Dessa forma, pode-se observar que houve uma concentração de alunos na faixa etária em que fazem parte alunos com quinze anos ou menos, representando cerca de 52% do total de alunos que realizaram a avaliação. Esse resultado é condizente com o nível de ensino

analisado, uma vez que, geralmente, os alunos que estão matriculados no do ensino fundamental regular são adolescentes que tem mais ou menos entre 14 e 15 anos.

Tabela 19: Distribuição dos alunos por idade – Prova Brasil 2009.

IDADE	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
15 ANOS OU MENOS	1.479.976	52.54
16 ANOS	254.405	9.03
17 ANOS	112.482	3.99
18 ANOS	43.565	1.55
19 ANOS	16.620	0.59
20 ANOS	8.725	0.31
21 ANOS	5.342	0.19
22 ANOS OU MAIS	19.563	0.69
NÃO INFORMADO	877.173	31.11
Total	2.817.851	100

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados do INEP.

Com relação às médias obtidas nas provas de proficiência, a Tabela 20 mostra as médias por Estados, tanto na avaliação de Matemática quanto na avaliação de Língua Portuguesa, assim como o número de alunos que realizaram respectivas avaliações. Com relação à avaliação em Matemática, os Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Santa Catarina apresentaram as três melhores médias notas, atingindo 256,80 pontos, 256,74 pontos e 254,30 pontos, respectivamente. Dos três Estados com pior desempenho, tem-se o Maranhão, com média de 221,07, Alagoas, com 222,53 pontos, e o Estado da Bahia, com média de 225,50 pontos. Dos dez Estados com piores médias na avaliação de Matemática, oito são da região Nordeste, que além dos já citados, os demais são: Pernambuco, com 225,55 pontos; Paraíba, com média de 227,82; Ceará, apresentando média de 229,11; Rio Grande do Norte, com 230,27 pontos; e, Sergipe, com média de 231,22 pontos.

Tabela 20: Média proficiência Matemática e Língua Portuguesa por Estado na Prova Brasil em 2009.

MÉDIAS POR UF				
UF	MÉDIA MATEMÁTICA	TOTAL OBSERVAÇÕES	MÉDIA LÍNGUA PORTUGUESA	TOTAL OBSERVAÇÕES
ACRE	235,52	7.206	237,13	7.206
ALAGOAS	222,53	33.065	218,44	33.080
AMAZONAS	233,56	42.088	236,88	42.080
AMAPÁ	225,62	7.735	228,54	7.735
BAHIA	225,50	136.580	222,24	136.626
CEARÁ	229,11	99.624	229,42	99.622
DISTRITO FEDERAL	249,44	19.369	243,01	19.371
ESPÍRITO SANTO	248,99	32.496	243,92	32.500
GOIÁS	237,32	63.931	236,10	63.946
MARANHÃO	221,07	69.174	222,22	69.173
MINAS GERAIS	256,80	225.954	249,28	225.986
MATO GROSSO DO SUL	253,54	24.424	251,46	24.424
MATO GROSSO	241,41	32.830	239,22	32.827
PARÁ	228,34	69.481	229,27	69.483
PARAÍBA	227,82	34.377	225,00	34.383
PERNAMBUCO	225,55	84.239	222,35	84.288
PIAUÍ	232,19	26.074	228,54	26.071
PARANÁ	250,58	129.200	245,95	129.226
RIO DE JANEIRO	243,47	129.436	241,88	129.452
RIO GRANDE DO NORTE	230,27	26.098	226,82	26.106
RONDÔNIA	239,57	18.598	235,56	18.594
RORAIMA	231,58	5.008	230,63	5.010
RIO GRANDE DO SUL	256,74	97.362	248,88	97.376
SANTA CATARINA	254,30	70.828	246,49	70.841
SERGIPE	231,22	16.538	226,63	16.546
SÃO PAULO	243,67	474.686	240,93	474.718
TOCANTINS	234,98	17.701	235,24	17.704

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados do INEP.

Da avaliação em Língua Portuguesa, observa-se que o Estado do Mato Grosso do Sul obteve a média mais elevada, atingindo 251,46 pontos. Em seguida vem os Estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, que apresentaram médias de 249,28 pontos e 248,88 pontos, respectivamente. No que se refere aos Estados que apresentaram pior desempenho na avaliação de Português, estes foram os Estados de Alagoas, que atingiu a menor média nesta avaliação, com apenas 218,44 pontos, Maranhão, com 222,22 pontos, e Bahia, com média de 222,24 pontos. Da mesma forma como verificado na avaliação de Matemática, dos dez Estados que obtiveram pior desempenho na avaliação de Língua Portuguesa, além dos três já

citados, Alagoas, com desempenho mais baixo, Maranhão e Bahia, aparecem os Estados de Pernambuco, com média de 222,35, Paraíba, com 225,00 pontos, Sergipe, com 226,63, Rio Grande do Norte, com 226,82, Piauí, com 228,54, Amapá, com 228,54, e o Estado do Pará, com média de 229,27 pontos. Percebe-se, portanto, que dos dez Estados com médias mais baixas, oito são pertencentes à região Nordeste, destacando mais uma vez o baixo desempenho dessa região.

No que se refere as escalas de proficiência, a Tabela 21 mostra a distribuição da escala na avaliação tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa. Começando a análise da avaliação em Matemática, nota-se que houve uma maior concentração no nível cinco da escala, apresentando um percentual de cerca 20% do total de alunos que realizaram a avaliação em Matemática. Nesse nível os alunos possuem habilidades como: calculam o resultado de uma adição por uma técnica operatória; leem informações e dados apresentados em tabelas; resolvem problemas envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, entre outras.

Tabela 21: Escala de proficiência Matemática e Língua Portuguesa para a Prova Brasil em 2009.

ESCALA	MATEMÁTICA		LÍNGUA PORTUGUESA	
	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL	NÚMERO DE ALUNOS	PERCENTUAL
0	30	0	7.088	0.36
1	11.758	0.59	53.899	2.7
2	116.365	5.84	141.438	7.09
3	277.513	13.92	237.847	11.93
4	371.372	18.62	340.469	17.07
5	394.334	19.78	400.165	20.06
6	349.393	17.52	365.849	18.34
7	262.714	13.17	258.285	12.95
8	138.835	6.96	134.853	6.76
9	49.534	2.48	44.859	2.25
10	16.691	0.84	9.622	0.48
11	5.006	0.25		
12	557	0.03		
TOTAL	1.994.102	100	1.994.374	100

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados do INEP.

Com relação à avaliação em Português, assim como verificado em Matemática, grande parte dos alunos do Projovem Urbano atingiram o nível cinco da escala, apresentando cerca de 20% do total dos alunos que realizaram a avaliação. Os alunos que estão nesse nível

da escala conseguem identificar o efeito do sentido decorrente do uso da pontuação, distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão, interpretam texto com apoio de material gráfico, entre outras habilidades.

Dado o exposto, percebe-se que os resultados obtidos nos exames de proficiência de certa forma atende às expectativas do Programa no que se refere ao nível de conhecimento adquirido pelos jovens ao término das atividades do curso, o que pode ser verificado quando comparado o desempenho dos alunos do Projovem Urbano com os alunos do ensino regular submetidos à Prova Brasil. A partir da análise das escalas de proficiência é possível captar os efeitos sobre desempenho dos alunos, se comparado com os resultados obtidos pelos alunos do ensino regular, sobretudo quando observado os níveis de proficiência atingidos nas avaliações de Matemática e de Língua Portuguesa. Em média as escalas de proficiência se situaram entre os níveis quatro e cinco nas respectivas disciplinas, estando, portanto em um nível desejável aos parâmetros nacionais de educação.

7.2 Análise da evolução de aprendizagem

7.2.1 Matriz de interação Matemática

Fazendo um contraponto entre o desempenho dos alunos na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final, os Quadros 10 e 11 mostram o percentual de migração entre os níveis das escalas atingidos pelos alunos do Projovem Urbano. Ou seja, apresentam, em termos percentuais, quantos alunos que estavam em determinado nível da escala na Avaliação Diagnóstica migraram para outro nível da escala, ou permaneceram no mesmo, no Exame final. Ressalta-se que, para o teste de Matemática, 144.432 alunos realizaram a Avaliação Diagnóstica, 100.634 realizaram o Exame Final, e 73.374 realizaram as duas avaliações.

O Quadro 10 traz estas informações tanto na Avaliação Diagnóstica quanto no Exame Final para a avaliação de Matemática. Observa-se que os alunos obtiveram bom desempenho na passagem da Avaliação Diagnóstica para o Exame Final. Entre os alunos que se encontravam no nível 0 da escala na AD, a maioria deles alcançaram o nível 3 no Exame Final, cerca de 34%. Já a maior parte dos alunos que estavam nos níveis 1, 2 e 3 na AD

alcançaram o nível 4 da escala no Exame Final, apresentando um percentual em torno de 31%, 32% e 29%, respectivamente.

Quadro 10: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática.

ESCALA AD MATEMÁTICA	ESCALA FINAL MATEMÁTICA – TOTAIS EM %										Nº ALUNOS ESCALA AD
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
0	12.43	34.72	27.89	14.78	7.02	2.31	0.74	0.09	0.03	0	7.010
1	7.63	30.23	31.60	19.31	7.80	2.79	0.57	0.05	0.02	0	6.306
2	4.81	25.04	32.65	22.40	10.63	3.54	0.81	0.10	0.02	0	9.860
3	2.75	17.47	29.59	27.10	16.54	5.47	0.97	0.07	0.03	0	13.480
4	1.55	10.55	22.28	29.19	23.80	10.22	2.10	0.27	0.03	0.01	13.915
5	0.82	5.67	13.40	25.35	30.20	19.13	4.76	0.57	0.08	0.02	10.921
6	0.42	3.10	7.76	19.92	32.05	26.13	8.87	1.37	0.35	0.03	6.621
7	0.21	1.49	4.95	13.71	30.12	31.91	13.42	3.31	0.82	0.06	3.413
8	0.53	1.24	2.72	9.69	23.11	32.74	20.27	7.27	2.30	0.12	1.692
9	0.64	3.21	1.92	8.33	17.31	35.26	24.36	7.05	1.92	0	156
Nº ALUNOS ESCALA FINAL	2.548	11.533	16.451	16.911	14.439	8.364	2.537	467	115	9	73.374

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Dos alunos que estavam nos níveis 4 e 5 da escala na AD em Matemática a maioria deles atingiram um nível a mais no Exame Final, chegando aos níveis 5 e 6, respectivamente, apresentando percentual em torno de 29% e 30%. No que se refere aos alunos que alcançaram o nível 6, percebe-se que a maioria desses permaneceu no mesmo nível da escala no Exame Final, apresentando cerca de 32%. A mesma análise se aplica para os alunos que estavam no nível 7 da escala na AD, com grande parte desses, cerca de 31%, permanecendo no mesmo nível no Exame Final. Com relação aos alunos que alcançaram os níveis 8 e 9 na AD, a maior parte caiu para o nível 7 da escala no Exame Final, apresentando em torno 32% e 35%, respectivamente do total de alunos que atingiram tais níveis.

Com relação ao desempenho desses alunos de acordo com o perfil, no Quadro 11 se pode observar a matriz de interação entre os alunos do sexo feminino na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final para proficiência em Matemática. O Quadro apresenta o percentual de migração entre os níveis da escala e o total de mulheres que realizaram tanto a Avaliação Diagnóstica quanto o Exame Final. Percebe-se que a maior parte das mulheres que se encontra no nível zero da escala de proficiência da Avaliação Diagnóstica passou para o nível três no Exame Final, apresentando um percentual de, aproximadamente, 35% do total.

Entre aquelas que na AD atingiram os níveis um, dois e três, no EF a maioria também atingiram o nível quatro.

Quadro 11: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – sexo feminino.

ESCALA AD MATEMÁTICA	ESCALA FINAL MATEMÁTICA (FEMININO) - TOTAIS EM %										Nº ALUNOS ESCALA AD
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
0	11.73	35.11	28.15	14.90	7.05	2.28	0.70	0.09	0.00	0.00	4.597
1	7.41	30.34	32.15	19.54	7.36	2.60	0.55	0.02	0.02	0.00	4.535
2	4.86	25.00	33.20	22.18	10.33	3.46	0.86	0.10	0.01	0.00	7.340
3	2.55	17.55	31.34	26.81	15.53	5.21	0.92	0.06	0.03	0.00	9.919
4	1.31	10.79	23.26	29.59	23.31	9.62	1.83	0.24	0.03	0.01	9.848
5	0.67	5.78	14.18	25.95	30.13	18.85	3.90	0.44	0.08	0.01	7.284
6	0.33	3.09	8.49	21.54	32.33	25.22	7.92	0.88	0.17	0.05	4.207
7	0.29	1.53	5.68	14.79	32.44	31.20	11.26	2.29	0.43	0.10	2.096
8	0.21	1.48	3.80	10.45	24.82	33.69	19.22	4.96	1.37	0.00	947
9	1.14	4.55	1.14	4.55	21.59	38.64	22.73	4.55	1.14	0.00	88
Nº ALUNOS ESCALA FINAL	1.686	8.230	12.135	11.981	9.741	5.382	1.446	210	44	6	50.861

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Com relação às alunas que na AD atingiram os níveis quatro e cinco, no EF a maioria destas se situaram apenas um nível acima, atingindo os níveis cinco e seis, respectivamente, apresentando cerca de 29% e 30% do total. Aquelas que na AD alcançaram o nível seis da escala de proficiência, no Exame Final permaneceram, em sua maioria, no mesmo nível, não havendo, portanto, nenhuma mudança significativa, representando 32% aproximadamente. Já as jovens que na Avaliação Diagnóstica atingiram os níveis sete, oito e nove se situaram em níveis inferiores no Exame Final, não apresentando um progresso em seu nível de conhecimento.

Ainda fazendo análise do desempenho por sexo, o Quadro 12 mostra a matriz de interação entre os resultados da Avaliação Diagnóstica e do Exame Final no teste de proficiência em Matemática para os indivíduos do sexo masculino. Da mesma forma como observado para as mulheres, a maior parte dos jovens do sexo masculino que na AD alcançaram o nível zero da escala de proficiência, atingiu o nível três da escala Saeb no Exame Final, apresentando um percentual de cerca de 34%. Com relação aos alunos que na AD atingiram os níveis um e dois observa-se que grande parte destes passou para o nível quatro da escala Saeb, com percentual de, aproximadamente, 30% e 31%, respectivamente.

Quadro 12: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – sexo masculino.

ESCALA AD MATEMÁTICA	ESCALA FINAL MATEMÁTICA (MASCULINO) - TOTAIS EM %										Nº ALUNOS ESCALA AD
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
0	13.76	33.98	27.39	14.55	6.96	2.36	0.83	0.08	0.08	0.00	2.413
1	8.19	29.93	30.21	18.75	8.92	3.27	0.62	0.11	0.00	0.00	1.771
2	4.64	25.16	31.03	23.06	11.51	3.77	0.67	0.12	0.04	0.00	2.520
3	3.31	17.24	24.71	27.91	19.35	6.21	1.12	0.11	0.03	0.00	3.561
4	2.14	9.96	19.89	28.23	24.98	11.68	2.75	0.34	0.02	0.00	4.067
5	1.13	5.44	11.82	24.17	30.33	19.69	6.49	0.82	0.08	0.03	3.637
6	0.58	3.11	6.50	17.11	31.57	27.71	10.52	2.24	0.66	0.00	2.414
7	0.08	1.44	3.80	12.00	26.42	33.03	16.86	4.94	1.44	0.00	1.317
8	0.94	0.94	1.34	8.72	20.94	31.54	21.61	10.20	3.49	0.27	745
9	0.00	1.47	2.94	13.24	11.76	30.88	26.47	10.29	2.94	0.00	68
Nº ALUNOS ESCALA FINAL	862	3.303	4.316	4.930	4.698	2.982	1.091	257	71	3	22.513

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

No que se refere aos alunos que na Avaliação Diagnóstica atingiram os níveis três e quatro, no Exame Final estes alcançaram o nível cinco da escala de proficiência, ambos apresentando um percentual de cerca de 28% do total. Também conforme observado quando analisado a matriz de interação entre os jovens do sexo feminino, os alunos do sexo masculino que na AD em Matemática atingiram o nível cinco da escala, no EF a maioria se concentrou no nível seis, com percentual próximo a 30%. Já com relação aqueles que alcançaram os níveis seis e sete da escala na Avaliação Diagnóstica, a maior parte destes permaneceu nos mesmos níveis no Exame Final, apresentando cerca de 32% e 33%, respectivamente, não tendo nenhum progresso com relação ao conhecimento adquirido durante o processo de ensino e aprendizado. Por fim, entre os jovens que atingiram os níveis oito e nove na AD, no EF a maioria permaneceu no nível sete da escala de proficiência.

Percebe-se, no entanto, que quando analisadas as matrizes de interação por sexo para o teste de Matemática, a diferença é mínima, mas se encontra apenas na distribuição das escalas. Enquanto que para os indivíduos do sexo feminino há uma maior concentração de alunos nas escala de menor nível, para os alunos do sexo masculino se observa que a concentração destes jovens se apresenta em maior frequência nos níveis maiores da escala. Enquanto que 19,22% do total de alunos do sexo feminino que realizaram as duas avaliações se concentram no nível oito da escala, 21,61% dos alunos do sexo masculino atingiram este mesmo nível. Da mesma forma, 4,55% do total de alunos no sexo feminino que realizaram

tanto a Avaliação Diagnóstica quanto o Exame Final atingiram o nível nove da escala de proficiência, aqueles do sexo masculino apresentaram percentual de 10,29%.

O Quadro 13 mostra o percentual de migração da Avaliação Diagnóstica para o Exame Final para o teste de Matemática entre os diferentes níveis da escala de proficiência, assim como o total de jovens que realizaram as duas avaliações e que se declararam brancos. Observa-se que a maior parte dos alunos que se encontravam no nível zero da escala, na AD atingiu o nível três, com percentual de, aproximadamente, 34%. Entre os jovens que estavam nos níveis um, dois e três na AD, a maioria destes passou para o nível quatro no EF, apresentando cerca de 34%, 32% e 28% respectivamente.

Quadro 13: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – branco.

ESCALA AD MATEMÁTICA	ESCALA FINAL MATEMÁTICA (BRANCO) - TOTAIS EM %										Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
0	10.55	34.29	29.14	14.27	7.19	3.24	1.32	0.00	0.00	0.00	834
1	5.98	29.89	33.97	16.85	9.24	3.13	0.68	0.27	0.00	0.00	736
2	4.46	24.21	32.40	21.57	12.40	4.38	0.50	0.08	0.00	0.00	1.210
3	2.99	15.65	28.02	27.96	17.43	6.90	0.98	0.00	0.06	0.00	1.738
4	1.67	9.91	20.12	27.60	25.18	12.23	2.88	0.40	0.00	0.00	1.978
5	0.66	5.48	12.22	23.00	29.92	21.69	6.08	0.89	0.06	0.00	1.678
6	0.27	2.67	7.11	17.78	30.93	28.36	10.84	1.87	0.18	0.00	1.125
7	0.17	0.84	3.85	11.06	28.81	34.67	16.58	3.35	0.67	0.00	597
8	0.00	0.31	1.85	8.02	20.06	35.80	22.84	7.72	3.09	0.31	324
9	0.00	0.00	0.00	7.41	14.81	37.04	37.04	0.00	3.70	0.00	27
Nº DE ALUNOS ESCALA FINAL	286	1.395	2.084	2.216	2.170	1.481	503	92	19	1	10.247

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Entre aqueles que estavam nos níveis quatro e cinco na AD, no EF a maior concentração destes se encontrou nos níveis cinco e seis, respectivamente, com percentual de 30% e 31%, aproximadamente. Com relação aos alunos que na Avaliação Diagnóstica atingiram os níveis seis e sete, observa-se que a maioria não apresentou evolução no conhecimento adquirido, mas permaneceu nos mesmos níveis anteriores. Já a maior parte dos alunos que alcançaram os níveis oito e nove na AD atingiram os níveis sete e oito no exame final, sendo estes inferiores aos alcançados anteriormente.

No que se refere aos alunos que se consideraram negros, o Quadro 14 mostra a matriz de interação entre os níveis de escala na AD e no EF, o percentual de migração destes

alunos entre as avaliações e o total de alunos que realizaram ambos testes e se declararam de cor negra. Percebe-se que a maior parte dos alunos que na Avaliação Diagnóstica estava nos níveis zero e um passou a se concentrar no nível três, apresentando percentual próximo de 35% e 33%, respectivamente. Entre aqueles que se concentravam nos níveis dois e três na AD, no EF a maioria passou a fazer parte do nível quatro, representando, respectivamente, 32% e 30% do total destes jovens.

Quadro 14: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – negro.

ESCALA AD MATEMÁTICA	ESCALA FINAL MATEMÁTICA (NEGRO) - TOTAIS EM %										Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
0	13.95	34.70	28.65	13.51	6.16	1.95	0.86	0.11	0.11	0.00	925
1	6.38	32.50	31.13	20.50	6.25	2.63	0.63	0.00	0.00	0.00	800
2	5.75	24.08	32.33	24.33	10.83	1.92	0.75	0.00	0.00	0.00	1.200
3	2.80	18.80	30.11	27.62	14.48	5.23	0.85	0.06	0.06	0.00	1.644
4	1.05	10.71	23.84	31.21	23.34	8.11	1.61	0.06	0.00	0.06	1.615
5	0.88	6.81	14.87	25.58	31.24	15.75	4.16	0.62	0.09	0.00	1.130
6	0.92	4.15	8.76	21.35	32.26	23.81	7.83	0.77	0.15	0.00	651
7	0.58	1.75	5.83	13.99	30.90	30.03	13.41	2.33	0.87	0.29	343
8	0.00	1.92	3.21	12.82	24.36	30.77	17.31	7.05	2.56	0.00	156
9	5.00	0.00	5.00	5.00	20.00	45.00	20.00	0.00	0.00	0.00	20
Nº DE ALUNOS ESCALA FINAL	331	1.465	2.033	2.036	1.563	772	237	34	11	2	8.484

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Da mesma forma como observado para os indivíduos brancos, aqueles que se declararam negros e que na AD atingiram os níveis quatro e cinco, no EF a maior parte se concentrou nos níveis cinco e seis, ambos com percentual de 31%. Ainda também conforme observado para os alunos de cor branca, a maioria dos jovens que afirmaram ser negros e que na AD alcançaram o nível seis, no EF permaneceram no mesmo nível da escala, e, portanto, não apresentou ganho aparente de conhecimento nos testes realizados. Já com relação aos jovens que se concentraram nos níveis sete, oito e nove quando realizada a AD, a maior parte destes no EF atingiu níveis inferiores da escala.

O Quadro 15 apresenta o percentual de migração entre os níveis de escala de proficiência da Avaliação Diagnóstica para no Exame Final e o total de alunos que afirmaram ter renda mensal de até R\$255,00 por mês e que realizaram as duas avaliações. Observa-se que a maior parte dos alunos que na AD atingiram os níveis zero, um, dois e três da escala de

desempenho, no EF passaram para o nível quatro dessa escala, apresentando percentual de, aproximadamente, 27%, 37%, 31% e 33%, respectivamente.

Quadro 15: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – renda de até R\$255,00 por mês.

ESCALA AD MATEMÁTICA	ESCALA FINAL MATEMÁTICA (ATÉ R\$255,00 POR MÊS) - TOTAIS EM %									Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	5.79	23.35	26.55	20.16	15.37	6.79	1.20	0.80	0.00	501
1	8.21	28.36	37.31	18.66	6.72	0.75	0.00	0.00	0.00	134
2	6.36	28.90	30.64	24.86	6.36	2.89	0.00	0.00	0.00	173
3	3.75	18.35	32.58	25.84	13.86	4.12	1.50	0.00	0.00	267
4	2.02	13.36	16.60	28.34	27.13	10.93	1.21	0.00	0.40	247
5	0.00	8.43	16.27	23.49	31.33	15.06	4.82	0.60	0.00	166
6	0.00	4.31	6.90	18.10	33.62	28.45	7.76	0.86	0.00	116
7	0.00	0.00	2.13	14.89	27.66	42.55	8.51	4.26	0.00	47
8	3.85	3.85	3.85	7.69	26.92	19.23	26.92	7.69	0.00	26
9	0.00	0.00	0.00	33.33	33.33	33.33	0.00	0.00	0.00	3
Nº DE ALUNOS ESCALA EF	67	307	401	378	313	162	41	10	1	1.680

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Com relação aos alunos que alcançaram os níveis quatro e cinco da escala de proficiência na AD, no EF a maioria passou, respectivamente, para os níveis cinco, 28%, e seis, 31%. Da mesma forma como também observado nas matrizes de interação por sexo e por raça, a maior parte dos alunos que na AD atingiram os níveis seis e sete da escala, no EF permaneceram nos mesmo níveis, não migrando para outros níveis de desempenho, não obtendo ganho de conhecimento. Já no que se refere aqueles alunos que na AD ficaram no nível oito e nove da escala, percebe-se que no EF houve uma maior concentração destes nos níveis seis e sete, sendo estes inferiores aos níveis atingidos na AD.

No Quadro 16 é possível observar a matriz de interação entre os níveis de escala de proficiência em Matemática para a Avaliação Diagnóstica e o Exame Final para os alunos com renda mensal de R\$256,00 até R\$510,00, e que também realizaram os dois exames. Inicialmente percebe-se que a maioria dos alunos que ficou no nível zero da escala de proficiência na AD passou para o nível cinco no EF, com percentual de 23%, havendo, portanto, uma progressão no grau de conhecimento adquirido. Com relação àqueles alunos que alcançaram o nível um da escala na AD, a maior parte passou para o nível três, apresentando cerca de 33%.

Quadro 16: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – renda de R\$256,00 até R\$510,00 por mês.

ESCALA AD MATEMÁTICA	ESCALA FINAL MATEMÁTICA (DE R\$256,00 ATÉ R\$510,00 POR MÊS) - TOTAIS EM %									Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	4.55	17.86	17.53	23.38	18.18	13.96	3.25	1.30	0.00	308
1	8.33	33.33	23.33	20.00	8.33	6.67	0.00	0.00	0.00	60
2	3.70	14.81	41.67	21.30	12.96	4.63	0.93	0.00	0.00	108
3	2.08	13.89	27.78	27.78	19.44	7.64	1.39	0.00	0.00	144
4	0.39	9.06	16.93	33.07	20.87	14.96	3.94	0.79	0.00	254
5	0.51	1.02	8.63	17.77	34.01	28.93	8.63	0.51	0.00	197
6	0.68	0.68	5.48	21.92	22.60	31.51	15.07	2.05	0.00	146
7	0.00	0.00	4.62	7.69	20.00	40.00	21.54	6.15	0.00	65
8	0.00	0.00	2.27	9.09	18.18	29.55	22.73	11.36	6.82	44
9	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	3
Nº DE ALUNOS ESCALA EF	29	137	225	307	277	246	86	19	3	1.329

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

A maioria dos alunos que tinha atingido os níveis dois e três passou para o nível quatro e cinco no Exame Final, com percentual próximo a 42%, 28% e 28%, respectivamente. Observa-se também que, dos alunos que na AD alcançaram os níveis quatro e cinco da escala de desempenho, houve uma maior concentração destes nos níveis cinco e seis quando realizaram o EF. Já a maioria dos alunos que atingiu os níveis seis, sete e oito na AD, no EF passou para o nível sete da escala de proficiência, apresentando, respectivamente, cerca de 32%, 40% e 30%. Destacando, sobretudo, os alunos que estavam no nível nove e que todos passaram também para o nível sete, representando 100% destes.

Por fim, com relação ao percentual de migração entre os níveis da escala de proficiência em Matemática para os alunos que declararam ter rendimento mensal de R\$511,00 até R\$1.530,00, o Quadro 17 mostra tanto a interação entre as escalas na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final quanto o total de jovens com esta característica que realizaram ambas avaliações. Da mesma forma observado no quadro anterior, a maioria dos alunos que na AD estavam no nível zero da escala passaram para o nível seis, com percentual de cerca de 23%, apresentando um bom desempenho com relação ao nível de conhecimento adquirido durante o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 17: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática – renda de R\$511,00 até R\$1.530,00 por mês.

ESCALA AD MATEMÁTICA	ESCALA FINAL MATEMÁTICA (DE R\$511,00 ATÉ R\$1.530,00 POR MÊS) - TOTAIS EM %									Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	7.92	4.95	13.86	18.81	22.77	18.81	11.88	0.99	0.00	101
1	12.50	25.00	25.00	31.25	6.25	0.00	0.00	0.00	0.00	16
2	9.09	21.21	27.27	27.27	6.06	9.09	0.00	0.00	0.00	33
3	0.00	12.73	12.73	32.73	20.00	18.18	3.64	0.00	0.00	55
4	0.00	5.15	15.46	26.80	29.90	19.59	3.09	0.00	0.00	97
5	0.00	0.94	5.66	19.81	25.47	33.02	12.26	2.83	0.00	106
6	0.00	1.06	1.06	10.64	28.72	27.66	28.72	2.13	0.00	94
7	0.00	1.85	0.00	5.56	18.52	42.59	25.93	3.70	1.85	54
8	0.00	0.00	0.00	6.67	13.33	26.67	30.00	10.00	13.33	30
9	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	33.33	66.67	0.00	0.00	3
Nº DE ALUNOS ESCALA EF	13	31	56	113	134	144	82	11	5	589

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

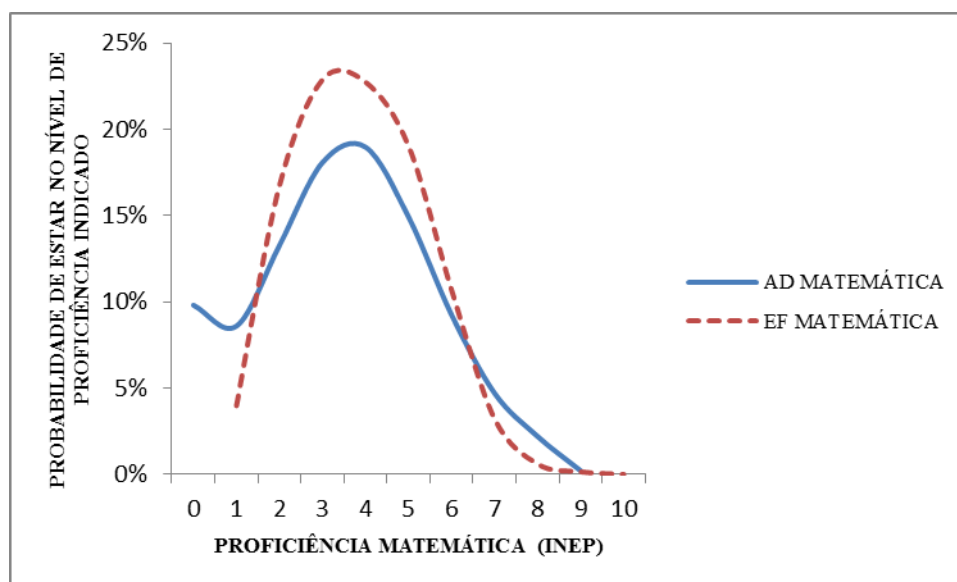
Entre aqueles alunos que atingiram o nível um após a realização da AD, uma maior concentração destes foi observada no nível cinco no EF, sendo cerca de 31%. Já para a maioria dos jovens que na AD alcançaram os níveis dois e três, após realizado o EF passaram para os níveis quatro e cinco, com percentual próximo de, respectivamente, 27% e 33%. No que se refere aos alunos que se concentraram no nível quatro, no EF a maior parte destes atingiu o nível seis, com cerca de 30%, e daqueles que antes estavam no nível cinco a maioria passou para o nível sete da escala de desempenho, mostrando percentual perto de 33%. A maior parte dos alunos que estavam nos níveis seis, sete e oito na AD permaneceu no mesmo nível no EF, não havendo nenhuma alteração no grau de conhecimento adquirido, com respectivo percentual perto de 29%, 43% e 30%. Já com relação aqueles que atingiram o nível nove, a maioria passou para o nível oito da escala após o EF.

Ressalta-se, portanto, que entre as matrizes de interação aqui analisadas comparando o perfil dos alunos do Programa, percebe-se o nível de renda tem influência significativa no desempenho destes alunos nos testes de proficiência. À medida que aumenta o rendimento mensal maior o percentual de alunos que se concentra nos níveis mais elevados da escala de desempenho.

O Gráfico 2 apresenta as escalas atingidas pelos alunos do Projovem Urbano na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Matemática. Houve aumento na quantidade de alunos que atingiram níveis de escala mais elevados, principalmente entre as escalas três,

quatro e cinco. Este processo de migração pode ser percebido pela distância entre os pontos mais altos das linhas indicativas da Avaliação Diagnóstica e do Exame Final.

Gráfico 2: Avaliação Diagnóstica e Exame Final em Matemática.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

7.2.2 Matriz de interação Língua Portuguesa

Com relação aos testes de Língua Portuguesa, o Quadro 18 mostra o percentual de migração da Avaliação Diagnóstica (AD) para o Exame Final, e o total de alunos que realizaram as duas avaliações. É possível perceber que houve um desempenho muito bom dos indivíduos que, na Avaliação Diagnóstica em Língua Portuguesa, estavam nas escalas 0 e 1, passaram para a escala 4 no Exame Final, este percentual fica em torno de 31% e 37%, respectivamente. Da mesma forma, os alunos que se encontravam anteriormente na escala de nível 2, em sua maioria, também passaram para o nível 4 da escala no Exame Final, atingindo um percentual próximo a 36% do total. Ressalta-se que, em Língua Portuguesa, 145.975 alunos realizaram a Avaliação Diagnóstica, 100.663 fizeram o Exame Final, e 74.105 realizaram as duas avaliações.

Quadro 18: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa.

ESCALA AD PORTUGUÊS	ESCALA FINAL PORTUGUÊS										Nº ALUNOS ESCALA AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	2.40	11.70	24.80	31.42	19.07	7.57	2.49	0.51	0.03	0.02	6.299
1	0.77	5.64	20.42	37.34	23.73	9.06	2.46	0.49	0.08	0.02	5.319
2	0.37	3.25	16.36	36.34	28.23	11.78	3.12	0.47	0.08	0.01	8.956
3	0.13	1.88	10.17	30.22	33.34	17.95	5.34	0.88	0.08	0.01	13.494
4	0.07	0.78	6.13	21.82	33.78	25.99	9.59	1.69	0.15	0.01	15.076
5	0.09	0.36	3.01	13.34	29.50	32.33	16.91	4.14	0.29	0.05	12.357
6	0.01	0.28	1.52	8.10	23.82	34.33	22.94	8.15	0.77	0.09	7.449
7	0	0.08	0.96	5.82	17.43	31.31	29.26	12.81	2.10	0.22	3.660
8	0	0.07	0.69	3.82	13.95	29.98	29.84	18.04	3.05	0.56	1.441
9	0	1.85	0	0	12.96	29.63	33.33	22.22	0	0	54
Nº ALUNOS ESCALA FINAL	265	1.769	6.939	17.106	20.847	16.501	8.050	2.333	260	35	74.105

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Com relação aos alunos que se encontravam nos níveis 3 e 4 na AD, 33,3% daqueles que estavam no nível 3 e 33,8% dos alunos que estavam no nível 4 passaram para o nível 5 da escala no Exame Final. Já os alunos que atingiram o nível 5 da escala na AD passaram para o nível 6 no Exame final. Por outro lado, os alunos que alcançaram o nível 6 na Avaliação diagnóstica, no Exame Final permaneceram na mesma escala, e os alunos que na AD atingiram os níveis 7, 8 e 9 não apresentaram avanço no desempenho no Exame Final, com a maioria dos alunos atingindo níveis inferiores. Entre aqueles que estavam na escala 7 e 8 na AD, no Exame Final caíram, em sua maioria, para a escala 6; e aqueles que na Avaliação Diagnóstica se encontravam no nível 9 da escala de proficiência, no EF grande parte caiu para o nível 7. Ressalta-se, portanto, que os níveis 7, 8 e 9 são posições excelentes na escala de proficiência.

Analisando as matrizes de interação por perfil, o Quadro 19 apresenta os percentuais de migração entre as escalas de proficiência da Avaliação Diagnóstica e do Exame Final em Língua Portuguesa e o total de alunos do sexo feminino que realizaram as duas avaliações. Observa-se que a maioria dos alunos do sexo feminino que na AD ficaram nos níveis zero, um ou dois no EF migraram para o nível quatro da escala de desempenho, apresentando percentual de, aproximadamente, 31%, 37% e 36%, respectivamente. Entre aquelas alunas que na AD alcançaram os níveis três ou quatro, no EF a maior parte destas se concentrou no nível cinco da escala de proficiência, com cerca de 34% do total.

Quadro 19: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – sexo feminino.

ESCALA AD LÍNGUA PORTUGUESA	ESCALA FINAL LÍNGUA PORTUGUESA (FEMININO) - TOTAIS EM %										Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	2.11	11.24	24.88	30.92	19.83	7.68	2.71	0.55	0.05	0.03	3.842
1	0.71	4.87	20.05	37.01	24.78	9.13	2.78	0.56	0.09	0.03	3.386
2	0.41	3.24	16.05	36.52	28.03	12.13	3.05	0.46	0.10	0.00	6.057
3	0.13	1.73	9.82	29.74	33.64	18.25	5.64	0.97	0.06	0.01	9.571
4	0.06	0.77	5.94	21.29	33.74	26.47	9.77	1.81	0.13	0.02	10.82
5	0.01	0.31	2.68	12.87	29.36	33.00	17.12	4.34	0.26	0.05	8.827
6	0.00	0.21	1.21	7.80	24.03	34.72	23.10	8.09	0.72	0.11	5.268
7	0.00	0.12	0.82	5.29	17.11	31.51	30.53	12.41	2.06	0.16	2.571
8	0.00	0.10	0.40	3.93	14.62	30.14	29.74	17.34	3.23	0.50	992
9	0.00	2.86	0.00	0.00	14.29	31.43	28.57	22.86	0.00	0.00	35
Nº DE ALUNOS ESCALA FINAL	149	1.085	4.516	11.525	14.618	11.812	5.798	1.665	177	24	51.369

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

No que se refere às jovens que após a realização da Avaliação Diagnóstica atingiram o nível cinco, no Exame Final houve uma maior concentração destas no nível seis da escala de proficiência, com percentual de 33%. Já para as alunas que atingiram o nível seis da escala na AD, no EF a maioria permaneceu no mesmo nível, não apresentando avanço no grau de conhecimento durante o processo de ensino, com cerca de 35% do total de mulheres. Por outro lado, entre as alunas que na AD ficaram nos nível sete, oito ou nove, estas atingiram níveis inferiores da escala de desempenho, ficando no nível seis, sendo 31%, 30% e 31%, respectivamente.

O Quadro 20 também apresenta a matriz de interação para o teste de Língua Portuguesa, mas para os alunos do sexo masculino, mostrando os percentuais de migração entre os níveis da escala de desempenho e os totais de homens que realizaram as duas avaliações. Da mesma forma como mostrado para os indivíduos do sexo feminino, a maioria dos os alunos do sexo masculino que na AD ficaram nos níveis zero, um e dois atingiram o nível quatro da escala de proficiência, apresentando, respectivamente, 32%, 38% e 36%. O mesmo acontece com os alunos que atingiram os níveis três e quatro na AD, no qual a maioria se concentrou no nível cinco da escala após a realização do EF, com respectivo percentual de cerca de 33% e 34%.

Quadro 20: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – sexo masculino.

ESCALA AD LÍNGUA PORTUGUESA	ESCALA FINAL LÍNGUA PORTUGUESA (MASCULINO) - TOTAIS EM %										Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	2.85	12.41	24.66	32.19	17.87	7.41	2.16	0.45	0.00	0.00	2.457
1	0.88	6.98	21.06	37.92	21.88	8.95	1.91	0.36	0.05	0.00	1.933
2	0.28	3.28	17.01	35.98	28.63	11.04	3.24	0.48	0.03	0.03	2.899
3	0.15	2.24	11.01	31.40	32.60	17.21	4.59	0.66	0.13	0.00	3.923
4	0.09	0.80	6.60	23.14	33.86	24.79	9.14	1.39	0.19	0.00	4.256
5	0.28	0.48	3.82	14.50	29.83	30.65	16.37	3.63	0.37	0.06	3.530
6	0.05	0.46	2.25	8.80	23.29	33.38	22.56	8.30	0.87	0.05	2.181
7	0.00	0.00	1.29	7.07	18.18	30.85	26.26	13.77	2.20	0.37	1.089
8	0.00	0.00	1.34	3.56	12.47	29.62	30.07	19.60	2.67	0.67	449
9	0.00	0.00	0.00	0.00	10.53	26.32	42.11	21.05	0.00	0.00	19
Nº DE ALUNOS ESCALA FINAL	116	684	2.423	5.581	6.229	4.689	2.252	668	83	11	22.736

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Dos alunos que na AD estavam no nível cinco, a maioria passou para o nível seis da escala de desempenho após o EF, sendo representado por cerca de 31% do total de jovens. Já a maioria dos alunos que atingiu o nível seis da escala na AD permaneceu no mesmo nível, com 33%, sendo este resultado também observado anteriormente quando analisada a matriz de interação para os jovens o sexo masculino. Com relação aos alunos que ficaram entre os níveis sete, oito e nove na AD, a maior parte destes no EF atingiram os níveis seis e sete, respectivamente, sendo estes inferiores aos atingidos na AD.

No Quadro 21 é possível observar o percentual de migração da Avaliação Diagnóstica para a o Exame entre os níveis da escala de desempenho para o teste de Língua Portuguesa para os alunos que se declararam de cor/raça branca e que realizaram tanto a AD quanto o EF. Percebe-se que, da mesma forma como já mostrado quando analisado a matriz de interação por sexo, a maior parte dos alunos que ficaram nos níveis zero, um e dois na AD atingiram o nível quatro no EF, com percentual de cerca de 33%, 34% e 37%, respectivamente. Entre aqueles que atingiram os níveis três e quatro na AD, após a realização do EF houve uma maior concentração de alunos no nível cinco da escala de desempenho, apresentando por volta de 33% do total de alunos para ambas as escalas.

Quadro 21: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – branco.

ESCALA AD LÍNGUA PORTUGUESA	ESCALA FINAL LÍNGUA PORTUGUESA (BRANCO) - TOTAIS EM %										Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	1.50	11.16	26.12	33.20	17.14	7.07	2.99	0.68	0.00	0.14	735
1	0.96	5.28	22.24	34.24	23.52	11.68	1.44	0.64	0.00	0.00	625
2	0.26	2.47	17.37	36.77	26.46	13.05	2.82	0.79	0.00	0.00	1.134
3	0.17	2.03	10.50	27.99	33.47	18.68	6.38	0.68	0.11	0.00	1.772
4	0.10	1.02	6.53	19.82	32.54	27.96	9.79	2.14	0.10	0.00	2.053
5	0.00	0.33	2.28	11.68	28.03	33.84	19.01	4.35	0.43	0.05	1.841
6	0.00	0.25	1.58	7.13	21.64	33.75	25.04	9.70	0.75	0.17	1.206
7	0.00	0.00	1.23	4.17	17.75	30.09	29.63	14.20	2.78	0.15	648
8	0.00	0.00	0.35	3.17	13.03	32.04	29.93	16.55	4.23	0.70	284
9	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	58.33	33.33	8.33	0.00	0.00	12
Nº DE ALUNOS ESCALA FINAL	25	209	918	2.115	2.763	2.501	1.310	411	51	7	10.310

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Com relação aos jovens brancos e que alcançaram o nível cinco da escala na AD, no EF grande parte destes atingiu o nível seis da escala de desempenho, cerca de 34%. Já entre aqueles que na AD se situaram no nível seis a maioria permaneceu no mesmo nível após os resultados do EF, sendo este percentual de 34%, não obtendo, portanto, nenhum ganho de proficiência. No que se refere aqueles jovens que na AD ficaram nos níveis sete, oito e nove, no EF a maior parte destes também atingiu o nível seis, com percentual de, aproximadamente, 30%, 32% e 58%, respectivamente.

Com relação aos jovens que se declararam negros, o Quadro 22 é mostra o percentual de migração da AD para a o EF entre os níveis da escala proficiência atingidos no teste de Língua Portuguesa e que realizaram as duas avaliações. Conforme já verificado nas matrizes para os alunos de cor/raça branco, a maior parte dos alunos negros e que ficaram nos níveis zero, um e dois na AD passaram para o nível quatro no EF, apresentando percentual próximo de 32% para os alunos que antes estavam no nível um, e 36% para os alunos que anteriormente estavam nos níveis um e dois. Entre aqueles que atingiram os níveis três e quatro na AD, após a realização do EF houve uma maior concentração de alunos no nível cinco da escala de desempenho, apresentando por volta de 33% do total de alunos para ambas as escalas.

Quadro 22: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – negro.

ESCALA AD LÍNGUA PORTUGUESA	ESCALA FINAL LÍNGUA PORTUGUESA (NEGRO) - TOTAIS EM %										Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	1.54	11.64	25.06	32.42	19.71	7.01	2.38	0.24	0.00	0.00	842
1	1.17	6.43	22.51	35.53	25.00	7.16	1.46	0.73	0.00	0.00	684
2	0.28	3.56	17.71	35.90	27.37	11.72	3.28	0.09	0.09	0.00	1.067
3	0.19	2.01	11.55	31.14	31.26	17.39	5.71	0.63	0.13	0.00	1.593
4	0.12	0.88	6.36	19.89	34.66	25.50	10.15	2.33	0.12	0.00	1.714
5	0.00	0.36	3.65	14.52	29.90	30.19	16.74	4.22	0.36	0.07	1.398
6	0.00	0.13	1.44	8.13	25.69	33.81	20.45	9.44	0.92	0.00	763
7	0.00	0.28	1.10	7.71	20.66	29.48	27.55	11.57	1.38	0.28	363
8	0.00	0.00	2.76	4.83	13.79	31.03	30.34	14.48	2.07	0.69	145
9	0.00	0.00	0.00	0.00	33.33	16.67	16.67	33.33	0.00	0.00	6
Nº DE ALUNOS ESCALA FINAL	29	234	917	2.036	2.432	1.780	865	254	25	3	8.575

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

No que diz respeito aqueles que atingiram os níveis três e quatro na AD, após os resultados do EF houve uma maior concentração de alunos no nível cinco da escala de desempenho, apresentando cerca de 31% e 35%, respectivamente, para os alunos que antes estavam nos níveis três e quatro. Com relação aos alunos negros que alcançaram o nível cinco da escala na AD, a maioria destes, no EF, atingiu o nível seis da escala de desempenho, cerca de 30%. Já entre aqueles que na AD se situaram no nível seis a maioria permaneceu no mesmo nível após os resultados do EF, não obtendo nenhum ganho de proficiência, apresentando percentual de 34%. No que se refere aqueles jovens que na AD ficaram nos níveis sete, oito e nove, no EF a maior parte destes caiu para os níveis seis, 30% e 31%, e oito, com 33% do total.

O Quadro 23 mostra o percentual de migração entre os níveis das escalas de proficiência da Avaliação Diagnóstica para no Exame Final e o total de alunos que realizaram as duas avaliações e afirmaram ter renda mensal de até R\$255,00 por mês. Observa-se que a maior parte dos alunos que na AD atingiu os níveis zero e um passou para o nível quatro após a realização do EF, com percentual próximo de 25% e 36%, respectivamente. Entre aqueles que atingiram o nível dois na AD, no EF a maioria alcançou o nível cinco da escala de desempenho, com 33%, aproximadamente. Já os alunos que na AD atingiram os níveis três e quatro, no EF passaram para os níveis quatro, 33%, e cinco, 32%, respectivamente.

Quadro 23: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – renda de até R\$255,00 por mês.

ESCALA AD LÍNGUA PORTUGUESA	ESCALA FINAL LÍNGUA PORTUGUESA (ATÉ R\$255,00 POR MÊS) - TOTAIS EM %										Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	0.88	6.86	14.82	25.44	25.00	17.92	7.30	1.55	0.00	0.22	452
1	1.09	10.87	10.87	35.87	30.43	8.70	2.17	0.00	0.00	0.00	92
2	0.00	3.07	15.34	31.90	32.52	14.11	3.07	0.00	0.00	0.00	163
3	0.43	4.26	9.79	33.19	30.21	16.60	5.11	0.43	0.00	0.00	235
4	0.35	0.35	6.67	20.70	31.93	28.77	10.18	0.70	0.35	0.00	285
5	0.00	0.00	3.91	13.91	26.09	38.26	13.91	3.91	0.00	0.00	230
6	0.00	0.00	1.40	7.69	25.17	34.27	22.38	9.09	0.00	0.00	143
7	0.00	0.00	1.69	5.08	11.86	40.68	18.64	16.95	5.08	0.00	59
8	0.00	0.00	0.00	5.00	5.00	25.00	30.00	30.00	5.00	0.00	20
9	0.00	0.00	0.00	0.00	50.00	0.00	50.00	0.00	0.00	0.00	2
Nº DE ALUNOS ESCALA EF	7	57	156	384	461	399	163	48	5	1	1,681

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Com relação aos alunos que atingiram os níveis cinco seis e sete no AD, a maior parte destes no EF ficou no nível seis, cerca de, respectivamente, 38%, 34% e 41%. Sendo aqueles que se mantiveram no nível seis da escala de proficiência, não apresentaram ganhos de conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem oferecidos pelo Projovem Urbano. No que se refere aos alunos que atingiram os níveis oito e nove na AD, no EF, a maior parte se concentrou no nível sete, com percentual de 30% e 50%, respectivamente. Ressalta-se que os alunos que na AD atingiram o nível, 30% destes também se concentraram no mesmo nível após o EF.

No Quadro 24 é possível observar o percentual de migração entre os níveis da escala de proficiência em Língua Portuguesa da Avaliação Diagnóstica para o Exame Final, como também o total de alunos que realizaram essas duas avaliações e que afirmaram receber rendimento mensal de R\$256,00 até R\$510,00. Percebe-se que entre os alunos que na AD ficou no nível zero da escala, no EF a maior parte se concentrou no nível cinco, com percentual próximo a 30%. Com relação aos alunos que atingiram os níveis um e dois na AD, a maioria destes alcançou o nível quatro após a realização do EF, apresentando cerca de 40% e 36%, respectivamente. No que se refere aqueles alunos que na AD se alcançaram os níveis três, quatro e cinco, no EF a sua parte se concentrou no nível cinco da escala de desempenho, com percentuais de, aproximadamente, 33%, 36% e 34%, respectivamente. Observa-se também que cerca de 34% daqueles alunos que na AD se situaram no nível cinco atingiram o

nível seis no EF. Dessa forma, percebe-se que tanto 34% permaneceram no mesmo nível da escala quanto 34% destes atingiram o nível seis.

Quadro 24: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – renda de R\$256,00 até R\$510,00 por mês.

ESCALA AD LÍNGUA PORTUGUESA	ESCALA FINAL LÍNGUA PORTUGUESA (DE R\$256,00 ATÉ R\$510,00 POR MÊS) - TOTAIS EM %										Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	0.69	4.50	11.76	20.76	30.10	19.72	9.69	2.42	0.35	0.00	289
1	1.67	11.67	10.00	40.00	18.33	18.33	0.00	0.00	0.00	0.00	60
2	0.00	4.81	18.27	35.58	27.88	9.62	3.85	0.00	0.00	0.00	104
3	0.60	0.60	11.98	31.74	32.93	16.17	4.19	1.20	0.60	0.00	167
4	0.00	0.84	8.02	14.35	36.29	28.27	10.97	1.27	0.00	0.00	237
5	0.50	0.00	1.98	7.92	33.66	33.66	15.84	5.94	0.50	0.00	202
6	0.00	0.00	4.03	8.05	24.83	34.23	20.81	7.38	0.67	0.00	149
7	0.00	0.00	1.20	6.02	14.46	37.35	27.71	12.05	0.00	1.20	83
8	0.00	0.00	0.00	5.56	13.89	16.67	27.78	25.00	2.78	8.33	36
9	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	50.00	0.00	50.00	0.00	0.00	2
Nº DE ALUNOS ESCALA EF	5	28	109	243	390	329	161	55	5	4	1,329

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Assim como também observado para parte dos alunos que se concentraram no nível cinco, dos estudantes que na AD atingiram o nível seis a maioria, cerca de 34%, permaneceu no mesmo nível no EF, não obtendo ganhos de conhecimento durante o processo de ensino oferecido pelo Programa. Por fim, entre os alunos que na AD atingiram o nível sete, aproximadamente, 37% alcançou o nível seis no EF; dos que se concentraram no nível oito, cerca de 28% passaram o nível sete; e aqueles que estavam no nível nove 50% se concentraram nos níveis seis e oito.

O Quadro 25 faz a mesma análise dos quadros anteriores no que diz respeito ao percentual de migração entre os níveis da escala de proficiência em Língua Portuguesa, apresentando a quantidade de alunos que realizaram as duas avaliações, Avaliação Diagnóstica e o Exame Final, e que afirmaram ter rendimento mensal de R\$511,00 até R\$1.530,00. Percebe-se que a maioria dos alunos que na AD se concentrou no nível zero atingiu o nível cinco no EF, sendo este o avanço significativo no grau de conhecimento adquirido durante a realização das atividades de ensino do Projovem Urbano, apresentando percentual próximo de 33%. Entre aqueles estudantes que se encontraram no nível um na AD, a maioria destes no EF atingiu o nível três, sendo este um desempenho inferior ao alcançado pelos alunos que ficaram no nível zero.

Quadro 25: Matriz de interação entre os níveis de escala na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa – renda de R\$511,00 até R\$1.530,00 por mês.

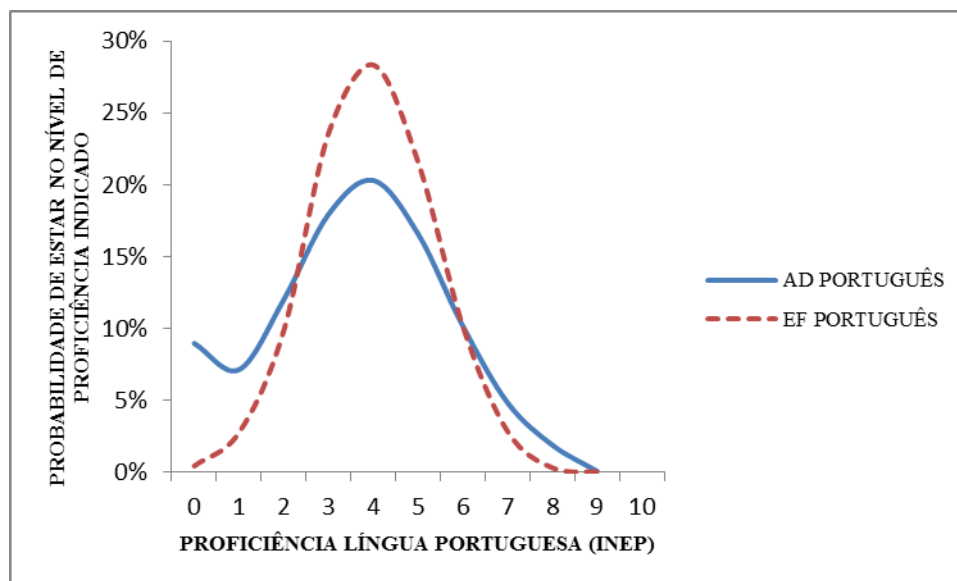
ESCALA AD LÍNGUA PORTUGUESA	ESCALA FINAL LÍNGUA PORTUGUESA (DE R\$511,00 ATÉ R\$1.530,00 POR MÊS) - TOTAIS EM %										Nº DE ALUNOS ESCALA AD
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	0.99	4.95	6.93	15.84	32.67	24.75	8.91	4.95	0.00	0.00	101
1	0.00	0.00	38.46	30.77	30.77	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	13
2	0.00	2.78	8.33	30.56	38.89	13.89	5.56	0.00	0.00	0.00	36
3	0.00	0.00	5.13	30.77	34.62	20.51	7.69	1.28	0.00	0.00	78
4	0.00	0.00	2.44	24.39	36.59	19.51	10.98	6.10	0.00	0.00	82
5	0.00	0.00	4.42	12.39	26.55	29.20	21.24	5.31	0.88	0.00	113
6	0.00	0.00	0.00	8.00	26.67	36.00	21.33	8.00	0.00	0.00	75
7	0.00	0.00	0.00	8.20	24.59	22.95	31.15	9.84	3.28	0.00	61
8	0.00	0.00	0.00	0.00	11.11	33.33	40.74	7.41	3.70	3.70	27
9	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	33.33	66.67	0.00	0.00	0.00	3
Nº DE ALUNOS ESCALA EF	1	6	26	100	176	146	98	31	4	1	589

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Com relação aos alunos que se concentraram nos níveis dois, três e quatro após a realização da AD, com o EF a maioria destes jovens passou para o nível cinco da escala de desempenho, apresentando percentuais, respectivamente, próximo de 39%, 35% e 37%. Já a maioria dos alunos que atingiu os níveis cinco e seis na AD, no EF alcançou o nível seis da escala, com percentual próximo de 29% para aqueles que antes estavam no nível cinco e de 36% para aqueles que estavam no nível seis, com estes permanecendo no mesmo nível com a realização do Exame Final. Da mesma forma, aqueles alunos que na AD atingiram o nível sete, a maioria destes permaneceu no mesmo nível no EF, com aproximadamente 31% do total, não apresentando ganho de conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, entre os jovens que na AD atingiram os níveis oito e nove, no EF a maioria também se concentrou no nível sete da escala de desempenho.

O Gráfico 3 apresenta as escalas atingidas pelos alunos do Projovem Urbano na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final em Língua Portuguesa. Observa-se que a distância entre os pontos mais elevados das linhas que mostram a Avaliação Diagnóstica e o Exame Final é um pouco maior em Português se comparado com Matemática, conforme mostrado no Gráfico 2, indicando um percentual de migração mais elevado para melhores níveis de escala.

Gráfico 3: Avaliação Diagnóstica e Exame Final em Língua Portuguesa.

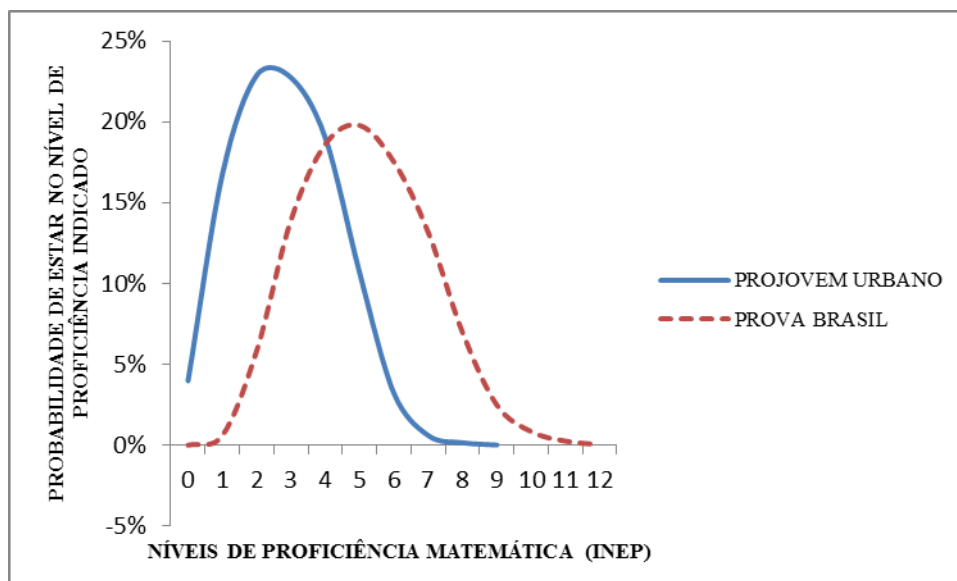


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

7.3 Projovem Urbano x Prova Brasil

Com relação à distribuição de probabilidade das escalas de proficiência, o Gráfico 4 apresenta essa distribuição tanto para o Projovem Urbano, no Exame Final, quanto para a Prova Brasil. Percebe-se que os alunos do ensino regular alcançam um nível mais elevado da escala de proficiência em Matemática quando comparado com os alunos dos Projovem Urbano. Isso pode ser observado pelo ponto máximo atingido pelos alunos do Projovem Urbano em relação aqueles submetidos a Prova Brasil, com este se situando em pontos mais a direita do gráfico.

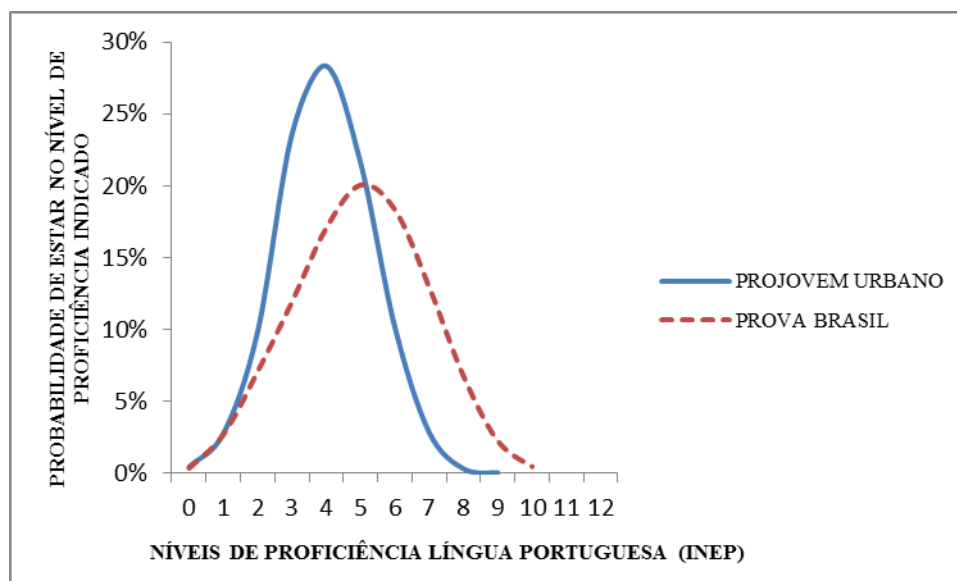
Gráfico 4: Nível de proficiência em Matemática: Projovem Urbano e Prova Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED e do INEP.

Resultado parecido se dá para a proficiência em Língua Portuguesa, conforme é mostrado no Gráfico 5. Os alunos do ensino regular atingem níveis mais elevados no exame de Português se comparados com os alunos do Projovem Urbano, o que pode ser verificado pelo deslocamento mais a direita da curva tracejada indicativa da Prova Brasil. Percebe-se também que enquanto há uma maior concentração dos alunos do Projovem Urbano convergindo para um determinado nível da escala, o que pode ser percebido pelo estreitamento e pela altura da curva, para a Prova Brasil percebe-se que há uma maior dispersão dos alunos, que se concentram em sua maioria entre as escalas quatro, cinco, seis e sete.

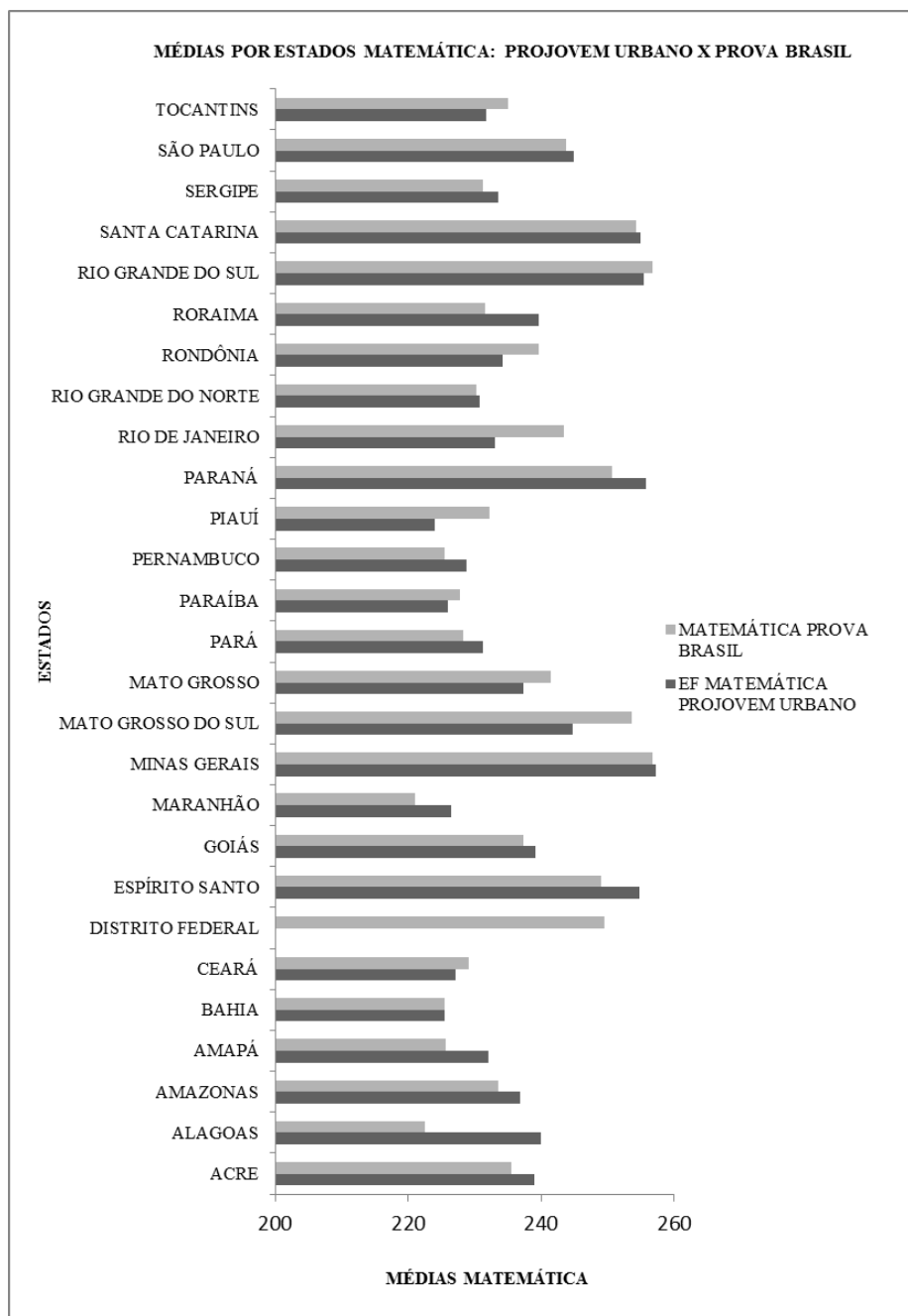
Gráfico 5: Nível de proficiência em Língua Portuguesa: Projovem Urbano e Prova Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED e do INEP.

Outros resultado importante diz respeito as médias obtidas por Estado em cada proficiência analisada. O Gráfico 6 apresenta as médias por Estado para a proficiência de Matemática, e faz um comparativo entre os resultados do Projovem Urbano, através das notas do Exame Final, e os resultados da Prova Brasil. Percebe-se que as médias apresentadas pelos alunos do Projovem Urbano e pelos alunos que realizaram a Prova Brasil não se diferem muito em um mesmo Estado. Em alguns Estados o desempenho do Projovem Urbano, em termos de proficiência, foi melhor do que a Prova Brasil, como é o caso de São Paulo, Sergipe, Roraima e Paraná, por exemplo. Já em outros Estados os alunos da Prova Brasil tiveram melhor desempenho do que aqueles do Projovem Urbano, conforme apresentado por Tocantins, Rondônia, Mato Grosso do Sul, entre outros.

Gráfico 6: Médias em Matemática por Estado: Projovem Urbano e Prova Brasil.

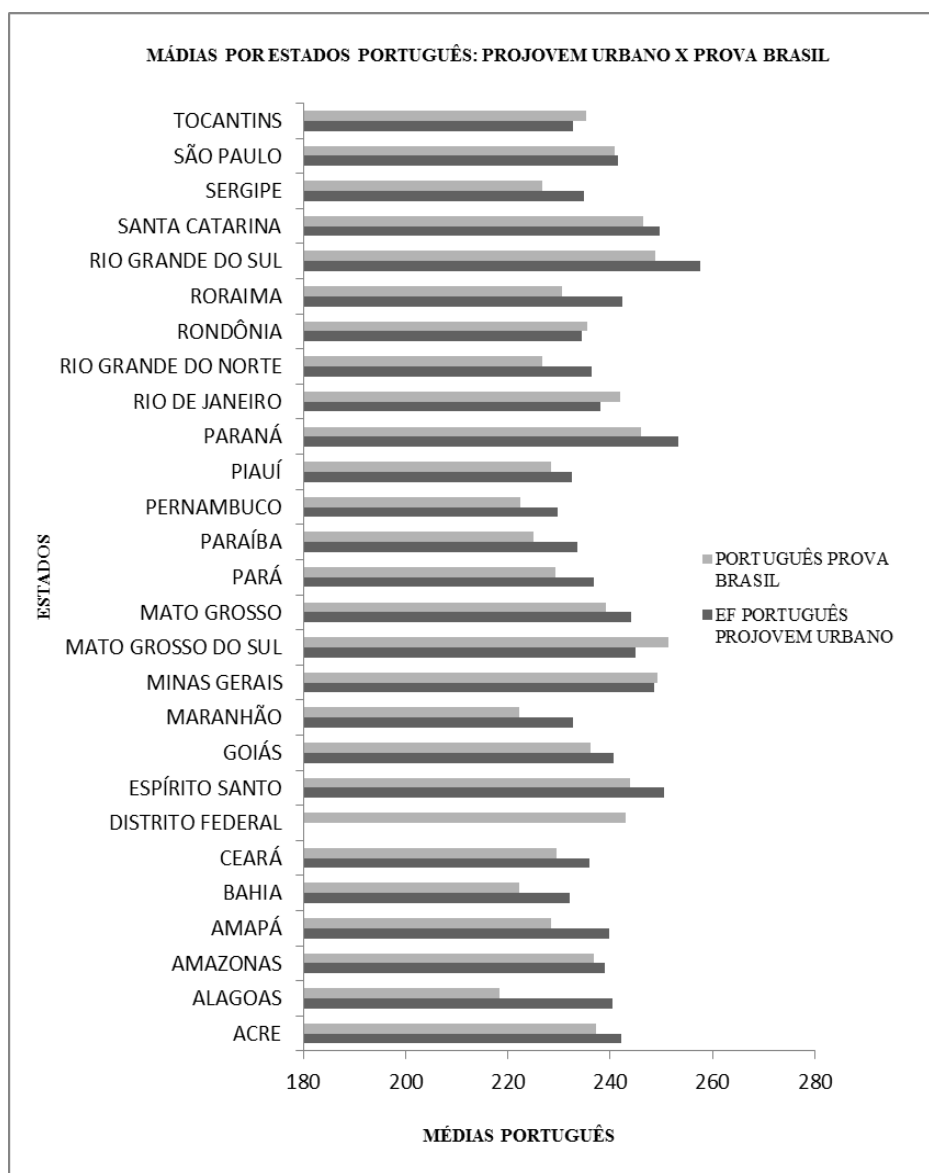


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED e do INEP.

Da forma análoga, o Gráfico 7 apresenta as médias por Estado tanto para o Projovem Urbano quanto para a Prova Brasil em Língua Portuguesa. O gráfico apresenta as médias no Exame Final do Projovem Urbano e na Prova Brasil para a proficiência em Português. Observa-se que, assim como verificado em Matemática, os resultados das proficiências realizadas pelo Projovem Urbano e pela Prova Brasil apresetam valores bem próximo. Em alguns Estados o melhor desempenho ficou com a proficiência realizada pelo Projovem Urbano se comparado com o desempenho dos alunos que realizaram a Prova Brasil,

como por exemplo Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Espírito Santo. Por outro lado, alguns Estados a Prova Brasil atingiu desempenho mais elevado do que o Projovem Urbano nos testes de proficiência, o que pode ser verificado pelos Estados do Tocantins, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, entre outros.

Gráfico 7: Médias em Língua Portuguesa por Estado: Projovem Urbano e Prova Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED e INEP.

8 ANÁLISE ECONOMETRICA

Neste capítulo serão analisados os resultados econométricos. Para tanto, a Tabela 22 mostra os resultados obtidos através da regressão por Probit Ordenado, sendo possível observar a relação das variáveis explicativas (sexo, raça, idade, séries cursadas antes do Projovem Urbano, motivos que levaram os jovens a se inscreverem no Programa, dificuldades de permanência no Programa, desempenho na Avaliação Diagnóstica, renda mensal, entre outras) sobre a variável dependente utilizada (escala de proficiência no Exame final em Matemática) ⁵.

Observa-se que a variável “sexo” se mostrou significativa, porém apresentou coeficiente negativo, indicando que os alunos do sexo feminino têm desempenho inferior quando comparado aos alunos do sexo masculino no teste de proficiência de Matemática. A variável “raça” também se apresentou significativa e mostra que os alunos que se declararam brancos tem melhor desempenho no exame de proficiência em Matemática do que os jovens não brancos. Outra característica significativa no modelo foi o fato de o aluno morar com o pai ou não, sendo possível verificar que os alunos que afirmaram morar com o pai apresentaram notas menores do que aqueles que não moram. As variáveis que informam a quantidade de pessoas que moram com o jovem e se este mora com a mãe não se apresentaram significativas ao modelo.

Com relação ao resultado da Avaliação Diagnóstica em Matemática, os alunos que atingiram bons resultados neste teste também apresentaram melhor desempenho no Exame Final na mesma disciplina. No que se refere à idade do aluno, o modelo mostra também que quanto maior a idade melhor será a nota deste no teste de proficiência analisado. Das variáveis que trazem informações educacionais dos jovens participantes do Programa, se mostraram significativas aquelas que indicam as reprovações e a última série cursada pelo aluno antes de ingressarem no Projovem Urbano. A primeira informa se o aluno já foi reprovado ou não em alguma série no ensino fundamental e mostrou que o fato deste ter reprovações tem maior probabilidade de atingir desempenho mais baixo do que aquele que não sofreu repetência em nenhuma série anteriormente. Já no que diz respeito a última série

⁵ Com relação aos resultados gerados para a avaliação de Língua Portuguesa, tem-se que a maior parte das variáveis não se mostraram estatisticamente significativas para o modelo.

cursada do ensino fundamental, os alunos que não informaram nenhuma série e aqueles que cursaram a segunda apresentaram notas inferiores no teste de Matemática se comparado com aqueles que declararam ter cursado a quarta série. Em contrapartida, os jovens que afirmaram ter cursado a sexta e a sétima série apresentaram melhores notas no exame do que os alunos que cursaram a quarta série. As variáveis que indicam a frequência do aluno em laboratórios de informática e que informam se cursou a primeira, terceira, a quinta ou outras séries não se mostraram significativas.

Das informações trabalhistas dos jovens do Projovem Urbano, os alunos que realizaram algum tipo de trabalho remunerado atingiram notas menores na proficiência analisada se comparados com os alunos que informaram não realizar trabalho remunerado. Por outro lado, os alunos que trabalham dois turnos por dia tiveram melhor desempenho do que aqueles que disseram trabalhar apenas um período. Da mesma forma, os jovens que afirmaram trabalhar com carteira assinada, assim como em outros vínculos empregatícios, também se saíram melhor na avaliação em comparação com os que trabalham sem registro em carteira. Já a variável que indica se os alunos trabalham por conta própria não se apresentou significativa ao modelo.

Tabela 22: Resultados regressão por Probit Ordenado para o Exame Final em Matemática.

Variáveis	Nº de observações= 6656		Prob > chi2=0.0000	
	LR chi2(43)=1374.21		Pseudo R2=0.0561	
ESCALA EXAME FINAL MATEMÁTICA	Coefficiente	Std. Err.	z	P>z
Sexo				
Masculino	base			
Feminino	-.1381402	.0314158	-4.40	0.000
Raça				
Não branco	base			
Branco	.0837021	.0301002	2.78	0.005
Quant pessoas que moram na casa				
Até cinco pessoas	base			
Mais que cinco pessoas	-.04561	.0303548	-1.50	0.133
Morar com o pai				
Não mora	base			
Mora	-.1212888	.0389222	-3.12	0.002
Morar com a mãe				
Não mora	base			
Mora	-.0372035	.0341725	-1.09	0.276
PRF_AD_MAT	.0029326	.0001366	21.47	0.000
Idade	.0140016	.0037485	3.74	0.000

Frequenta laboratório de informática

Não frequenta	base			
Frequenta	-.0219941	.0274373	-0.80	0.423

Reprovações

Não ter reprovações	base			
Ter reprovações	-.211263	.0281302	-7.51	0.000

Última série cursada

Quarta	base			
nhma	-.3487026	.2050793	-1.70	0.089
primeira	-.191638	.1971276	-0.97	0.331
segunda	-.2228173	.1007048	-2.21	0.027
terceira	-.061375	.0682874	-0.90	0.369
quinta	.0524696	.0396369	1.32	0.186
sexta	.0774034	.0409497	1.89	0.059
setima	.1716379	.0403553	4.25	0.000
outra	-.0502206	.0755209	-0.66	0.506

Realiza trabalho remunerado

Não remunerado	base			
Remunerado	-.1468775	.0363681	-4.04	0.000

Turnos de trabalho

Um turno por dia	base			
Dois turnos por dia	.1722922	.0386676	4.46	0.000

Vínculo empregatício

Não trabalha por conta própria	base			
Trabalho por conta própria	-.0490084	.0406639	-1.21	0.228
Sem carteira assinada	base			
Com carteira assinada	.1092456	.0464964	2.35	0.019
outroempreg	.1389837	.0694211	2.00	0.045

Motivos para se inscreverem no Projovem Urbano**Obter qualificação**

Não	base			
Sim	.1857495	.0283295	6.56	0.000

Ter profissão

Não	base			
Sim	-.0096917	.027732	-0.35	0.727

Obter conhecimentos em informática

Não	base			
Sim	.041568	.0309771	1.34	0.180

Melhorar a comunidade

Não	base			
Sim	.0193758	.0412504	0.47	0.639

Concluir ensino fundamental

Não	base			
Sim	.1351779	.0280069	4.83	0.000

Ocupar tempo livre

Não	base			
-----	------	--	--	--

Sim	.0244549	.0337706	0.72	0.469
Receber o auxílio financeiro				
Não	base			
Sim	-.0556794	.0310328	-1.79	0.073
Outros motivos				
Não	base			
Sim	.3787705	.0790143	4.79	0.000
Dificuldade em permanecer no Projovem Urbano				
Não tem dificuldade				
Não	base			
Sim	.1223731	.0320214	3.82	0.000
Atraso no pagamento do auxílio				
Não	base			
Sim	-.0271995	.0504435	-0.54	0.590
Dificuldade econômica				
Não	base			
Sim	-.0076967	.0396919	-0.19	0.846
Distância casa-núcleo				
Não	base			
Sim	.047665	.0370376	1.29	0.198
Compromissos familiares				
Não	base			
Sim	-.0019965	.0421373	-0.05	0.962
Trabalha no horário da aula				
Não	base			
Sim	.1850588	.0352089	5.26	0.000
Dificuldade de relação com professor				
Não	base			
Sim	.140249	.0540626	2.59	0.009
Dificuldade de aprendizado				
Não	base			
Sim	-.2415916	.0587067	-4.12	0.000
Escola não recebeu bem o Projovem Urbano				
Não	base			
Sim	-.1186864	.0490112	-2.42	0.015
Outras				
Não	base			
Sim	.0398189	.0783019	0.51	0.611
Renda mensal				
Até R\$255,00	base			
De R\$256,00 até R\$510,00	.2181674	.0418355	5.21	0.000
De R\$511,00 até R\$1.530,00	.4957629	.0576848	8.59	0.000
Mais de R\$1530,00	.0554472	.1591491	0.35	0.728

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

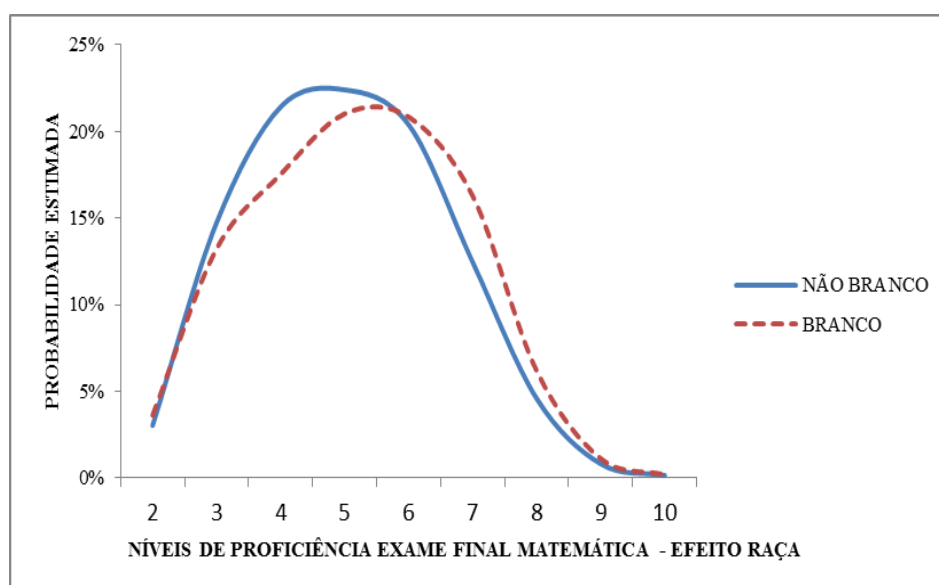
Com relação aos motivos que levaram os jovens a se inscreverem no Projovem Urbano, os alunos que ao ingressarem no Programa afirmaram ter como objetivo obter qualificação alcançaram melhor desempenho do que aqueles que não tiveram a qualificação profissional como o propósito para se matricularem. Da mesma forma, os jovens que fizeram a inscrição com a finalidade de concluir o ensino fundamental, assim como por outros motivos, também apresentaram notas melhores no teste de proficiência em Matemática se comparado com aqueles que afirmaram não ter como objetivo a certificação. Em contrapartida, os alunos que se matricularam no Programa a fim de receber o auxílio financeiro tiveram desempenho inferior em comparação com aqueles que não afirmaram ter se inscrito apenas para ter direito a este auxílio. As variáveis que indicam os motivos de ter profissão, obter conhecimento em informática, melhorar a comunidade em que vive e ocupar o tempo livre, por sua vez, não se apresentaram com valores significativos.

No que se refere às dificuldades em permanecer no Projovem Urbano, os alunos que afirmaram não ter nenhuma dificuldade tiveram desempenho melhor do que aqueles que relataram ter alguma dificuldade. Do mesmo modo, aqueles que disseram ter dificuldade apenas pelo fato de trabalhar no horário das aulas alcançaram notas melhores no exame de Matemática do que os que não vêem esse problema como um empecilho a sua permanência no Programa. Além disso, os indivíduos que afirmaram que a dificuldade em permanecer no Programa está no relacionamento com o professor também apresentaram resultados melhores no Exame Final se comparado com os alunos contrários a esta afirmação. Por outro lado, os alunos que afirmaram ter dificuldades de aprendizado e aqueles que sentiram dificuldades pelo fato de a escola não ter recebido bem as atividades oferecidas pelo Projovem Urbano apresentaram desempenhos inferiores em comparação com aqueles que não disseram ter esses problemas como uma barreira a continuação nas atividades do Programa. Com relação às dificuldades vinculadas ao atraso no pagamento do auxílio financeiro, a dificuldades econômicas, a distância entre a casa e o núcleo onde são realizadas as atividades, compromissos familiares, e outras dificuldades, estas não se mostraram significativas.

Da variável que informa a renda dos alunos do Programa, aqueles que afirmaram possuir rendimento de R\$256,00 até R\$510,00 e de R\$511,00 até R\$1.530,00 apresentaram notas melhores no teste de proficiência do que os alunos que disseram ter rendimento mensal de até R\$255,00. Já a variável que indica os jovens que declararam receber mais de R\$1.530,00 ao mês não se mostraram significativas ao modelo.

No Gráfico 8 se pode verificar o efeito raça tomando como referência um aluno base que possui determinadas características⁶. O efeito raça compara todos os alunos que possuem as características base, se diferenciando apenas no que se refere à raça/cor. Enquanto nesse grupo de referência estão presentes jovens que se declararam não brancos (negros, amarelos ou pardos), no grupo representativo aparecem os alunos brancos. Percebe-se que o ponto de máximo da curva que representa os alunos brancos (representativos) se posiciona um pouco mais a direita do nível máximo da curva indicativa dos jovens não brancos. Por uma diferença significativa, principalmente entre os níveis três e seis, os alunos de cor branca tem maior probabilidade de estarem em níveis mais elevados da escala SAEB.

Gráfico 8: Nível de proficiência em Matemática de acordo com escala SAEB – Raça.



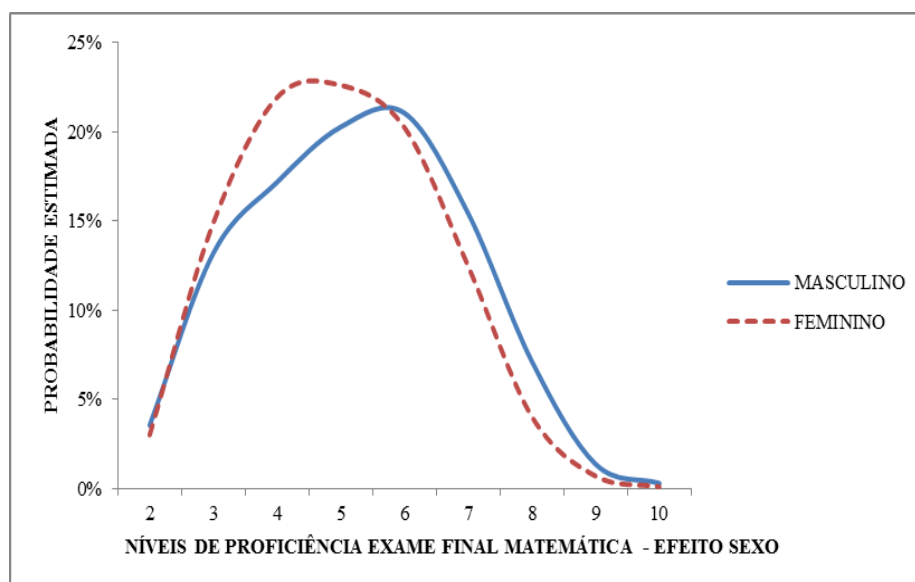
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

No Gráfico 9 se pode observar na distribuição de probabilidade o efeito do sexo do aluno sobre nível de proficiência. Para tanto se faz essa comparação entre os indivíduos do sexo feminino (base) daqueles do sexo masculino (representativo), diferenciando-os apenas pela variável sexo. Sendo assim, percebe-se um deslocamento mais para a direita do ponto máximo da curva que representa os homens, indicando que estes tem maior probabilidade de estarem em níveis mais elevados da escala de proficiência em Matemática se comparado com o desempenho das mulheres na mesma avaliação. Percebe-se também que o efeito sexo é um pouco mais evidente do que o efeito raça na determinação do desempenho dos alunos no teste

⁶ Foram considerados como alunos base aqueles em que as características foram mais frequentes, como: sexo feminino, não branco, realiza trabalho remunerado, com rendimento mensal de até R\$255,00 e trabalha um turno por dia, entre outras características.

analisado, sendo isto observado pelo deslocamento à direita da curva indicativa dos indivíduos representativos.

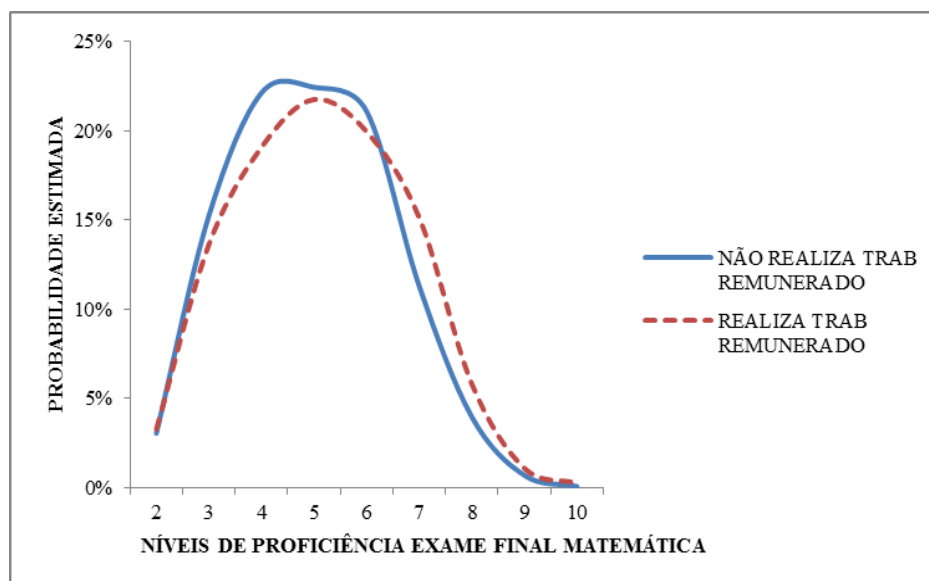
Gráfico 9: Nível de proficiência em Matemática de acordo com escala SAEB – Sexo.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

O Gráfico 10 mostra a probabilidade de o aluno que realiza trabalho remunerado (base) está em um determinado nível da escala de proficiência em comparação com um indivíduo que não realiza nenhum tipo de trabalho com remuneração (representativo). A diferença entre um indivíduo com característica base e um representativo é apenas o fato de o primeiro realizar trabalho remunerado e, em contrapartida, o segundo não realiza atividade remunerada. É possível perceber que os alunos que exercem trabalho remunerado apresentam maior probabilidade de alcançar um nível mais elevado da escala de proficiência em Matemática do que os jovens que afirmaram não exercer nenhuma atividade com remuneração, o que pode ser observado pelo deslocamento mais a direita do ponto máximo da linha indicativa do grupo de indivíduos com características base se comparado com a linha que mostra a distribuição do grupo representativo, aquele que indica os alunos que disseram não realizar atividade remunerada.

Gráfico 10: Nível de proficiência em Matemática de acordo com escala SAEB – Vínculo empregatício.

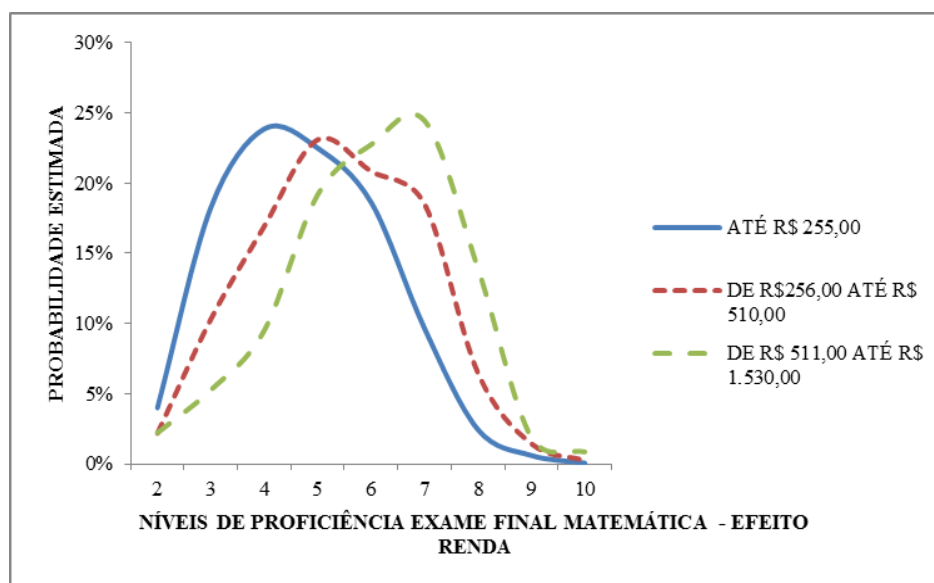


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Por fim, no Gráfico 11 se pode observar o efeito renda, fazendo comparação entre os alunos com rendimento mensal de até R\$255,00 (característica base) e os alunos com renda entre R\$256,00 até R\$510,00 e entre R\$511,00 até R\$1.530,00 (características representativas)⁷. Sendo assim, percebe-se que quanto maior o rendimento mensal dos indivíduos maiores são as chances destes atingirem níveis mais elevados da escala de proficiência em Matemática. Observa-se que a medida que aumenta a renda dos alunos há um deslocamento mais para a direita das curvas indicativas das características representativas se comparados com aquela que indica os indivíduos base, ou seja, que possuem rendimento de até R\$255,00. Dessa forma, o nível de renda tem um impacto forte na determinação do desempenho dos alunos no teste analisado.

⁷ Os alunos que afirmaram ter rendimento mensal de mais de R\$1.530,00 por mês apresentaram poucas observações.

Gráfico 11: Nível de proficiência em Matemática de acordo com escala SAEB – Renda.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do CAED.

Dado o exposto, nota-se que o efeito raça apresentou influência na determinação da distribuição de probabilidade entre os níveis de proficiência, mas se comparado com a distribuição por sexo, este se mostrou um pouco maior do que o efeito raça. Com relação aos efeitos do vínculo empregatício sobre o desempenho dos alunos no teste de matemática, percebe-se que o efeito deste foi menor do que o efeito raça e o efeito sexo, mas, mesmo assim ainda influencia no resultado alcançado por esses alunos no exame de proficiência. Por outro lado, o efeito renda também mostrou ter maior influência sobre o nível de proficiência, sendo este maior do que os efeitos raça, sexo e do vínculo empregatício, o que indica que o nível de renda tem forte efeito sobre os resultados finais no teste analisado, informando que quanto maior o nível de renda, maior será a chance de o aluno atingir um ponto mais elevado da escala.

9 CONCLUSÕES

Tendo em vista os objetivos aqui propostos, inicialmente buscou-se traçar um perfil dos jovens ingressantes no Projovem Urbano. Como resultado, pôde-se observar que a maioria destes são mulheres; não brancos; não são chefes de família; não possuem filhos; não são solteiros; e se encontram na faixa etária que está entre 18 e 29 anos, o que atende a umas das exigências para ingressarem no Programa. Destaca-se também o grande índice de evasão e desistência percebido por cerca de 70% dos alunos matriculados, sendo este extremamente elevado.

Com relação à quantidade de alunos matriculados por região, observou-se que a região Nordeste apresentou maior número de alunos inscritos no Projovem Urbano em 2009. Em seguida vêm às regiões Sudeste, Norte, Centro-Oeste e Sul, respectivamente. Desse resultado destaca-se que a região Nordeste ainda é caracterizada pelo elevado atraso educacional e econômico, situação esta que afeta, sobretudo, a população mais jovem que começa a trabalhar ainda em idade escolar como forma de complementar a renda familiar. Com isso, programas voltados para a elevação da escolaridade, qualificação profissional e inclusão social acabam mobilizando grande parte dos jovens com esse tipo de perfil.

No que diz respeito ao desempenho escolar, percebe-se que na Avaliação Diagnóstica em Matemática, apresentaram notas mais elevadas os indivíduos do sexo masculino; brancos; que afirmaram ser chefes de família; possuem filhos; e não são solteiros. Já na avaliação de Língua Portuguesa a diferença está apenas na variável sexo, estando as mulheres com melhor desempenho do que os homens. De forma análoga, a mesma análise é válida também para o Exame Final (Ciclo 3) que tanto em Matemática quanto em Português, os jovens que se declaram brancos, chefes de família, que possuem filhos, e que não são solteiros, atingiram notas mais elevadas. O desempenho se diferencia, novamente, apenas com relação a variável sexo, em que os homens apresentaram melhores notas em Matemática e as mulheres tiveram desempenho mais elevado em Língua Portuguesa.

Da análise das escalas de proficiência na Avaliação Diagnóstica, tanto em Matemática quanto em Português, a maior parte dos alunos se concentrou no nível quatro. Já quando analisado o Exame Final, ou de Ciclo 3, percebe-se que houve ganhos de conhecimento agregado na medida em que os alunos migraram de faixa na escala Saeb. Em

ambas as disciplinas, quando comparado o desempenho dos alunos na Avaliação Diagnóstica e no Exame Final, os resultados mostraram que o percentual de migração para melhores níveis da escala de apresentou elevado, principalmente entre os níveis quatro, cinco, seis e sete.

Em Matemática, na Avaliação Diagnóstica 18,97% dos alunos estavam no nível quatro da escala de proficiência; 14,91% no nível cinco; 9,24% no nível seis; e 4,7% no nível sete. Já no Exame Final esses percentuais passaram para 22,88%; 22,74%; 19,02%; e 10,67%, respectivamente. Com relação aos percentuais apresentados na escala da Avaliação Diagnóstica em Língua Portuguesa, estes foram de: 20,31% no nível quatro; 16,59% no nível cinco; 10,17% no nível seis; e 4,85% dos alunos estavam no nível sete. No Exame Final esses percentuais passaram para: 23,6% dos alunos atingiram o nível quatro da escala; 28,34% se concentraram no nível cinco; 21,59% no nível seis; e 10,16% alcançaram o nível sete da escala de proficiência. Houve, portanto, uma melhor distribuição dos alunos entre esses níveis de escala citados.

Quando comparados os resultados dos testes de proficiência do Projovem Urbano com os da Prova Brasil as disciplinas analisadas, observa-se bastante semelhança entre estas. As médias atingidas pelos alunos do Projovem Urbano, de certa forma, se aproximam dos resultados dos testes realizados pelos alunos do ensino regular, os quais são submetidos a Prova Brasil. Observa-se que, da mesma forma como diagnosticado no Projovem Urbano, a maior parte dos alunos que realizaram a Prova Brasil em 2009 se concentrou nas escalas quatro, cinco, seis e sete. Os percentuais apresentados em Matemática foram de: 18,62% dos alunos se concentraram no nível quatro; 19,78% no nível cinco; 17,52% no nível seis; 13,17% alcançaram o nível sete da escala de proficiência. No teste de Língua Portuguesa, o percentual de alunos foi de: 17,07%; 20,06%; 18,34%; e 12,95%, respectivamente, nas escalas quatro, cinco, seis e sete.

Sendo assim, ao tomar como referência para este estudo o desempenho dos alunos submetidos à Prova Brasil, através dos testes de proficiência é possível afirmar que os alunos do Projovem Urbano alcançaram um desempenho desejável do ponto de vista educacional. Dessa forma, é possível comparar os ganhos de conhecimento de um aluno concluinte do ensino regular, durante toda sua formação fundamental, com o conhecimento agregado adquirido pelo aluno que concluiu o ensino fundamental através das atividades do Projovem Urbano.

Já no que se referem aos resultados da regressão, as variáveis significativas foram sexo, raça, e, sobretudo, o nível de renda. Observa-se que o nível de renda do aluno tem forte influência em seu desempenho no exame de proficiência analisado. Quanto maior o rendimento mensal do aluno, maior a probabilidade deste atingir níveis mais elevados da escala de proficiência, o que ficou evidente através análise gráfica quando se verificou que o desempenho no teste de proficiência aumenta à medida que aumenta o rendimento do indivíduo.

Percebe-se, portanto, que o Projovem Urbano, de certa forma, está atingindo seus objetivos, fato este que pode ser observado pela grande quantidade de jovens inseridos no Programa, como também pelo desempenho obtido pelos alunos nos exames analisados. Mas, vale ressaltar que as notas obtidas em testes de proficiência não é o instrumento de medida de desempenho mais adequado. Uma avaliação de desempenho, sozinha, não é uma referência de qualidade, mas um indicador de que os alunos possuem determinadas habilidades e competências nas disciplinas analisadas. Ademais, ratifica-se a importância do aperfeiçoamento das políticas existentes, assim como estabelecimento de novas políticas voltadas para o atendimento e a inclusão de jovens de famílias carentes, de maneira a lhes proporcionar meios para que os mesmos possam melhorar o nível educacional.

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel. **Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil.** *Última Década*, Viña del Mar, CIDPA, nº 16, p. 119-155, mar, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** São Paulo: Cortez, 2005.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar.** Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel. **Retorno da educação no Brasil.** Programa de seminários acadêmicos do Instituto de Pesquisas Econômicas da USP, 2006. Disponível em: <http://www.econ.fea.usp.br>. Acesso em: 10/07/2011.

BARRETO, Flávio. A. F. D.; ALENCAR, Frederico A. G.; CASTELAR, Luíz I. M. **Capital humano, políticas educacionais e a trajetória do crescimento da economia brasileira.** Texto para discussão nº 225. Pós-graduação em Economia – CAEN, UFCE, 2001.

BARROS, Ricardo Paes de; FRANCO, Samuel; MENDONÇA, Rosane. **A recente queda da desigualdade de renda e o acelerado progresso educacional brasileiro da última década.** **Texto para discussão nº 1304.** Rio de Janeiro, 2007.

BRANCO, T. C. Castello. **Empregados alocam eficientemente sua poupança para aposentadoria? Um estudo de caso para os funcionários da Souza Cruz S.A.** Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Governo Federal. Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Seção 1, p. 6, 06 de outubro de 2005.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Portaria nº 87, de 07 de maio de 2009. Estabelece as normas para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Educação Básica

(ANEB) no ano de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 48, n. 86, 8 maio. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 22 de 26 de maio de 2008. Estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros aos Estados, ao Distrito Federal e a Municípios para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano. Brasília, DF: 26 de maio de 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 17, n. 55, 22 mar. 2005e.

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, cria o Conselho Nacional da Juventude (CNJ), e a Secretaria Nacional da Juventude. Brasília, DF: 30 de junho de 2005.

_____. _____. Secretaria Nacional de Juventude. **Relatório parcial de avaliação do PROJOVEM 2007**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Investment in education in Brazil: a study of two industrial communities**. Tese (PhD). Graduate School of Vanderbilt University, 1970.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – CAED. Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br>. Acesso em 10/06/2011.

CRAWFORD, Richard. **Na era do capital humano: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento**. São Paulo: Atlas, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas**. São Paulo Cortez, 2003.

FRANCO, Ana Maria de Paiva. **Os determinantes da qualidade da educação no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2008.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc. Acesso em: 02/09/2012.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 29-49.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Revista de Ciências da Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2009, n. 09, p. 7-18. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 16/01/2012.

GREENE, William H. **Econometric Analysis**. Prentice Hall, 2003, p. 736-740. 5 ed.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 10/07/2011.

JONES, Charlie Irving. **Introdução à Teoria do Crescimento Econômico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

JUNIOR, Luiz H. S.; SAMPAIO, Yoni. **Qualidade da educação e *background* familiar na formação de capital humano no Brasil**. V Encontro de Economia Baiana, 2009.

LANGONI, Carlos Geraldo. **As causas do crescimento econômico do Brasil**. Rio de Janeiro: APEC, 1974.

LIMA, R. O. **Os efeitos dos atributos escolares e das características pessoais no desempenho educacional dos alunos na Paraíba**. Monografia, UFPB, 2010.

MANCEBO, Deise. A Produção sobre Avaliação da Educação Superior in SGUISSARDI, Valdemar e JUNIOR, João dos Reis Silva. **Educação Superior: análise e perspectivas de Pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **"Plano Decenal de Educação para Todos" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>. Acesso em 23/01/2012.

MENEZES-FILHO, Naércio. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. Instituto Futuro Brasil, Ibmecc-SP e FEA-USP, 2007. Disponível em <http://www.ibmecsp.edu.br>. Acesso em 05/07/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 08/07/2011.

NOVAES, Regina C. Reyes; CARA, Daniel Tojeira; SILVA, Danilo Moreira; PAPA, Fernanda de C. (orgs). **Política Nacional da Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional da Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Políticas Públicas e Gestão da Educação. Universidade de Brasília. Maio, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (orgs). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS - Projovem Urbano. **Manual do Educador: Orientações Gerais**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br>. Acesso em 08/07/2011.

RIGOTTO, Márcia Elisa; SOUZA, Nali de Jesus. **Evolução da educação no Brasil, 1970/2003**. Porto Alegre, v. 16, n.2, 2005, p. 339-358.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1991. 2. ed.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/pol>. Acesso em: 24/01/2012.

_____. <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/Cons>. Acesso em: 24/01/2012.

_____. <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/guia-de-politicas-publicas-de-juventude>. Acesso em: 24/01/2012.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São

Paulo: Xamã, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, P. C. Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Artigo apresentado na 26ª Reunião Anual do ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluacion sistematica: guía teórica y práctica**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004, p. 33-96. 129-148.

ANEXOS

ANEXO A – Descrição das habilidades correspondentes a cada nível das escalas de proficiência.

Descrição das habilidades da escala de proficiência em Língua Portuguesa	
Escala de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa	Descrição das habilidades dos alunos neste nível
Abaixo de 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de: • Localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • Identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); • Identificar o tema, em um texto simples e curto.
De 125 a 150	Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • Localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • Identificam o tema de um texto; • Localizam elementos, como o personagem principal; • Estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
De 150 a 175	Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo. Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • Localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; • Identificam o tema de um texto; • Inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não verbal (tirinha); • Interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • Identificam o conflito gerador e finalidade do texto.
De 175 a 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • Interpretam, a partir de inferência, texto não verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • Identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • Reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
De 200 a 225	Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • Identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • Selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a

	um personagem; • Localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • Inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • Interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • Identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • Inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia; • Interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; • Estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
De 225 a 250	Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries): • Identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); • Inferem a finalidade do texto; • Distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; • Distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • Reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; • Identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • Interpretam texto com apoio de material gráfico; • Localizam a informação principal. Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda: • Inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • Estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; • Identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; • Identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; • Reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
De 250 a 275	Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores: • Localizam características do personagem em texto poético; • Distinguem um fato da opinião relativa a este fato; • Identificam uma definição em texto expositivo; • Estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; • Inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • Inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • Identificam a finalidade do texto; • Identificam o assunto em um poema; • Comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • Interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); • Estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. Os alunos do 9º ano (8ª. série) ainda: • Estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; • Estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; • Reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos

	ortográficos e/ou morfossintáticos; • Identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • Identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; • Inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • Inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; • Inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
De 275 a 300	Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos: • Inferem informação em texto narrativo longo; • Identificam relações lógico-discursivas marcadas por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos. Os alunos do 9º ano (8ª. série): • Inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • Reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; • Estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; • Reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • Comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
De 300 a 325	Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos: • Identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • Inferem informações em fábulas. Os alunos do 9º ano (8ª. série): • Inferem o tema de texto poético; • Inferem a finalidade de texto informativo; • Identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • Diferenciam as partes principais das secundárias de um texto; • Interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • Inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • Estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • Identificam a tese de um texto argumentativo; • Identificam o conflito gerador do enredo; • Reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
De 325 a 350	Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos da 9º ano (8ª. série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolve compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulários complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.

Fonte: Inep.

Descrição dos níveis da escala de proficiência em Matemática	
Escala de desempenho dos alunos em Matemática	Descrição das habilidades dos alunos neste nível
Abaixo de 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo do nível 125. Os alunos localizados abaixo deste nível requerem atenção especial, pois ainda não demonstraram ter desenvolvido as habilidades mais simples apresentadas para os alunos do 5º ano como exemplo: • Somar e subtrair números decimais; • Fazer adição com reserva; • Multiplicar e dividir com dois algarismos; • Trabalhar com frações.
De 125 a 150	Neste nível os alunos do 5º e do 9º anos resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.
De 150 a 175	Além das habilidades demonstradas no nível anterior, neste nível os alunos do 5º e 9º anos são capazes de: • Reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais; • Ler informações e dados apresentados em gráfico de coluna; • Interpretar mapa que representa um itinerário.
De 175 a 200	Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 5º e 9º anos: • Calculam resultado de uma adição com números de três algarismos, com apoio de material dourado planificado; • Localizam informação em mapas desenhados em malha quadriculada; • Reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal; • Resolvem problemas relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos (dias, semanas, horas e minutos).
De 200 a 225	Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos do 5º e 9º anos: • Leem informações e dados apresentados em tabela; • Reconhecem a regra de formação de uma sequência numérica e dão continuidade a ela; • Resolvem problemas envolvendo subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias; • Resolvem situação-problema envolvendo: a idéia de porcentagem; diferentes significados da adição e subtração; adição de números racionais na forma decimal; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
De 225 a 250	Os alunos do 5º e do 9º anos, além das habilidades já descritas: • Identificam a localização/movimentação de objeto em mapas, desenhado em malha quadriculada; • Reconhecem e utilizam as regras do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e o princípio do valor posicional; • Calculam o resultado de uma adição por meio de uma técnica operatória; • Leem informações e dados apresentados em tabelas; • Resolvem problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas;

	• Resolvem problemas: (I) utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro; (II) estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores; (III) com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração; • Reconhecem a composição e decomposição de números naturais, na forma polinomial; • Identificam a divisão como a operação que resolve uma dada situação problema; • Identificam a localização de números racionais na reta numérica. Os alunos do 9^a ano ainda: • Identificam a localização/movimentação de objeto em mapas e outras representações gráficas; • Leem informações e dados apresentados em gráficos de colunas; • Conseguem localizar dados em tabelas de múltiplas entradas; • Associam informações apresentadas em listas ou tabelas ao gráfico que as representam e vice-versa; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações; • Resolvem problemas envolvendo noções de porcentagem.
De 250 a 275	Os alunos do 5^o e 9^o anos: • Identificam planificações de uma figura tridimensional; • Resolvem problemas: estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores; envolvendo diferentes significados da adição e subtração; envolvendo o cálculo de área de figura plana, desenhada em malha quadriculada; • Reconhecem a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens; • Identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica; • Estabelecem relação entre unidades de medida de tempo; • Leem tabelas comparando medidas de grandezas; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos; • Reconhecem a composição e decomposição de números naturais em sua forma polinomial. Os alunos do 9^o ano também: • Reconhecem as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de ordens como décimos, centésimos e milésimos; • Identificam a localização de números inteiros na reta numérica.
De 275 a 300	Os alunos do 5^o e 9^o anos: • Resolvem problemas com números naturais envolvendo diferentes significados da multiplicação e divisão, em situação combinatória; • Reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e tipos de ângulos; • Identificam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo); • Resolvem problemas: utilizando divisão com resto diferente de zero; com apoio de recurso gráfico, envolvendo noções de porcentagem; estimam medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não; • Estabelecem relações entre unidades de medida de tempo; • Calculam o resultado de uma divisão por meio de uma técnica operatória;

	No 9º ano: • Identificam a localização/movimentação de objeto em mapas; • Resolvem problema com números naturais, inteiros e racionais envolvendo diferentes operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação); • Calculam o valor numérico de uma expressão algébrica, incluindo potenciação; • Interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas; • Identificam um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
De 300 a 325	Os alunos do 5º e do 9º anos: • Resolvem problemas; • Envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas; • Desenhadas em malhas quadriculadas; • Envolvendo o cálculo de área de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada; • Utilizando porcentagem; • Utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml; • Com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo operações de adição e subtração; • Estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional ou não; • Leem informações e dados apresentados em gráficos de coluna; • Identificam a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.
De 325 a 350	Neste nível, os alunos do 5º e 9º anos: • Reconhecem a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas; • Identificam fração como representação que pode estar associada a diferentes significados; • Resolvem equações do 1º grau com uma incógnita; • Identificam diferentes representações de um mesmo número racional; • Calculam a área de um polígono desenhado em malha quadriculada; • Reconhecem a representação numérica de uma fração a partir do preenchimento de partes de uma figura. No 9º ano os alunos também: • Reconhecem círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações; • Realizam conversão e somas de medidas de comprimento; • Identificam a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras; • Resolvem problemas utilizando relações entre diferentes unidades de medida; • Resolvem problemas que envolvam equação do 2º grau; • Identificam fração como representação que pode estar associada a diferentes significados; • Resolvem problemas: envolvendo a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, utilizando várias operações (adição, subtração, multiplicação e divisão); utilizando as relações métricas do triângulo retângulo; • Reconhecem que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.

De 350 a 375	Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível, os alunos do 5º e 9º anos: • Estimam a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencional ou não; • Identificam propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações; • Calculam o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais. No 9º ano os alunos também: • Resolvem problemas envolvendo: o cálculo de área e perímetro de figuras planas; o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malha quadriculada; ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales e utilizando o Teorema de Pitágoras; noções de volume; relações métricas do triângulo retângulo a partir de apoio gráfico significativo; • Reconhecem as diferentes representações de um número racional; • Estabelecem relação entre frações próprias e impróprias, as suas representações decimais, assim como localizam-nas na reta numérica; • Efetuam cálculos simples com valores aproximados de radicais; • Identificam uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema; • Interpretam informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas; • Reconhecem as representações dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos; • Identificam relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades; • Efetuam cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição; subtração; multiplicação; divisão e potenciação); • Identificam quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares); • Identificam frações equivalentes; • Efetuam somatório e cálculo de raiz quadrada; • Efetuam operações com expressões algébricas; • Identificam as medidas que não se alteram (ângulos) e as que se modificam (perímetro, lados e área) em transformações (ampliações ou reduções) de figuras poligonais usando malhas quadriculadas; • Reconhecem ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.
De 375 a 400	Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 9º ano: • Reconhecem círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações; • Identificam propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos; • Efetuam operações com números racionais, envolvendo a utilização de parênteses (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação); • Reconhecem expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela; • Reconhecem figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade; • Identificam: a localização de números racionais na reta numérica; propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos; propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações; a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau; • Resolvem problemas: envolvendo noções de volume; envolvendo porcentagem; utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos

	internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares); utilizando relações métricas do triângulo retângulo; interpretando informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
De 400 a 425	Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível os alunos do 9º ano: • Identificam ângulos retos e não retos; • Identificam a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões); • Calculam o diâmetro de circunferências concêntricas; • Resolvem problemas: envolvendo equação do 2º grau; utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares); envolvendo variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.

Fonte: Inep.