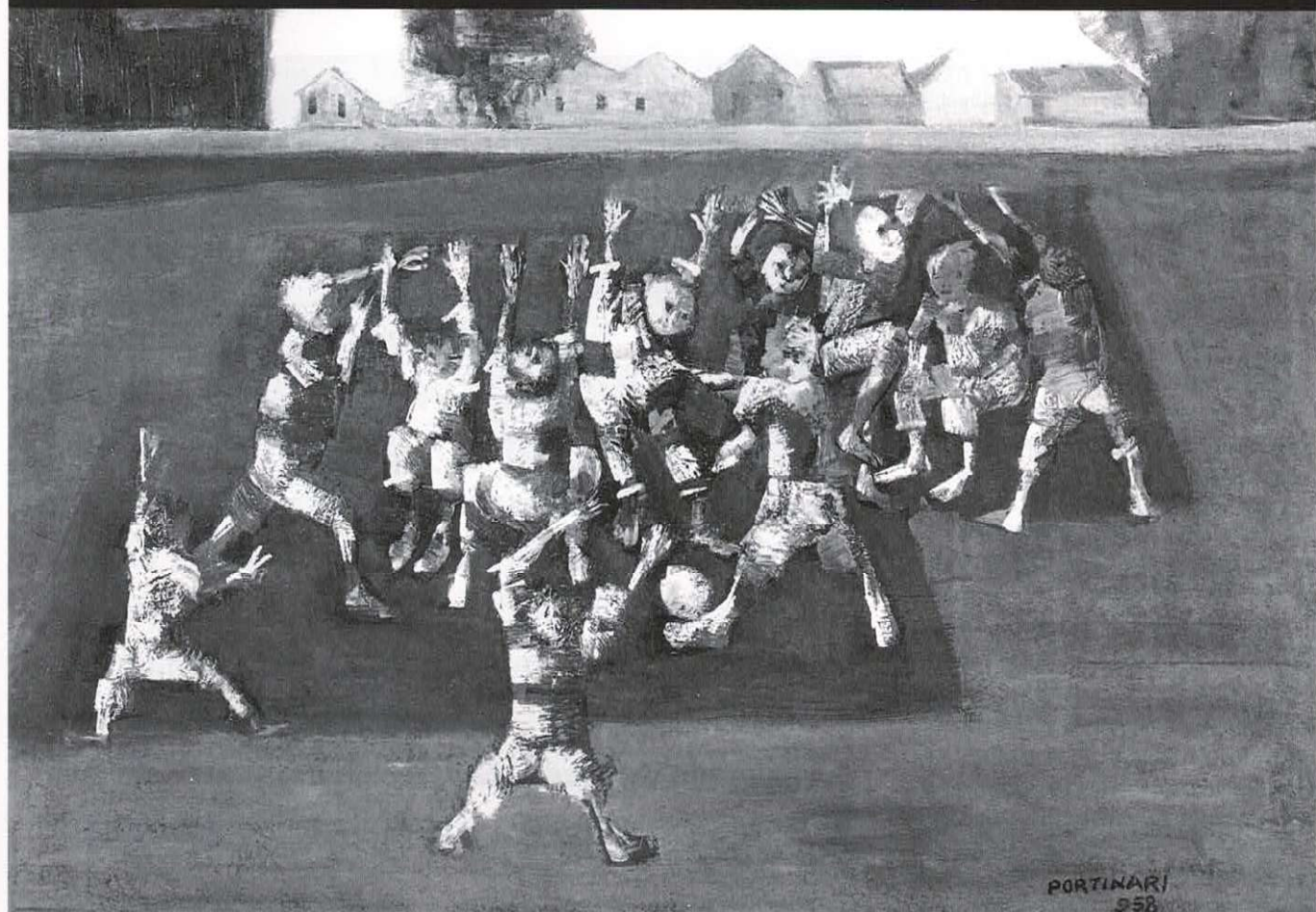


Adriane Heller Nadolny | Ana Carolina Soares Duarte | Cláudia Calderari Vianna | Eduardo Rodrigues de Moraes | Fernanda Capote de Oliveira | Luciana Szenczuk | Rosana Gomes Tapado | Rúbia Helena Napolini Coelho | orientação do prof. Odilon Carlos Nunes



Futebol - Cândido Portinari - 1958 - óleo sobre madeira

Avaliação Escolar no Paraná: algumas reflexões sobre o tema¹

Apresentação

Queremos registrar, desde logo, a importância de se estabelecer de maneira persistente e contínua, não apenas o estudo, mas uma ampla discussão pública sobre o tema da avaliação educacional, considerando os seus crescentes e irreversíveis vínculos com os sistemas de ensino da e na atualidade.

Vamos nos valer da oportunidade ora ensejada – e sem fazer mero jogo de palavras – para situar em perspectiva de avaliação a própria avaliação educativa, a qual deve ser tratada, por um lado no que diz respeito à sua positividade e, portanto, quanto às efetivas possibilidades que apresenta como instrumento de acompanhamento crítico dos processos educacionais contemporâneos, mas também, e em

contrapartida, nos seus desdobramentos propriamente negativos, tendo em vista os inúmeros e graves problemas que decorrem da sua cada vez mais freqüente utilização.

Desse ponto de vista, é indispensável destacar a urgência de se debater, de modo abrangente e democrático, os sucessivos – e às vezes redundantes – mecanismos que estão sendo adotados e implementados no cenário escolar brasileiro. Originados e desenvolvidos a partir do “modelo” que pode ser chamado de “avaliação por exames”, os recentes, engenhosos e generalizados procedimentos de exames, mesmo travestindo diferentes roupagens mais ou menos pedagógicas e assumindo distintas conformações organizacionais e operativas, vêm preservando e, inclusive, revivifi-

cando uma certa orientação educativa que se caracteriza por uma obsessiva postura de: medir, categorizar, classificar, enfileirar na forma de “ranking”, etc, e, no limite, – o que é muito mais preocupante – atribuindo aos resultados assim obtidos uma aparência de “produtos” dotados de natureza técnica e objetiva, e, por isso mesmo, não passíveis de erros ou questionamentos. Como agravante, acrescente-se o fato de que tais resultados e produtos têm como marca e endereço os processos discricionários e seletivos destinados ao acesso, permanência e conclusão dos cursos e atividades que compõem o já tão elitizado edifício educacional brasileiro, obviamente que comportando as exceções de praxe, emperrando ainda mais o inconcluso projeto de democratização da educação em

nosso Estado e em nosso País.

Talvez não seja demais repetir aqui a lúcida ponderação de Liliâne Lurçat a respeito da moderna questão escolar e da introdução nesta de procedimentos de seleção e de hierarquização com base no critério do mérito individual:

... a escola transformou-se muito no decorrer das últimas décadas, particularmente pelas misturas sociais que nela se realizaram. As divisões sociais tomam uma forma mais sutil e também mais perniciosa. Assim, no começo do século as diferenças entre as classes sociais eram mais declaradas. Desenvolvia-se, para os filhos de operários uma ideologia de submissão às classes economicamente dominantes sem dar-lhes a ilusão de uma possível mudança de classe. Era preciso fazer deles trabalhadores humildes, devotados, amando o trabalho. Atualmente, quando as crianças da classe operária da pequena e média burguesia, encontram-se reunidas nos mesmos bancos escolares, a ilusão da igualdade de oportunidades é propagada pela escola, baseada no mérito individual; de tal modo que o critério objetivo de pertencer a uma classe encontra-se substituído por um critério subjetivo de mérito individual... (LURÇAT, 1979, p.60).

O conjunto de textos a seguir foi resultado de um esforço de reflexão sobre algumas das questões postas pela atividade avaliativa na estrutura escolar em nosso Estado. Embora abordando questões específicas sobre o assunto, esses textos podem ser considerados complementares, tendo em vista uma preocupação comum no sentido de atribuir à avaliação escolar um papel diagnóstico e transformador, que contribua para a superação da visão avaliativa predominante, a saber categorizante, autoritária e, acentuadamente, elitizada.

COMENTÁRIO SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL E O ATENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriane Heller Nadolny
Fernanda Capote de Oliveira

O Ensino Fundamental no Brasil é uma modalidade da Educação Básica que atende à faixa etária de 7 a 14 anos e que visa



A proposta de avaliação escolar deve ser vista como um instrumento da transformação da prática social, onde o educando seja capaz de ampliar seus conhecimentos sobre a concepção do mundo e, principalmente, ter condições de questionar a realidade em que está inserido e buscar soluções para possíveis problemas.

a desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e também lhe fornecendo meios para progressão no trabalho e estudos posteriores, sendo que a escolarização básica é um instrumento imprescindível para a constituição de uma sociedade democrática.

Segundo a Constituição Federal de 1988, a Educação é um direito social, e o acesso ao ensino obrigatório deve ser gratuito e de direito público de cada sujeito.

Entretanto, atualmente, o sistema educacional não atende de fato todos os sujeitos que tem direito a este nível de ensino previsto em lei. Para comprovar tal afirmação, a pesquisa da FIPE (Fundação Instituto de Pesquisa) revela que ainda 4% das crianças em idade escolar, entre 7 e 14 anos, estão fora da sala de aula.

Apesar do índice de matrículas e do atendimento escolar de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública terem aumentando significativamente, de acordo com dados obtidos no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), os que conseguem ingressar no sistema escolar não têm garantias de aproveitamento, uma vez que as

taxas de reprovação e abandono são elevadas. Tais dados comprovam que ainda não foi alcançado o objetivo do PNE (Plano Nacional de Educação) de universalizar o atendimento de toda clientela do Ensino Fundamental, bem como garantir o acesso e a permanência de todos os indivíduos na escola.

Essa parcela significativa de indivíduos fora da instituição escolar pode vir a compor o quadro de analfabetismo em território brasileiro. O IBGE considera alfabetizado quem consegue ler e escrever pelo menos um bilhete. Calcula-se que o País tenha 16 milhões de habitantes inaptos para concluir uma simples leitura ou rasurar algumas frases. Entretanto, levando-se em conta pelo critério mais correto e crescentemente adotado mundo afora, o conceito de analfabeto funcional, que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões.

Pode-se dizer que houve avanços, pois a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado; diminuiu de 65,3% em 1900 para 13% em 2000, embora ainda haja muito a fazer. O dado mais impressionante da pesquisa revela que 35%

dos analfabetos já freqüentaram a escola. O problema é maior quanto mais alta é a faixa etária. Entre a idade de 45 a 59 anos, 17,6% eram analfabetos em 2001, apesar de terem passado, em média, de 5 a 6 anos na escola.

O cruzamento dos dados de escolaridade e renda revela que entre aqueles que possuem renda superior a dez salários mínimos há 1,4% de analfabetos. Quando o rendimento é inferior a um salário mínimo, a taxa sobe para 29%. No entanto, não é somente a melhoria do aspecto financeiro que deve ser levada em conta quando se trata do analfabetismo, mas a qualidade educacional é um fator de grande relevância para a superação deste problema, visto que muitos sujeitos freqüentam a escola e não obtêm uma aprendizagem efetiva.

No que diz respeito à faixa etária o analfabetismo atinge pessoas de todas as faixas etárias e com intensidades diferentes. Na faixa de 10 a 19 anos, 7,4% da população é de analfabetos.

A cidade de Curitiba tem índice de alfabetização, segundo o IBGE, de 96,7%, sendo o mais alto entre as capitais brasileiras; entretanto, 3,3% da população que ainda é analfabeta corresponde a cerca de 42 mil pessoas que não sabem ler e escrever, sendo ainda um sério problema que assola o País e especificamente a cidade de Curitiba.

Nesse contexto, a instituição escolar, principalmente a pública, deve garantir o acesso aos saberes sistematizados e elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização e o exercício da cidadania de forma democrática. A escola deve propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber, sendo, portanto, um espaço onde se amplie e se democratize conhecimento e o processo de transmissão – assimilação dos saberes aconteça na totalidade, em uma realidade histórica, onde professores e alunos sejam sujeitos transformadores.

A proposta de avaliação escolar deve ser vista como um instrumento da transformação da prática social, onde o educando seja capaz de ampliar seus conhecimentos sobre a concepção do mundo e, principalmente, ter condições de questionar a realidade em que está inserido e buscar soluções para possíveis problemas.

MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ, NAS DEPENDÊNCIAS ESTADUAIS, MUNICIPAIS E PRIVADAS, NO PERÍODO DE 1999 A 2002.

Rosana Gomes Tapado

O objetivo deste texto é analisar o número total de matrículas no Ensino Fundamental, na faixa etária entre 7 e 14 anos, no Paraná, nas dependências estaduais, municipais e privadas, no período de 1999 a 2002.

As fontes básicas de informação são os dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – MEC/INEP, que adota a metodologia apoiada num Censo Educacional Anual, com dados de Secretarias ou Departamentos de Educação Estaduais ou Municipais e seus órgãos regionais.

De acordo com os dados do MEC/INEP, o número total de matrículas no período de 1999 a 2002, somando-se o total de matrículas na esfera estadual, municipal e privada, corresponde a 5.479.714 alunos.

No período de 1999, houve 1.489.638 alunos matriculados, passando para 1.491.600 matrículas em 2000, havendo um incremento de 1.962 matrículas, não se considerando ainda um avanço, dada a pouca representatividade.

No entanto, no período de 2000 a 2001, de 1.491.600 passou para 1.495.361 o número de alunos matriculados, obtendo-se um incremento, ainda que restrito, de 1.494 crianças, porém superior ao anterior, embora significativamente pequeno. Mas o período de 2001 a 2002 foi quando se registrou um maior número de matrículas, passando de 1.495.361 alunos matriculados, para 1.502.389, crescendo em 7.028 matrículas.

Portanto, o número total de crianças e adolescentes matriculados de 1999 a 2002, no Ensino Fundamental, foi de 10.484. Estes dados demonstraram que houve uma maior absorção de demandas de crianças e adolescentes nesse nível de ensino. Segundo Oliveira e Camargo (1999, p. 40), "[...] desde meados da década de 80, quantitativamente havia vagas no Ensino Fundamental para toda a população na faixa etária correspondente, isto é, a rede física já comportava toda a população escolarizável".

A própria Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 3º I assegura em um de seus princípios igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Outro dado importante é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pela Emenda Constitucional 14/96 e a Lei 9.424/96, possibilitando o acesso à escola de crianças nessa faixa etária.

Na esfera estadual total os alunos matriculados na faixa etária de 7 a 14 anos, entre 1999 e 2002, totalizam 2.460.752 crianças e adolescentes.

No período de 1999 a 2000, o total de alunos matriculados passou de 607.914 em 1999, para 616.361 em 2000, havendo um incremento de matrículas de 8.447 alunos; de 2000 a 2001, o total de alunos matriculados passou de 616.361 em 2000 para 622.893 em 2001, havendo um incremento de 6.532 crianças matriculadas, reduzindo em 1.915 crianças em relação ao ano anterior, e de 2001 a 2002 o total de alunos matriculados passou de 622.893, para 613.584, havendo uma redução no total de matrículas de 9.309.

Este decréscimo no total de alunos matriculados entre 7 e 14 anos na esfera pública estadual no Paraná desde o ano de 2000 pode ser entendido devido a um possível "[...] declínio do crescimento da população e conseqüentemente da demanda por educação também obrigatória" (SANTOS, 2003, p. 261). Outra possibilidade é a municipalização do ensino no Paraná, que se efetivou, especialmente, a partir de 1990.

Na esfera municipal total o número de alunos matriculados na faixa etária de 7 a 14 anos, entre 1999 a 2002, corresponde a 3.018.962.

No período de 1999 a 2000, o total de alunos matriculados passou de 755.937 para 751.630 havendo uma redução de 4.307 alunos matriculados; de 2000 a 2001, o total de alunos matriculados passou de 751.630 para 747.187 havendo novamente uma redução de 4.443 alunos matriculados, e no período de 2001 a 2002, o total de alunos matriculados passou de 747.187 para 764.208 havendo assim um incremento de 17.021 no número de matrículas na faixa etária entre 7 e 14 anos no Paraná.

Os dados demonstraram que no período

do entre 1999 e 2001 houve uma redução no total de matrículas na faixa etária, dos 7 aos 14 anos, totalizando 8.750 matrículas não efetivadas. Em contrapartida, somente no período de 2001 a 2002, o total de matrículas quase dobrou, totalizando 17.021 alunos matriculados, um crescimento notável.

Isto representa um grande avanço de matrículas no Ensino Fundamental no Paraná. Uma das possibilidades deste crescimento é a expansão do atendimento educacional no País; a criação de condições objetivas para a realização e a expansão do ensino obrigatório através do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fundef), em 1990, a regularização do fluxo escolar, minimizando a reprovação escolar e a evasão, refletindo uma política de transferência das responsabilidades nesse nível de ensino para com os municípios.

Outra questão a ser pensada quanto ao aumento do número de matrículas diz respeito à descentralização para a escola – autonomia escolar, que se instaurou a partir da Reforma Educacional, iniciada no limiar do século XXI e a gestão escolar.

A gestão escolar deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como pelo seu financiamento e pelos resultados (KRAWCZYK, In: OLIVEIRA e ROSAR, 2002, p. 65).

Com isso, a escola pode se apropriar de mecanismos legais que não só podem melhorar a qualidade do ensino como garantir a permanência e o acesso do aluno à escola, como relata a Lei 9.394/96 em seu Art. 3º I, "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Segundo Arroyo (2000, p. 35), "[...] a nova LDB legitimou e deu alento a essas propostas, uma vez que enfatiza que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos (Arts. 2º e 22) e propõe a organização do trabalho educativo por ciclos (Art. 23)".

Na esfera privada total o número de alunos matriculados, na faixa etária dos 7 aos 14 anos, no Paraná, no período de 1999

a 2002, corresponde a 499.274.

No período de 1999 a 2000, o total de alunos matriculados passou de 125.787 para 123.609 demonstrando uma redução nas matrículas entre os 7 e 14 anos no Paraná de 2.178 crianças e adolescentes; de 2000 a 2001, o total de alunos matriculados passou de 123.609 para 125.281 havendo um incremento nas matrículas de 1.672 crianças e adolescentes entre 2001 e 2002; o total de alunos matriculados passou de 125.281 para 124.597. Percebe-se, neste período, que novamente houve uma redução nas matrículas de 684 crianças e adolescentes.

Na esfera privada observou-se que nos anos de 1999 a 2000 houve uma redução nas matrículas, havendo um crescimento de matrículas em 2001.

Observou-se ao longo destes anos na rede privada uma tendência de estagnação da matrícula no Ensino Fundamental. A rede privada representa um atendimento minoritário no Ensino Fundamental - um crescimento lento - refletindo uma política de transferência das responsabilidades nesse nível de ensino para os municípios.

Segundo Oliveira, Mansano e Camargo (1999, p. 57), merece a nossa atenção o que diz respeito aos setores que crescem no ensino privado. Dados iniciais, ainda sujeitos a pesquisas mais detalhadas, apontam para um processo de oligopolização da matrícula, pelo uso da "franchising" educacional. Seria um dos motivos também do número reduzido de matrículas nesta dependência.

Outra possibilidade também são as questões econômicas, tornando inviável a permanência de crianças e adolescentes na rede privada.

Uma das saídas para elevar o nível de matrícula na esfera privada, poderia ser o que Krawczyk (2002, p. 68-69) chama de o processo de descentralização para o mercado. A autora relata que "[...] os direitos individuais do consumidor passam a prevalecer sobre os direitos sociais de educação do cidadão [...]" e nessa lógica de mercado, que é a lógica capitalista, neoliberal, a proposta é "[...] estimular a competição entre as escolas públicas e entre as escolas públicas e privadas, permitindo que as instituições ofereçam diferentes 'pacotes educacionais' para satisfazer as diferentes preferências dos pais (KRAWCZYK, 2002, p. 69); e também os

vouchers ou vale-educação para a distribuição de recursos para as escolas públicas e privadas (KRAWCZYK, 2002, p. 69).

A proposta não seria a ideal, mas aponta o rumo em que as escolas públicas caminham, numa lógica que se assemelha à escola privada, no que tange ao mercado produtivo, competitivo, de qualidade total e não qualidade pedagógica.

PARANÁ: AVANÇOS OBTIDOS FRENTE À REGULARIZAÇÃO DO FLUXO ESCOLAR

Luciana Szenczuk

Tomando como referência o item 2.3.3 do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos as taxas de repetência e evasão por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem (PNE, 2003, p.50), procurou-se verificar os avanços e reflexos das políticas até então em andamento a fim de que o objetivo acima seja alcançado.

Como não foi possível encontrar uma tabela que se adequasse à análise proposta, confeccionou-se a Tabela 1. Com base nos dados do Censo Escolar e de relatórios originários do INEP, abrangência 1998 a 2003, optou-se por analisar os números totais referentes às matrículas ocorridas nas escolas públicas estaduais e municipais, número total de matrículas, concluintes, média de hora-aula diária, taxa de reprovação, taxa de evasão, taxa de abandono, taxa de promoção, taxa de aprovação e tempo médio de espera para conclusão do Ensino Fundamental.

Vide TABELA 1, na página ao lado.

Depois de efetuada a análise isolada de cada dado, chegou-se à seguinte conclusão: as políticas e os procedimentos adotados pelo Estado do Paraná, até o presente momento, não demonstram caminhar no sentido de reduzir em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso do Ensino Fundamental. Logo, como se observou no índice médio de hora-aula diária e o tempo médio de espera para conclusão, as pequenas variações ali de-

monstradas estão, longe de garantir efetiva aprendizagem às crianças que permanecem neste ensino apresentando dificuldades de aprendizagem. Outro ponto a se destacar é o de que a repetência é muito mais "maquiada" do que resolvida, ou seja, muito se diz que a taxa de repetência está diminuindo mais do que realmente está. No entanto, os dados demonstram o predomínio de uma cultura de reprovação, ainda fortemente enraizada nas escolas, e antagonicamente firmada pelo próprio ciclo básico quando este deixa de oferecer alternativas pedagógicas a quem reprovou.

Não se pode desconsiderar que alterações foram implementadas, como também não se pode desconsiderar que não surtiram os resultados esperados, logo, conclui-se que estas não mudaram a estrutura da Educação, precisando ser revistas e modificadas urgentemente, uma vez que no caminho atual dificilmente se chegará a apresentar redução significativa no que se refere especificamente à taxa de repetência e evasão. Sabe-se que fatores externos intervêm neste sentido, mas é necessário identificá-los, principalmente no tocante à evasão, e através de ações eficazes aniquilá-los, ou pelo menos reduzi-los.

Conclui-se que há urgência em rever e alterar os procedimentos e políticas implantadas no Ensino Fundamental da Escola Pública do Paraná, haja vista que sua implantação não toca no ponto central que predispõe à meta acima, ou seja, tais políticas não estão surtindo efeitos significativos nas variáveis que diretamente implicam a melhoria da aprendizagem dos alunos.

REFLEXÕES SOBRE O SAEB E A AVALIAÇÃO

Cláudia Calderari Vianna

O reverso do Sistema de Avaliação de Educação Básica - SAEB

A cada período do desenvolvimento social e econômico de um país encontram-se políticas educacionais a ele correspondente que buscam atender a demandas e percepções de mundo hegemônicas. As concepções de processo de ensino e de avaliação seguem essa lógica.

Desta maneira, podemos inferir que as mudanças no mundo do trabalho têm implicações também para a concepção de avaliação. Os mecanismos de controle e seletividade operados através da avaliação acabam por sofrer, portanto, a influência do modo como a sociedade produz e organiza sua distribuição de bens, entre eles, a educação.

Esse tipo de organização do mundo da produção articulado à divisão social e técnica do trabalho, da produção e da sociedade levou a propostas pedagógicas que se centravam em determinados momentos históricos nos conteúdos; em outros, nas atividades, ora no ensinar ou no aprender, sem conseguir estabelecer conexões entre o conhecimento e o estudante, sem trabalhar com as relações entre conteúdos e o método de construção do conhecimento. A avaliação do ensino acompanhava esse tipo de organização fragmentária e linear da pedagogia.

O modo como se organiza a produção

e a sociedade no atual contexto histórico demanda e propõe uma educação de novo tipo, uma outra pedagogia, um outro perfil de formação docente e outras formas de avaliar. A avaliação adquire novas funções, mas continua exercendo seu papel de controle social e de distribuição das contingências.

O deslocamento da avaliação para os "envolvidos", defendido pelo pensamento pós-moderno, retoma a tese do individualismo liberal e recoloca também o fracasso ou o sucesso como algo estritamente individual dentro de uma perspectiva que nega quaisquer interesses fundamentais comuns. Cada um se emancipa individualmente e a grande avaliação quem faz já não é somente o sistema de ensino, mas também o mercado. Por isto, os processos de avaliação tendem a seguir a lógica do mercado para ter eficiência. O indivíduo, livre das amarras da escola e do sistema de ensino, torna-se o único responsável pelo seu êxito ou fracasso. Por isso, ele precisa de forma permanente estar se qualificando e adquirindo competências cognitivas e habilidades flexíveis para responder adequadamente às demandas aceleradas postas pela atual forma de acumulação do capital.

O indivíduo necessita continuamente adquirir os atributos necessários para concorrer a um lugar no mercado e o significado da implantação de avaliação de rendimento escolar no País (SAEB) como instrumento de mensuração de *produto* e não de *processo* educacional, expressa uma determinada concepção do papel do Estado na condução de políticas educacionais,

TABELA 1: Paraná. Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries): dados totais referentes às escolas públicas estaduais e municipais da zona rural e urbana, 1998 -2003

Índices/ Anos	Matriculas	Concluintes	Média de hora-aula diária	Distorção idade- conclusão	Taxa de reprovação	Taxa de repetência	Taxa de evasão	Taxa de abandono	Taxa de promoção	Taxa de aprovação	Tempo médio espera para conclusão
1998	1.671.358	157.436	-	45.6	-	14	6.4	-	79.6	-	9.3
1999	1.732.395	144.294	4.2	31.3	8.8	15	5	11	80	80.2	9.4
2000	1.692.648	116.132	4.2	20.9	10.3	15.4	4.9	8.7	79.7	81	9.4
2001	1.691.131	115.120	4.3	19.7	11.6	15.3	5.3	9.2	79.4	79.2	9.5
2002	1.693.577	133.858	4.3	-	-	163.443*	-	53.949*	-	1.403.359*	-
2003	1.613.245**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP, Censo Escolar 2002 e 2003 e Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

* Observa-se que no ano de 2002 os dados em números foram obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação, porém, mesmo obtendo alguns esclarecimentos a respeito dos dados colhidos juntos ao INEP não conseguimos desvendar qual a base utilizada para o cálculo dos índices fornecidos e utilizados na tabela acima, optando-se por manter os números brutos. ** Dados obtidos do Censo Escolar 2003.

entre elas a necessidade de controle dos resultados educacionais baseados em parâmetros comparativos e classificatórios de escolas, desempenhos de alunos e entre as próprias unidades da Federação com características seletivas.

O SAEB, portanto, não revela uma perspectiva de participação da escola neste movimento avaliativo, pois não envolve de modo processual os profissionais que nela atuam, os alunos, pais e comunidade, desconsiderando os fatores internos e externos - econômicos, políticos, culturais e sociais - contraditórios que condicionam as mazelas do fracasso escolar.

Esta diferenciação - compreendida aqui como todos os elementos que a constituem a educação formal, a saber, conhecimentos, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, desempenho profissional dos docentes entre outros - é, portanto, uma necessidade do capitalismo. Os testes, os sistemas de seleção e os exames nacionais podem ser caracterizados como sendo um dos mecanismos legítimos desta seleção.

Em geral, se aceita a avaliação como um fato, sem se questionar suas bases históricas, teóricas e funcionais. Até se questionam os modos pelos quais ela se realiza, no entanto ela em geral é aceita porque está sedimentada numa "cultura de avaliação" na qual o argumento reinante é o de mensuração do *produto* para incorporação-exclusão dos alunos na sociedade. Nesta perspectiva, os mais aptos e com melhor desempenho escolar tenderão a sobreviver e a integrar o fluxo contínuo do progresso capitalista - o mercado.

A educação dentro deste tipo de enfoque está perdendo a perspectiva de ser integradora para aprofundar a sua função justificadora das desigualdades sociais, deslocando-se da esfera do direito social para colocar-se no plano individual, cuja regra central é o critério de mercado, afinando-se com o conceito de "utilidade com eficiência".

No caso do SAEB, eficiente é o aluno que consegue manifestar nas avaliações realizadas um bom desempenho, porque expressa de modo simplista e reducionista que a escola na qual estuda possui um ensino de qualidade. Mas, as questões básicas que estão veladas nesta afirmação são: quem avalia? Como? Por quê? Quais os critérios e quem os define? A quem interessa o desempenho do aluno, da escola e

da unidade da Federação?

É necessário e urgente, portanto, que se tenha uma atitude rigorosa e crítica de compreensão e enfrentamento do projeto neoliberal que está desencadeando uma profunda degradação, precarização e (des) socialização dos valores fundamentais da humanidade, quando o significado de avaliação nacional adotado é sinônimo de controle, competição, classificação, comparação, discriminação e, conseqüentemente de exclusão de alunos, escolas, professores, sistemas de ensino e unidades da Federação.

A escola necessita, no interior desse movimento rigoroso, de voltar-se para uma identidade e um desempenho diferente daquele que tem assumido sob a lógica do capitalismo.

Isto pode ocorrer na medida em que possa buscar fundamento em valores socialistas, emancipadores e coletivos, que ao mesmo tempo exponham as contradições e a coloque em condições de se negar a desempenhar e reproduzir o caráter destrutivo que a lógica do capital impõe à sua teoria e práticas pedagógicas, resistindo de modo crítico à função operacionalizadora da manutenção das condições de desigualdade impostas pelo referencial avaliativo - SAEB - como a *única* via possível de melhorar a qualidade da Educação Básica ofertada em nosso País.

A escola como instituição produtora do conhecimento deve constituir-se em resistência à instrumentalização, objetivando a defesa dos interesses da população excluída, que do saber precisa se apropriar como condição para sua emancipação e autonomia no decorrer de sua existência humana.

Espera-se que a concepção de avaliação a ser adotada seja a de caráter processual, com potenciais educativos, que produza reflexão, diálogo, iniciativa e transformação, motores estes da igualdade de oportunidades e da inclusão.

O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

Ana Carolina Soares Duarte
Rúbia Helena Napolini Coelho

Os dados a seguir, referentes ao Ensino Médio no Estado do Paraná foram retirados do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do IBGE, tendo como objetivo realizar um breve panorama da educação no Paraná, em especial no nível médio de ensino. Para isso, foram selecionados dados específicos quanto a matrícula, distorção idade-série, idade mediana dos alunos concluintes desse nível de ensino, distorção idade-conclusão, número de concluintes, taxas de rendimento, taxas de transição, taxa de escolarização, percentual de docentes com curso superior, número médio de alunos por turma e por fim, a média de horas-aula diárias no Ensino Médio.

Observando os dados referentes à matrícula no período de 1999 a 2002 observa-se uma tendência declinante do número de matrículas. Na rede pública o número de matrículas que representava 465.076 em 1999 passou a ser de 412.372 em 2002, enquanto que o número de matrículas na rede privada que era de 53.211 em 1999 passou a ser de 50.362 em 2002.

Quanto à idade dos alunos matriculados no Ensino Médio observa-se ao longo dos anos que o número de alunos com menos de 17 anos tem sofrido um aumento linear, tanto na rede pública quanto na rede privada - em 1999 representava 236.390 e em 2002 258.903 matrículas na rede pública, enquanto que na rede privada este número era de 41.090 e 44.432 nos respectivos anos. O número de matrículas dos alunos com mais de 17 anos têm apresentado uma redução contínua - na rede pública passou de 228.686 em 1999 a 153.469 em 2002 e na privada passou de 12.121 a 5.930 nos mesmos anos -, o que contribuiu também para o declínio das taxas referentes à distorção idade-série apresentadas no mesmo período histórico, também nas duas redes de ensino.

Se levarmos em conta os dados do IBGE quanto à população de 15 a 17 anos em idade regular para o Ensino Médio residente no Estado do Paraná no ano de 2000, que era de 564.888 jovens, e relacionarmos esse número com o número de matrículas nesta faixa etária (283.005) neste mesmo ano, depreende-se que cerca de 49.9% dos jovens está excluído do Ensino Médio.

Observando a idade mediana dos concluintes do Ensino Médio no período de 1998 a 2001, a rede privada permaneceu pela maioria dos anos apresentando 17

anos como sendo a idade média de conclusão deste nível de ensino por seus alunos, modificando apenas no ano 2000, quando esse número eleva-se para 18 anos. Na rede pública, observa-se que há uma alteração irregular na idade dos concluintes, com uma tendência declinante em relação ao ano de 1998.

Quanto à distorção idade-conclusão depreende-se que na rede pública o índice tem tido tendência de queda, mesmo que a idade mediana dos alunos tenha sofrido alterações ao longo desse período. Na rede privada o índice de distorção apresenta uma elevação no ano de 1999 em relação ao ano anterior, enquanto nos anos subsequentes apresenta uma queda considerável.

Quanto à taxa de reprovação, nesse mesmo período, observa-se que na rede pública esse índice aumenta ao longo dos três anos permanecendo em torno de 9,1%, enquanto na rede privada esse índice eleva-se no ano de 2000 e diminui no ano de 2001 voltando ao mesmo índice do ano de 1999, representando cerca de 3,2%. Porém, se depreendermos a mesma taxa em seu total, observa-se que as duas redes juntas apresentam um aumento ao longo dos anos.

Quanto à taxa de abandono constata-se que na rede pública o percentual de pessoas que abandonam este nível de ensino é significativamente maior do que da rede particular. Se nesta as taxas de abandono têm girado em torno de 2,9 e 3,9% de 1999 a 2001, naquela têm sido de 15,7 e 19,9% nesta série histórica.

Vale ressaltar que a rede pública tem apresentado uma tendência de crescimento contínuo no que se refere à taxa de abandono. Além disto, como a rede pública atende a maior parte da demanda do Ensino Médio, faz com que a taxa total de abandono neste nível de ensino seja demasiadamente alta (no período analisado variou de 14,5 a 18,2%).

Referente ao corpo docente do Ensino Médio no Paraná quanto à sua escolarização observa-se que esse índice elevou-se nos anos entre 1999 a 2001 de 95,9% a 97,7% respectivamente, apresentando ligeira queda no ano de 2002 para 97,4%. Obviamente essa queda poderá corresponder a professores que deixaram seus postos de trabalho.

Quanto ao número médio de alunos por turma no Ensino Médio nota-se que nos

anos de 1999 a 2002, tanto na rede pública quanto na rede privada, esse índice vem apresentando tendência decrescente; na rede pública esta queda foi de 37,5% para 36,4%, enquanto que na privada foi de 40,8% para 37,9% nos respectivos anos.

Em relação à média de horas-aula diárias no Ensino Médio do Paraná, observa-se que a carga horária média diária de aulas no ensino público gira em torno de 4,1 horas-aula/dia, enquanto na rede particular este número é mais elevado, representando cerca de 4,8 horas-aula/dia.

Os dados apontados no transcurso do texto evidenciam que o Ensino Médio no Paraná permanece com caráter elitista, mantendo a oferta insuficiente para o atendimento da demanda por este nível de ensino.

Neste sentido mostra-se fundamental a implementação de políticas públicas direcionadas para a ampliação de sua oferta garantindo além do acesso, condições de permanência articuladas a um processo educativo que efetivamente proporcione a aprendizagem dos alunos.

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PARANÁ

Eduardo Rodrigues de Moraes

A Educação Indígena no Brasil tem sido tratada historicamente como um meio de integrar os índios à sociedade nacional através, principalmente, do ensino da Língua Portuguesa. O grande problema ocorrido com esta intenção foi a confusão realizada entre o ensino da língua com o ensino "na" Língua Portuguesa. As crianças das comunidades indígenas de nosso país falam apenas sua língua materna no momento em que chegam à escola, tendo então que passar a enfrentar um duplo problema, aprender um sistema de escrita ao mesmo tempo em que têm que aprender um novo idioma. Este fato tem levado a um grande índice de evasão e repetência entre estas crianças, causando um grande fracasso no processo educativo destas comunidades.

Para superar este problema, muito se tem discutido ao longo dos anos, sobretudo a partir dos anos 80 com a Assembléia Nacional Constituinte, discussão esta que resultou no artigo 231 de nossa Constitui-

ção Federal. E mais tarde a LDB apresentou também o resultado desta discussão, no parágrafo 3º de seu artigo 32 assegurando "às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas".

Desta forma, a partir deste artigo, nada impede em termos legais que projetos educacionais nas comunidades indígenas sejam plenamente desenvolvidos na língua materna de cada comunidade. No Paraná, no entanto, esta possibilidade assegurada pela legislação ainda não é uma realidade. Em virtude disto, os índices de reprovação e evasão continuam altos nesta unidade da federação.

Para compreendermos melhor esta questão vejamos alguns números da Educação Indígena no País e no Paraná. No Brasil possuímos hoje 1.392 escolas indígenas, com 3.998 professores (3.059 índios) e 93.037 alunos (90.459 índios), destas escolas temos 24 que estão no Paraná, com 93 professores (51 índios) e 1.819 alunos (1.801 índios). Tanto em nível nacional quanto no Paraná há mais homens que mulheres indígenas matriculados nestas escolas. Em uma relação média de 55% de homens para 45% de mulheres.

Um estudo apresentado pela Coordenadora da Educação Escolar Indígena no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã-PR nos dá a seguinte informação com relação aos índices de retenção/aprovação nas comunidades de Ivaí e Faxinal. Das matrículas realizadas na Escola Terra Indígena Faxinal de 1982 à 1995, houve apenas 48% de aprovações, contra 27% de reprovações e 19,6% de evasão. Números ainda mais preocupantes na Escola da Terra Indígena Ivaí, no mesmo período, com 38% de aprovações, contra 34,7% de reprovações e um índice de 22,3% de evasão. (fonte: BURATO e MOTA, 2004).

Buscando caminhar em direção à solução destes problemas, foi apresentada no ano de 2003 uma Pauta de Proposições ao Governo Estadual referente à Educação Indígena, a qual foi aprovada na XXVI Sessão Plenária do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, em Curitiba, a 3 e 4 abril/2003, e entregue ao secretário da Educação Maurício Requião em 26/05/2003.

A partir dessas propostas, foi realizado em setembro de 2003 um encontro entre representantes de escolas indígenas do Paraná, antropólogos, ONGs, lideranças

indígenas guaranis e caingangues e técnicos da Secretaria Estadual de Educação (SEED) com o objetivo de se buscar a estadualização das escolas indígenas e uma possível inserção do ensino das línguas guarani e caingangue na Universidade Federal do Paraná.

No Mato Grosso do Sul temos um exemplo de sucesso de utilização da língua materna para ensino das crianças nas escolas de uma comunidade. Nesta comunidade a língua é a terena e o projeto foi iniciado pelo professor índio Laucídio Sebastião, da aldeia terena de Água Branca, MS. Este trabalho bilíngüe e bicultural, foi reconhecido e levado adiante em 1999 pela Secretaria de Educação local para atender as escolas indígenas da comunidade terena, na área de Taunay-MS, contando com o apoio e ajuda da lingüista da Sociedade Internacional de Lingüística, Nancy E. Butler, no entanto o trabalho oficial não obteve o mesmo sucesso que o trabalho individual de Laucídio Sebastião, em virtude, sobretudo de suas limitações (apenas dois bimestres de ensino na língua materna, passando em seguida ao português).

Esta lingüista argumenta em seu trabalho que:

Quando a criança indígena inicia sua carreira escolar sem experiência vivencial no contexto da cultura e da língua nacionais (algo ainda bastante desconhecido para ela), e ainda precisa adquirir habilidades novas e desafiadoras tais como ler e escrever, nesta língua que ela está longe de dominar, o desenvolvimento cognitivo é grandemente prejudicado e, conseqüentemente, o processo educativo como um todo. Muitas vezes, o desgosto é de tal proporção para a criança, e o peso tão esmagador, que ela perde para sempre toda a esperança de sucesso na escola. (BUTLER, 2001)

Verdade está que percebemos também nos números apresentados das escolas indígenas do Paraná. Deixando claro que devemos buscar alternativas educativas que levem em consideração de fato o devido respeito à língua materna e aos processos cognitivos dos índios brasileiros.

1. O presente texto foi elaborado pelo Grupo de Estudos de Avaliação, que se reúne na Universidade Federal do Paraná sob a orientação do professor Odilon Carlos Nunes e é composto por: Adriane Heller Nadolny, Ana Carolina Soares Duarte, Cláudia Calderari Vianna, Eduardo Rodrigues de Moraes, Fernanda Capote de Oliveira, Luciana Szenczuk, Rosana Gomes Tapado e

- Rúbia Helena Napolini Coelho. O texto encontra-se disponível na íntegra no site [http:// pedagogia.tripod.com](http://pedagogia.tripod.com)
- Este texto fundamentou a exposição do referido Grupo de Estudos na Seção Extraordinária do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, preparatória para o 5º CONED, realizada nos dias 16 e 17 de abril de 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M.G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: INEP/MEC. Programas de correção de fluxo escolar. V. 17, janeiro de 2000. [S.l.]: [s.d.].
- BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- BURATO, Lúcia Gouvêa e MOTA, Lucio Tadeu. A exclusão dos excluídos: evasão e repetência entre os índios Kaingang das Terras Indígenas de Ivaí e Faxinal.
- Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/semint/trabalhos/luciagouveiaburato.doc>, acesso em 10 mar 2004.
- BUTLER, Nancy E. Um Bom Começo Basta? (Um retrospecto sobre a experiência em educação bilíngüe, existente desde 1999, nas escolas Terena no distrito de Taunay-MS). Apresentação feita no 13º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE. Unicamp, Campinas, 17 a 20 de julho de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE/ Ministério da Educação. Brasília:Inep,2003
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988
- FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394-96. Curitiba, AAPP SINDICATO, 1997.
- FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- INEP-MEC. Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental. Brasília: dezembro de 2003, p. 18.
- KRAWCZYK, N.R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In:
- OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M.F. Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LURÇAT, Liliane. Desvalorização e autodesvalorização. IN: BRANDÃO, Z. (org) Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- MELLO, Guiomar N. de. (org). Educação e transição democrática. São Paulo: Cortez, 1987.
- OLIVEIRA, R.; MANSANO, R.; CAMARGO, R.B. Tendências da matrícula no ensino fundamental regular no Brasil. In: OLIVEIRA, C. et all. Municipalização do ensino no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PARANÁ, CONSELHO ESTADUAL DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente no Estado do Paraná. Curitiba: CEDCA, 2001.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resumo Censo 2002. Curitiba, SEED, 2004.
- SANTOS, Jussara M. T. P. O processo de municipalização no Estado do Paraná. In: Educar em Revista. Curitiba: Ed. UFPR, nº 22, 2003, p. 257-279.
- SAVIANI, Dermeval. O sentido da Pedagogia e o papel do pedagogo. In: Revista ANDE. São Paulo: Cortez, nº 9, 1985.
- _____. Sobre natureza e especificidade da Educação. In: Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- www.mec.gov.br
- www.ibge.gov.br
- www.inep.gov.br