

Infância Adolescência e Direitos

Ensino Fundamental em Curitiba



MARISTA
REDE DE SOLIDARIEDADE
GRUPO MARISTA



CHAMPAGNAT
EDITORA • PUCPR

Curitiba
2013

INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E DIREITOS: Ensino Fundamental em Curitiba
Iniciativa da Rede Marista de Solidariedade

REPRODUÇÃO PERMITIDA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Setor de Solidariedade

Direção: Ir. Jorge Gaio

Assessores: Jimena Grignani, Juliana Buhner, Khalil Gibran Abdalla e Pollyana Devides Nabarro

Centro Marista de Defesa da Infância

Anderson Paulo Scorsato

Carlos Henrique Oliveira (voluntário)

Débora Cristina dos Reis Costa

Elvina Maria Soares Chaves

Geliane Quemelo

Jaqueline Rodrigues Verneque

Luane Natalle

Mariana Franco Ramos

Sheila de Souza Pomilho

Viviane Aparecida da Silva

Comissão de adolescentes

Educandos do Centro Educacional Marista Curitiba, do ProAção Ir. Eunice Benato e do Centro Social Marista Ecológica

Especialistas consultadas: Andréa Barbosa Gouveia e Gabriela Schneider

Projeto gráfico e diagramação: Felipe Machado de Souza e Likewise

Capa: Felipe Machado de Souza

Produção dos textos: Anderson Paulo Scorsato, Luane Natalle e Mariana Franco Ramos

Preparação de textos: Rosane de Mello Santo Nicola

Revisão de textos

Debora Carvalho Capella

Marcela Sachini

Fotos e ilustrações

Banco de imagens da Rede Marista de Solidariedade

Educandos dos Centros Sociais Maristas Curitiba: Ir. Eunice Benato e Ecológica

Infográficos











Likewise

Impressão

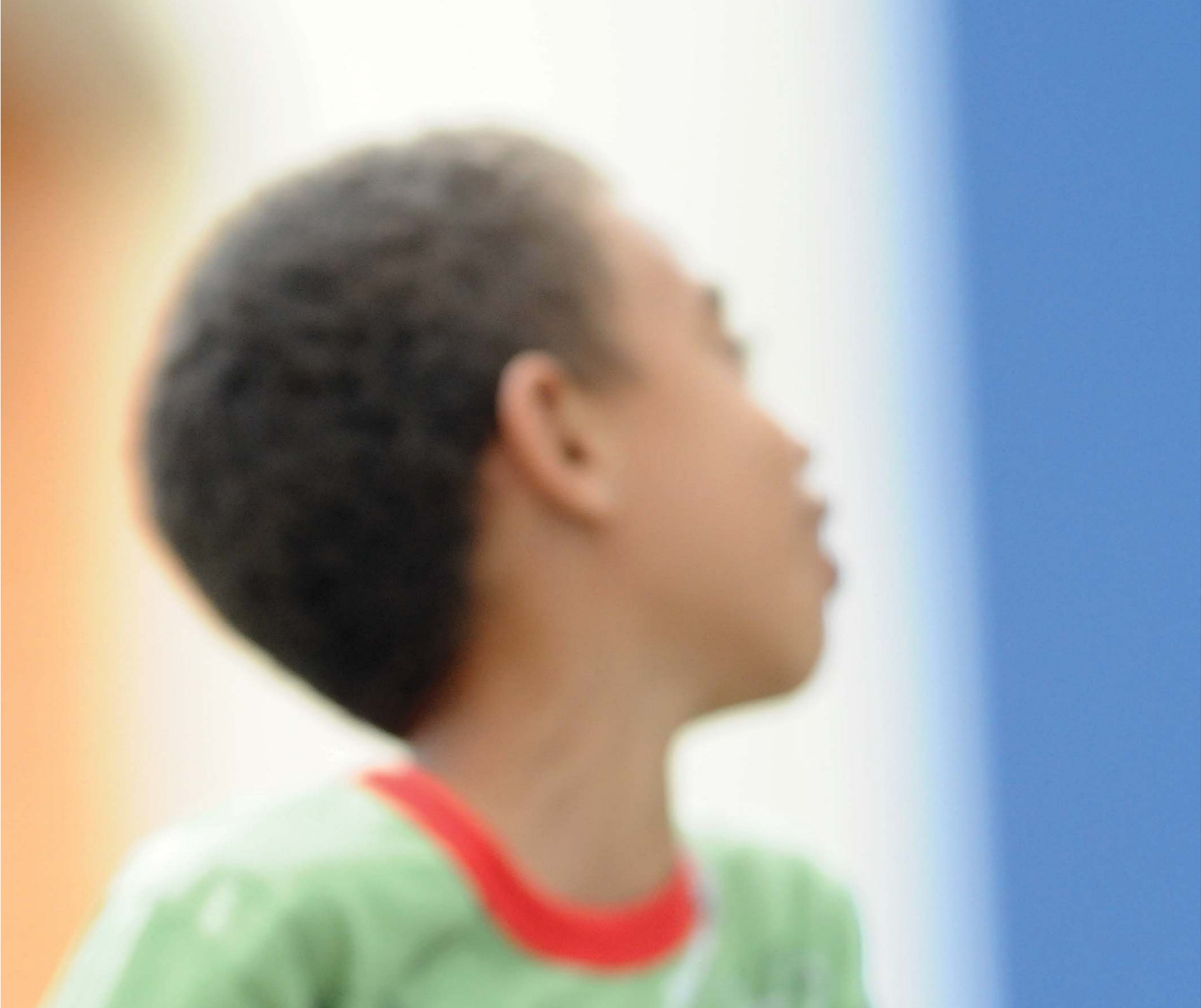
Maxi Gráfica

Rede Marista de Solidariedade
www.solmarista.org.br

SUMÁRIO

-  **9** APRESENTAÇÃO
-  **13** INTRODUÇÃO
-  **17** A EDUCAÇÃO COMO DIREITOS: RECURSOS E PLANOS
-  **33** CENÁRIO CURITIBANO
-  **55** O ENSINO FUNDAMENTAL EM CURITIBA
-  **77** O DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM: PISTAS A PARTIR DO DESEMPENHO INFANTIL
-  **93** PARTICIPAÇÃO INFANTOJUVENIL: MÚLTIPLOS OLHARES E VOZES
-  **105** A DOCÊNCIA EM CURITIBA
-  **123** RECOMENDAÇÕES
-  **131** REFERÊNCIAS







APRESENTAÇÃO

Rede Marista de Solidariedade

A Rede Marista de Solidariedade (RMS) abrange programas, projetos e ações de promoção e defesa dos direitos infantojuvenis, desenvolvidos em todas as áreas de atuação do Grupo Marista.

Para contribuir de forma comprometida com a construção de novos cenários voltados às infâncias e juventudes, a proposta socioeducativa da RMS contempla a formação contínua de educadores e gestores, os processos permanentes de qualificação das ações desenvolvidas com crianças e jovens, além da atuação na incidência em políticas públicas. Seus projetos priorizam, ainda, o desenvolvimento integral, a participação infantojuvenil, a criação de vínculos e a emancipação dos sujeitos.

A Instituição Marista tem *status* consultivo na Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI). Representantes da rede também participam de conselhos, fóruns e outras articulações nas áreas de educação, direitos da criança e do adolescente, assistência social e saúde nos níveis municipal, estadual e nacional.

Por meio do Centro Marista de Defesa da Infância, com sede em Curitiba, a RMS busca contribuir com a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, em diálogo constante com entidades afins — governamentais e da sociedade civil.

O Centro Marista de Defesa da Infância também desenvolve ações para a efetivação desses direitos, as quais incluem pesquisa, formação, mobilização, assessoramento e proposição, junto à sociedade civil organizada e ao poder público. O objetivo é contribuir para que crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, conforme determinam a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), a Constituição Federal do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e demais marcos legais.

Produzida com a participação das organizações integrantes do Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná (Fórum DCA/PR), este livro marca a segunda etapa da implementação de um Sistema de Monitoramento dos Direitos da Criança e do Adolescente (SMDCA) baseado em dados.

A inspiração provém dos trabalhos da Annie E. Casey Foundation (AECF), dos Estados Unidos, e da Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM). Desde 1990, a AECF desenvolve o projeto “Kids Count”, que se materializou na Rede Latino-americana Infancia Cuenta. No Brasil, temos a experiência dos relatórios Cadê (Crianças e Adolescentes em Dados e Estatísticas) 2010 e 2011, elaborados pelo Instituto Marista de Assistência Social (IMAS), como resultado da articulação realizada no Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A primeira etapa do SMDCA contemplou a construção do livro *Infância, adolescência e direitos: livro de dados do Paraná*, lançado em maio de 2013. O texto apresenta 11 indicadores, baseados em fontes oficiais e relativos a todos os 399 municípios do Paraná.

Os indicadores descritos no livro de dados, somados a outras variáveis, subsidiaram a construção deste relatório descritivo, focado prioritariamente na educação formal. Em razão da profundidade e da amplitude do tema, optou-se por analisar de forma mais direcionada o Ensino Fundamental, etapa da Educação Básica cujo sucesso é determinante para que a criança ou o adolescente obtenha bom desempenho também nos demais níveis de ensino.

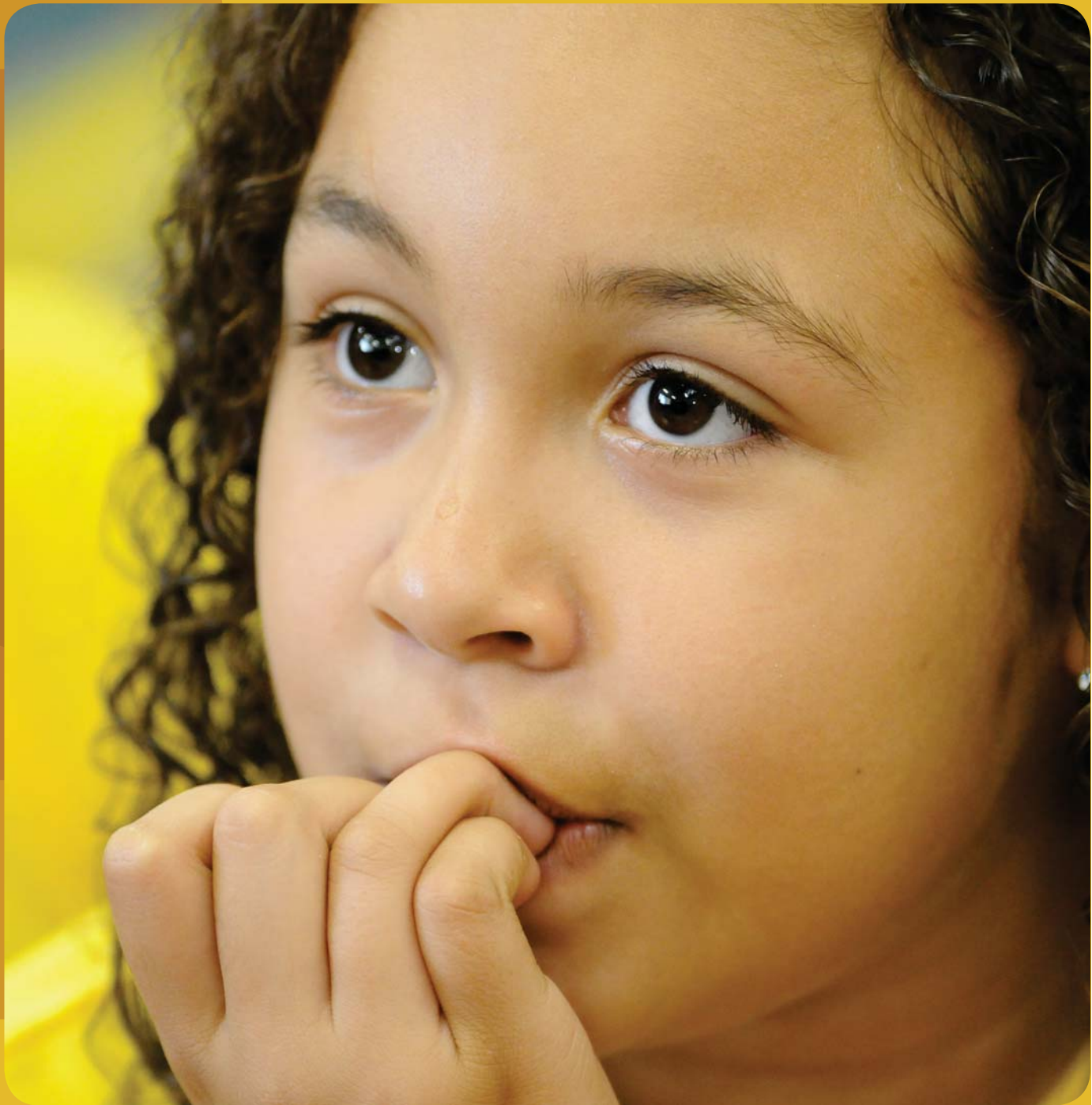
A área de abrangência escolhida é Curitiba, capital, maior cidade do Estado e onde estão 220.161 dos 1.525.858 educandos de 6 a 14 anos do Paraná. A expectativa é que esse diagnós-

tico possibilite a construção de uma agenda política, viabilizando o acompanhamento e a intervenção de entidades do governo e da sociedade civil, de maneira positiva, na promoção e na garantia de um dos direitos fundamentais assegurados pelo ECA, pela Convenção e pela Constituição Federal: o direito à educação.

Boa leitura!

Irmão Jorge Gaio

Articulador da Rede Marista de Solidariedade



INTRODUÇÃO

Monitoramento de dados: um enfoque nos direitos infantojuvenis

A publicação *Infância, adolescência e direitos: Ensino Fundamental em Curitiba* representa a continuidade da implementação de um sistema de monitoramento dos direitos da criança e do adolescente baseado em dados. Este relatório tem como objetivo apresentar um panorama local sobre a Educação, com dados e análises que subsidiem a construção de uma agenda política focada no tema.

A produção e a divulgação deste material integram um conjunto de ações desenvolvidas, desde o início do ano passado, com base na metodologia proposta pela Annie E. Casey Foundation (AECF), dos Estados Unidos, e pela Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM). Essas instituições sistematizam e publicam dados que revelam a realidade das crianças e dos adolescentes em seus países, iniciativas que possibilitam intervenções políticas a partir de indicadores alinhados à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC). Experiências semelhantes são desenvolvidas também no Paraguai, na Argentina, na Nicarágua, na Bolívia e no Chile.

A ideia da metodologia, adaptada ao enfoque de direitos pela Rede Latino-americana Infancia Cuenta, é fomentar uma cultura de uso de dados, estimulando os atores do Sistema de Garantia, incluindo Estado e sociedade civil organizada, a basearem suas decisões em fontes mais seguras de informação. O sistema busca também fortalecer a autonomia, a capacidade e a geração de informações com enfoque em gênero, faixa etária e outras especificidades.

No caso do projeto “Infância, Adolescência e Direitos”, que volta seus esforços e olhares para o Paraná, o primeiro desdobramento aconteceu em abril de 2012, com a publicação do livro *Fontes sobre a infância: diagnóstico de fontes de informação sobre a criança e o adolescente*. O documento compila informações sobre fontes oficiais, instituições de pesquisa, núcleos e observatórios que abordam indicadores referentes a esse público no Brasil, especialmente nos Estados da região Sul.

O mapeamento das fontes possibilitou a publicação, em maio de 2013, do documento *Infância, adolescência e direitos: livro de dados do Paraná*. O texto compila 11 indicadores, divididos em oito áreas, que apresentam a situação dos direitos infantojuvenis em cada um dos 399 municípios do Estado. O lançamento ocorreu durante o “Seminário de Monitoramento dos Direitos da Criança e do Adolescente”, ocasião em que representantes dos Fóruns Regionais do Paraná reuniram-se para discutir estratégias estaduais de atuação política.

A partir dos números apresentados no livro de dados, o Centro Marista de Defesa da Infância buscou, com o auxílio de especialistas com atuação destacada nas áreas de educação e direitos humanos, informações qualitativas, que pudessem compor uma publicação mais completa.

Curitiba foi escolhida como foco deste primeiro estudo por ser, além de capital, a maior cidade do Estado e onde está a maioria dos educandos matriculados nas redes pública e privada. Mais informações sobre a escolha do município podem ser obtidas no tópico “Cenário curitibano”.

Assim como em todo o projeto, as fontes são oficiais e relativas a 2010, ano do mais recente Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pretende-se, com isso, buscar o máximo de fidelidade possível na representação da realidade, além de garantir maior precisão e confiabilidade nos números. A ideia é que, nos anos subsequentes, sejam produzidas séries históricas, de forma a verificar e avaliar a evolução ou o retrocesso dos indicadores.

Busca-se, conforme preconizado pelas metodologias citadas (CDC e REDIM), uma abordagem que valorize e enfoque a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, sem, contudo, perder de vista a compreensão e a análise crítica sobre as violações de direitos presentes nos diferentes contextos. Entende-se como tão importante quanto incidir diretamente na efetivação e qualificação do atendimento da população infantojuvenil, a realização de diagnósticos municipais e o monitoramento de dados que possibilitem o desenvolvimento de ações de prevenção e promoção de direitos.

Para esta publicação, a equipe realizou, ainda, encontros com crianças e adolescentes dos centros sociais da Rede Marista de Solidariedade (RMS). Parte fundamental deste projeto, eles fizeram a leitura dos dados e contribuíram com depoimentos, ilustrações e recomendações. O resultado das oficinas está descrito no capítulo “Participação infantojuvenil: múltiplos olhares e vozes”.

Aos números levantados, foram também acrescentadas informações obtidas com órgãos públicos municipais e estaduais, a quem cabe, diretamente, a efetivação dos princípios previstos pela CDC, aí incluído o direito fundamental à Educação.

Em consonância com a intenção de se adotar um olhar compreensivo sobre o tema Ensino Fundamental em Curitiba, e com o objetivo de promover o princípio da participação, buscou-se a opinião e a contribuição de profissionais de outras instituições, do setor público e da sociedade civil organizada.

A expectativa é que, juntos — Estado, sociedade civil organizada e, certamente, os meninos e as meninas —, possamos empreender medidas que garantam à infância e à adolescência o pleno desfrute de seus direitos.



A EDUCAÇÃO COMO DIREITO: RECURSOS E PLANOS

Aprender, investigar, transgredir o já conhecido, expandir limites, acessar a informação, transformá-la em conhecimento, relacionar-se com o outro, trabalhar, vivenciar, comunicar, interagir, politizar-se... Esses são alguns dos fios que tecem nosso sentido no mundo.

A natureza humana também pode ser identificada por esperança, curiosidade e utopia, como forças criadoras da conscientização e, por consequência, da humanização e da solidariedade. A busca por condições dignas de vida e a possibilidade de sermos sujeitos de nossa história, livres e aptos a fazer as melhores escolhas, passam, necessariamente, pela educação.

Iniciar este relatório com a inspiração de Paulo Freire é posicionar-se num terreno fértil, complexo e coletivo chamado escola. Se “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p. 79). Então, a educação é de responsabilidade de todos e a escola é a instituição legitimada para esses *fazer*es, *querer*es e *saber*es.

Instigar o debate sobre a escola, especialmente no Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, é oportuno, urgente e necessário. De acordo com as professoras doutoras Andréa Barbosa Gouveia e Gabriela Schneider, pesquisadoras da Universidade Federal

do Paraná (UFPR), consultadas especialmente para a produção desta publicação, a educação é um processo de encontro de sujeitos com diferentes perspectivas e é instrumento fundamental para o aperfeiçoamento individual e da coletividade. Não por acaso está presente nos diversos marcos legais nacionais e internacionais. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo, é apresentada como gratuita, pelo menos nos níveis elementares e/ou fundamentais, e para todos.

A CDC, em seu art. 29, estabelece que

a criança tem direito à Educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional.

O mesmo artigo da CDC aponta os seguintes objetivos da Educação: “deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades”. Deve, também, “preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus”.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação aparece já no art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A Educação no Brasil está organizada conforme a Lei n. 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vigente desde 1996. De acordo com essa legislação, a Educação constitui um dever da família e do Estado, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Seu propósito é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O art. 3º da LDB estabelece que o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a Educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Fonte: BRASIL, 1996.



Tanto a LDB como a Constituição Federal de 1988 têm como premissa que pelo menos uma parcela da educação seja obrigatória. Desde abril de 2013, quando foi promulgada a Lei n. 12.796, que atualizou a LDB, essa obrigatoriedade, antes prevista a partir dos 6 anos, passou a ser designada para indivíduos entre 4 e 17 anos, cabendo responsabilidades legais ao Estado e aos pais ou responsáveis que não matriculem e não zelarem pela frequência de seus filhos na escola. Estados e municípios têm o dever de garantir o atendimento da demanda, com prazo até 2016 para se adequar.



Apesar de extremamente importante, a garantia da obrigatoriedade e da gratuidade da educação foi efetivada como direito de todos apenas no século XX. Ainda assim, e mesmo considerando os altos índices de atendimento educacional, não se chegou à universalidade do acesso.

Cabe ressaltar que, no Brasil, a evolução alcançada na compreensão da educação como direito acompanhou, além dos movimentos internacionais, o desenvolvimento de toda a legislação nacional, que passou também a reconhecer o trabalhador, a mulher, a criança e o adolescente como sujeitos de direito. Inicialmente, temas como direitos indígenas, liberdade de expressão e meio ambiente, dentre outros, nem sequer eram reconhecidos pelo Estado, que, por sua vez, eximia-se de qualquer responsabilidade.

Diante do cenário do país, é possível identificar avanços significativos em relação à educação e às políticas públicas como um todo. Porém, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para a efetivação das condições de cidadania, com controle social e exigibilidade do direito. A título de exemplificação, selecionam-se as principais responsabilidades e atribuições da União previstas na LDB em relação aos sistemas de ensino do país.

Responsabilidades e atribuições

Art. 8º § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Fonte: BRASIL, 1996.

Os deveres e as responsabilidades dos Estados em relação à educação estão no art. 10. Já os deveres e as responsabilidades dos municípios são explicados no art. 11. A descrição completa, bem como o restante das deliberações da legislação, estão disponíveis na internet.

Há que se considerar, ainda, que a alteração na legislação nacional, efetuada em 2006, por meio da Lei n. 11.274, ampliou o tempo do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Portanto, a cobertura, antes estabilizada, voltou a exigir atenção, sobretudo no que se refere àquelas crianças de 6 anos que, segundo a mesma norma, deveriam estar atendidas universalmente nessa etapa da educação até 2010.

A ampliação dessa etapa do ensino no país demanda, ainda, providências para efetivar a qualidade do atendimento para aquelas crianças que deixaram de frequentar um ano na Educação Infantil. Pesquisas na área da sociologia da infância apontam que a criança, interpretando a cultura adulta e a cultura de seus pares, produz cultura para dar sentido e significado ao mundo que a rodeia. Essa aprendizagem acontece por meio de múltiplas linguagens, que extrapolam as linguagens restritas a uma sala de aula, apenas com livros, cadernos e lousas. Conhecer a fundo as características dessa criança aos 6 anos de idade tem sido um desafio dos profissionais no Ensino Fundamental desde então.

O atendimento a crianças e adolescentes de 6 a 14 anos no Brasil, em 2009, alcançou a taxa de 91%, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), indicando que, embora os esforços estivessem voltados à democratização do acesso, ainda há um evidente desafio para viabilização da permanência, qualificação das propostas pedagógicas e do desempenho estudantil.

Diversos autores analisam a tensão entre as ofertas mais similares de educação e o padrão de organização da responsabilidade pela garantia desse direito. “Se tomarmos como referência a ideia de um Estado que garanta um padrão mínimo de qualidade para todos os cidadãos, ao pensarmos na desigualdade nacional, verificamos que, no Brasil, a tensão entre federalismo e desigualdade em Educação se acentua [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 151).

Como já mencionado, a educação escolar no país, enquanto dever do Estado, foi (e vem sendo) organizada dentro de uma lógica de descentralização de responsabilidades, que tem como pressuposto uma divisão entre o Governo Federal (União) e os demais entes federados. A norma constitucional define que cabe ao município a atuação prioritária na Educação

Infantil e no Ensino Fundamental; aos Estados (e, nesse caso, inclui-se o Distrito Federal), cabe a prioridade aos Ensinos Fundamental e Médio. De acordo com as pesquisadoras, tem-se assim um contexto em que Estados/Distrito Federal e municípios partilham a responsabilidade pelo Ensino Fundamental. Assim, observar a garantia do direito à educação requer analisar a dinâmica da oferta nesses dois âmbitos.

Como já informado, as políticas para efetivação da Educação Básica deverão acontecer em regime de colaboração, a União com papel mais redistributivo e supletivo, com apoio ao desenvolvimento do Ensino Fundamental por meio de programas federais, enquanto municípios e estados partilham responsabilidades e financiamentos, tornando a execução e o acompanhamento dos resultados da política educacional, ações bastante complexas.

Destaca-se que cabe à União repassar 18% de sua receita à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), pois há uma porcentagem de investimento na educação estabelecida e obrigatória para cada esfera do poder público. O repasse para educação, mais especificamente para a própria rede pública de ensino, deve alcançar 25% do total da receita de impostos no caso de municípios e estados.

Os valores investidos na educação em 2010 estão disponíveis para visualização no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com as informações divulgadas pelo INEP, o investimento de recursos públicos na educação e a cobertura de atendimento aumentaram consideravelmente na última década, em todos os níveis de ensino.



***Royalties* para a Educação**

Durante o primeiro semestre de 2013, os principais debates em torno da destinação de recursos para a educação acompanharam a evolução dos acordos em torno do “Pré-Sal” — reserva petrolífera brasileira que será explorada a partir de leilão do qual participam empresas nacionais e internacionais. Em 2010, o Congresso Nacional aprovou o modelo de partilha, no qual a Petrobras, empresa cujo maior acionista é o governo brasileiro, será a principal responsável pela condução das ações de exploração e produção, tendo pelo menos 30% de todos os blocos.

A regulamentação para a exploração petrolífera e a partilha dos *royalties* é estabelecida por meio das Leis n. 12.304/2010 e n. 12.351/2010. O debate sobre a determinação de uma porcentagem específica do valor total dos contratos de exploração do petróleo para as áreas de educação e saúde transcorreu durante o primeiro semestre de 2013, permanecendo em aberto. Cabe ressaltar que o repasse não é direto e ainda não houve decisão se a porcentagem a ser destinada ao Fundo Social será válida para os futuros contratos ou será retroativa aos contratos já firmados. Prevê-se que os investimentos somente alcançarão valores significativos durante os próximos anos.

Ainda conforme a mesma divulgação do governo brasileiro: “o Fundo Social do Pré-Sal terá como recursos parcela do valor do bônus de assinatura dos contratos de partilha de produção, a parcela dos *royalties* que cabe à União, e a receita obtida com a venda de petróleo, gás natural e outros hidrocarbonetos. Também se constituem como recursos para este Fundo os *royalties* e a participação especial dos blocos do Pré-Sal já licitados destinados à administração direta da União e os resultados de aplicações financeiras do Fundo Social. O objetivo é criar uma fonte de recursos para o desenvolvimento social e regional, por meio de programas e projetos nas áreas de educação, cultura, saúde pública, previdência, ciência e tecnologia e meio ambiente”.

Fonte: BRASIL, 2013.

O Gráfico 1 apresenta dados referentes aos recursos investidos anualmente, por estudante, na rede pública de ensino, de 2000 a 2010. Em 2000, o total (nos três níveis de ensino) em preços nominais alcançou R\$ 970,00 — enquanto, no mesmo ano, o total em preços reais chegou a R\$ 1.842,00, evidenciando uma diferença de 47%.

Nos anos seguintes, a diferença entre o total de recursos investidos anualmente, por estudante, na rede pública de ensino em preços nominais e preços reais diminuiu — chegando a extinguir-se em 2010. Nesse mesmo ano, o total de verbas investidas, por estudante, na rede pública de ensino, alcançou, em preços nominais e reais, R\$ 4.087.

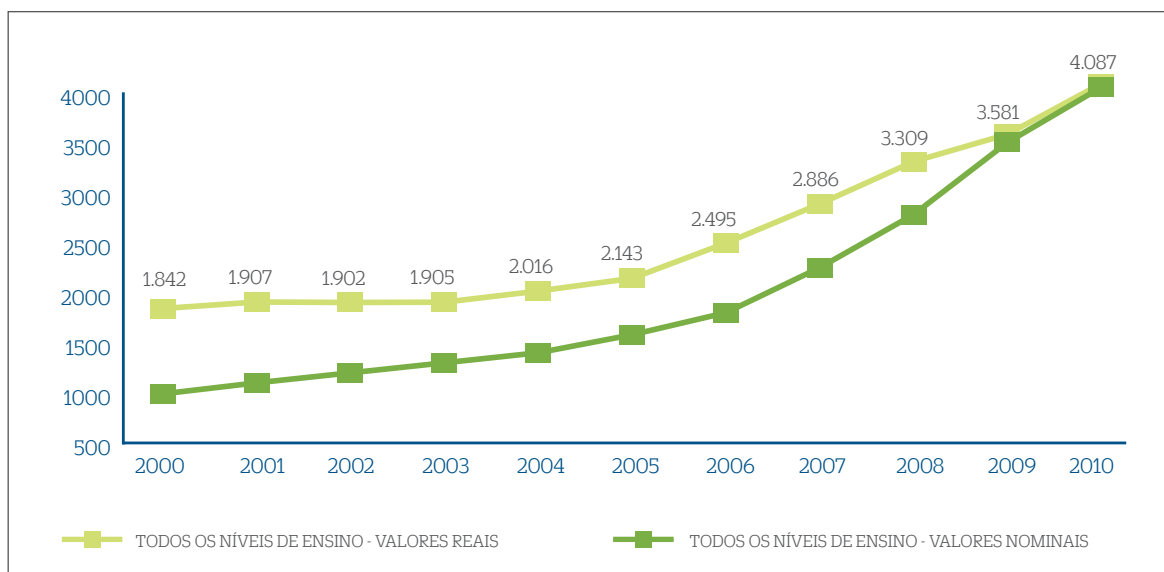


Gráfico 1 - Total de recursos investidos anualmente por estudantes na rede pública

Fontes: INEP, 2011; MEC, 2011.

Já o Gráfico 2 ilustra o total de recursos investidos anualmente, por estudante, na rede pública de ensino, em preços nominais e em preços reais, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, de 2000 a 2010.

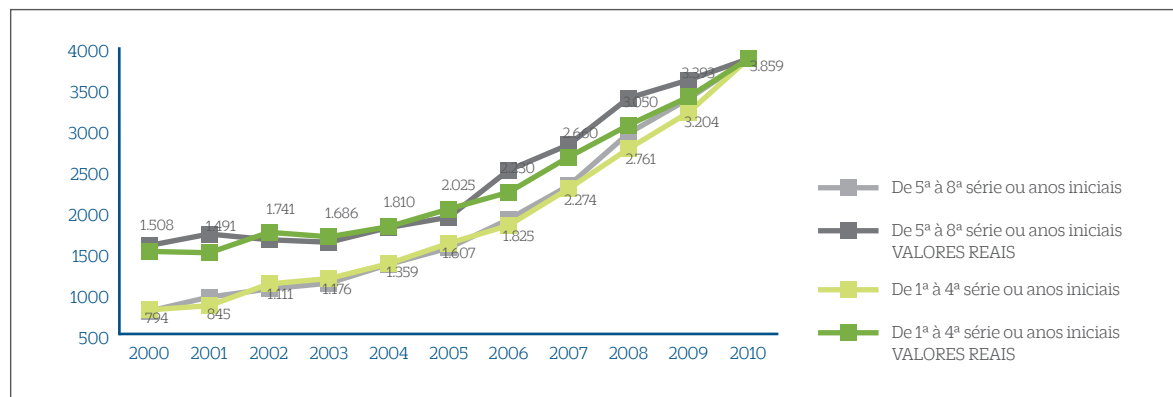


Gráfico 2 - Total de recursos investidos anualmente por estudantes na rede pública

Fontes: INEP, 2011; MEC, 2011.

Em 2000, o total de recursos investidos anualmente, por estudante, na rede pública nas primeiras séries do Ensino Fundamental, em preços nominais, foi de R\$ 794,00. Em relação às últimas séries, o valor chegou a R\$ 811,00. Ao utilizarmos as mesmas bases na verificação dos recursos investidos anualmente por estudante na rede pública de ensino, em preços reais, identifica-se que a diferença é de 52,7% nas primeiras séries do Ensino Fundamental e de 52,7% nas séries finais (Gráfico 2).

Em 2000, o total de recursos investidos anualmente, por estudante, na rede pública nas primeiras séries do Ensino Fundamental, em preços reais, alcançou o valor de R\$ 1.508, e o total de recursos investidos anualmente, em preços reais, por estudante na rede pública nas séries finais do Ensino Fundamental, somava R\$ 1.539.

Ao longo da década, a diferença entre os valores nominais e reais das séries iniciais para as finais do Ensino Fundamental diminuiu consideravelmente, chegando a extinguir-se em 2010.

Em 2010, os recursos investidos anualmente, por estudante, na rede pública de ensino, tanto para as séries iniciais como para as finais do Ensino Fundamental, em preços nominais e reais, alcançou o valor de R\$ 8.859. Embora os valores investidos anualmente, por estudante, na rede pública de ensino, tanto para o Ensino Fundamental quanto para as demais séries

de ensino tenham aumentado consideravelmente na última década, isso ainda não garante a universalização do acesso, ou mesmo favorece o tempo de permanência ou aprendizado da criança ou do adolescente na escola.

Segundo informações do INEP, é possível identificar que foi repassado para o Ensino Fundamental, em 2010, 1,8% para as primeiras séries e 1,7% para as séries finais (Gráfico 3).

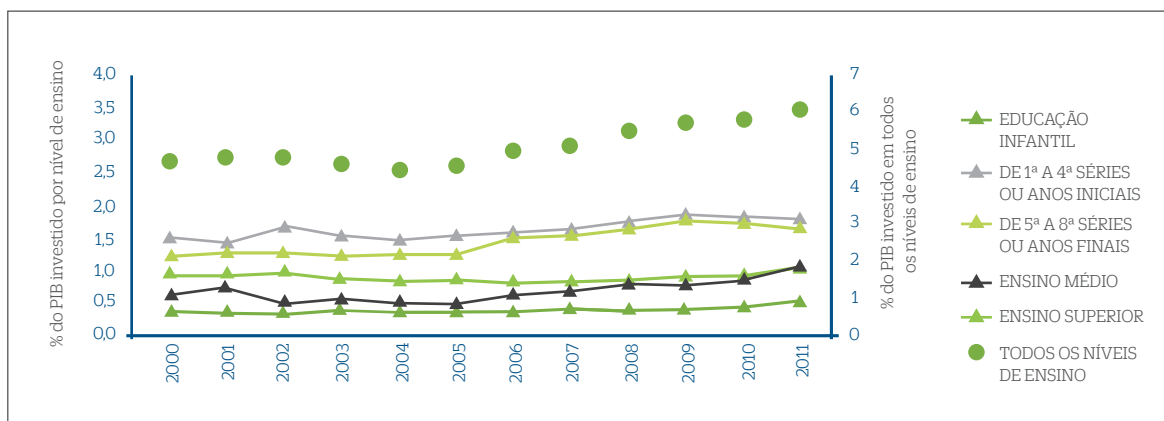


Gráfico 3 - Percentual do investimento público total em educação em relação ao PIB, por nível de ensino (Brasil 2000-2011)

Fontes: INEP, 2011; MEC, 2011.

Vale pontuar que o total de investimento público sobre o qual as porcentagens foram calculadas engloba também os valores despendidos com as seguintes naturezas de despesas: pessoal ativo e seus encargos sociais; ajuda financeira aos estudantes (bolsas de estudos e financiamento estudantil); pesquisa e desenvolvimento, transferências ao setor privado; outras despesas correntes e de capital; e estimativa para o complemento da aposentadoria futura do pessoal que está na ativa.

Em contraponto ao aumento do repasse de recursos para a educação no país, as condições para execução das políticas educacionais não parecem avançar. Com relação à educação, algumas críticas já são recorrentes e de conhecimento comum. A intenção deste documento



não é reproduzi-las, entretanto, diante dos dados atuais sobre educação e do histórico de estruturação dessa política, entende-se que serão necessários debates acerca de: qualificação e ampliação do corpo docente, redefinição de carga horária e piso salarial de professores, revisão e regulamentação de propostas pedagógicas, revisão de legislação, política pública e metas, redefinição de orçamento, revisão do número e localização da oferta de vagas, dentre outros. Atualmente, a porcentagem de recursos do PIB destinada à educação pública é um dos assuntos mais discutidos no país.

Cabe ressaltar que, além da LDB, há outros documentos e acordos oficiais que aprimoram e promovem ainda mais a efetivação das políticas voltadas à educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE). A elaboração do PNE é de responsabilidade da União, em conjunto com os Estados e municípios, mediante escuta da sociedade civil. Dentre outros objetivos do plano, está determinar metas e estratégias de desenvolvimento da educação para o período de dez anos.

O primeiro PNE vigorou de 2001 a 2010. O documento completo pode ser encontrado na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. No final de 2010, um novo PNE, proposto para vigorar de 2011 a 2020, foi submetido

à aprovação. Esse novo documento está disponibilizado no portal do MEC. Seguem alguns trechos centrais para a compreensão, em linhas gerais, do documento.

O “novo PNE”

“O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas de estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da Educação, estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”. [...]

“O projeto confere força de lei às aferições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — criado em 2007, no âmbito do PDE — para escolas, municípios, estados e país. Hoje, a média brasileira está em 4,6 nos anos iniciais do ensino. A meta é chegar a 6 (em uma escala até 10) em 2021.” [...]

“O novo plano dá relevo à elaboração de currículos básicos e avançados em todos os níveis de ensino, à diversificação de conteúdos curriculares, e prevê a correção de fluxo e o combate à defasagem *idade-série*. São estabelecidas metas claras para o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população.

Entre outras propostas mencionadas no texto estão: a busca ativa de pessoas em idade escolar que não estejam matriculadas em instituição de ensino e monitoramento do acesso e da permanência na escola de beneficiários de programas de transferência de renda e do programa de prestação continuada (BPC) destinado a pessoas com deficiência. O documento determina a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir o mínimo de 7% do produto interno bruto (PIB) do país, com revisão desse percentual em 2015”.

Fonte: MEC, 2010.

Embora o novo PNE tenha sido submetido à aprovação no final de 2010, até julho de 2013, ainda não havia sido aprovado. É importante que aconteça o debate sobre os recursos destinados à Educação e suas formas de utilização.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE) afirma que:

após cerca de um ano e meio de tramitação na Câmara e um mês e meio no Senado, o PNE chega ao fim de mais um ano legislativo sem aprovação. No Senado, já foram apresentadas 80 emendas ao plano, mas, por enquanto, está mantido o ponto que mais gerou polêmicas na Câmara, a ampliação do percentual de investimento do PIB em Educação para 10% anuais.

A discussão no Senado já causa preocupação entre os movimentos sociais ligados à Educação em razão de uma emenda apresentada pelo relator do projeto na Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), José Pimentel (PT-CE), à meta 20. O relatório de Pimentel diz que a finalidade da emenda é que a parcela de 10% do PIB compreenda o conceito de “investimento público total em educação”, sem a referência ou condição adicional de que seja aplicado apenas no ensino público — definido como “investimento público direto” [...].

“A ideia do governo é retirar essa menção à educação pública, deixando só educação e podendo dividir a distribuição desse recurso também com o setor privado. Esse é o recuo mais forte que identificamos. Não vamos permitir que isso aconteça e vamos tentar fazer com que alguns senadores se convençam do equívoco”, diz o coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara.

O senador José Pimentel diz que apresentou a emenda porque a redação, tal como veio da Câmara, impedia a continuidade do Programa Universidades para Todos (Prouni), que concede bolsas de estudos a alunos carentes em instituições privadas de educação superior.

Fonte: CNTE, 2013.

O Senado Nacional, por sua vez, via Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), aprovou, em 28 de maio de 2013, o PNE, com uma série de alterações:

“Em reunião realizada nesta data, o relator altera seu relatório, apresentando uma complementação de voto, para acolher parcialmente, também, as Emendas n. 1, 82 e 83, nos termos do novo substitutivo (emenda n. 84) que apresenta. Encerrada a discussão, colocado em votação, a Comissão aprova o relatório, que passa a constituir o Parecer da CAE, favorável ao Projeto, acatando parcialmente as Emendas n. 1, 42, 45, 47, 49, 55, 58, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 75 a 80, 82 e 83, nos termos da Emenda n. 84, renumerada como Emenda n. 1-CAE (Substitutivo), e contrário às Emendas n. 2, 38 a 41, 43, 44, 46, 48, 50 a 54, 56, 57, 59 a 64, 68, 70, 73 e 74 (fls. 626-681). Anexada, à fl. 681, a Lista de Assinaturas do Parecer”.

Fonte: BRASIL, 2012.

Agora, o Projeto de Lei da Câmara (PLC) n. 103/2012 ainda tramitará na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), onde deverá ser relatado pelo presidente da comissão, Vital do Rêgo (PMDB-PB). De acordo com as previsões estabelecidas pelos órgãos envolvidos, o PNE deverá valer de 2014 a 2023.

A mobilização em torno da aprovação do PNE visa debater as inúmeras emendas propostas por diversas instituições. Esse fato contrasta com o texto original do próprio PNE, o PL n. 8.530/2010, no qual se afirma que o plano chega ao Congresso Nacional com muita legitimidade.

“Foram muitos os seminários e debates realizados até aqui, com destaque para os encontros regionais promovidos pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o documento do CNE (Conselho Nacional de Educação) e a Conae (Conferência Nacional de Educação – Brasília, 2010), que pela grandiosidade de sua representatividade se constitui na principal referência da proposta do novo PNE. Cabe agora ao Congresso Nacional (Câmara e Senado) promover o debate conclusivo. É hora de resgatar o debate acumulado pela sociedade civil nos seminários e na Conae, e compatibilizá-lo com a proposta enviada pelo Poder Executivo ora em tramitação na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados”.

Fonte: MEC, 2013.



CENÁRIO CURITIBANO

Capital do Paraná e maior cidade da Região Sul, Curitiba está situada a 934 metros acima do nível do mar, a aproximadamente 110 quilômetros do Oceano Atlântico. A “imigrante do trabalho”, como definia um de seus mais expoentes nomes, o escritor Paulo Leminski (1944-1989), nasceu indígena e portuguesa. Seu nome significa pinheiral, na linguagem dos índios guarani, e remete à predominância do pinheiro em seu território.

O Portal da Prefeitura da Cidade de Curitiba apresenta como “certidão de nascimento” do município a data de 29 de março de 1693, quando foi criada a Câmara Municipal. Naquele final de século XVII, a cultura era de subsistência e a atividade econômica tinha base na mineração.

O ciclo econômico seguinte foi o tropeirismo: condutores de gado viajavam entre Viçosa, no Rio Grande do Sul, e a Feira de Sorocaba, em São Paulo, de onde os animais eram levados para Minas Gerais. Os tropeiros faziam invernações a meio caminho, nos “campos de Curitiba”, acampamentos que só eram desmontados depois da estação fria. Aproveitavam o



inverno para fazer negócios e acabaram induzindo Curitiba à condição de importante entreposto comercial.

Ainda de acordo com a prefeitura, muitas outras marcas se devem ao ciclo tropeiro, que durou mais de dois séculos: a erva-mate na forma de chimarrão quente, porque o tererê dos índios era com água fria; o uso de ponchos de lã; a carne assada; o fogo de chão que provocava as rodas de prosa; o sotaque escandido — leitE quentE —; a abertura de caminhos e a formação de povoados.

Dois outros ciclos econômicos foram praticamente paralelos na história de Curitiba: o da erva-mate e o da madeira. Sua expansão, no fim do século XIX, motivou a construção da Estrada de Ferro Paranaguá-Curitiba, primeira ligação da capital da então Província do Paraná com o litoral.

O ciclo econômico seguinte foi o da monocultura do café, que semeou cidades no norte do Estado do Paraná, com reflexos evidentes sobre a economia da capital. Castigado pelas intempéries, o café foi aos poucos substituído pela soja, até sua completa erradicação após a geada negra de julho de 1975.

A cultura mecanizada da soja expulsou trabalhadores do campo. Curitiba recebeu, então, grandes contingentes de migrantes, na maioria, alemães, poloneses, ucranianos

e italianos, os quais deram nova conotação ao cotidiano da cidade. Tornou-se, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dona do quarto maior PIB (Produto Interno Bruto) do país; investiu no planejamento urbano e ganhou fama de “cidade-modelo”.

O desenvolvimento, no entanto, contrasta com os desafios da atual grande metrópole. Segundo dados do Ministério da Justiça (Mapa da Violência, 2011), com 56 assassinatos para cada grupo de 100 mil habitantes, Curitiba é a sexta capital mais violenta do Brasil, com taxa menor apenas que as verificadas em João Pessoa (PB), Salvador (BA), Vitória (ES), Recife (PE) e Maceió (AL).

O relatório *Estado das cidades da América Latina e do Caribe 2012 – Rumo a uma nova transição urbana*, divulgado em 2012 pelo Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-Habitat), aponta ainda que a capital paranaense é a sexta cidade mais desigual da América Latina. Fica atrás somente de Goiânia (GO), Fortaleza (CE), Bogotá (Colômbia), Belo Horizonte (MG) e Brasília (DF).

Para garantir o direito fundamental à educação a todos os meninos e meninas de Curitiba, é preciso, portanto, compreender essa gama de contradições, que passam pela organização de bairros, ruas e avenidas, e incluem o fornecimento dos serviços básicos de saúde, abastecimento e segurança pública. A seguir, reúnem-se algumas informações referentes ao planejamento urbano da cidade, relacionadas, direta ou indiretamente, com a qualidade de vida de seus habitantes.

Que cidade é essa?

De acordo com o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), órgão criado em 1964 para ordenar o crescimento da cidade com a distribuição adequada das atividades urbanas, a capital do Paraná é composta por 75 bairros e nove regionais, conforme é possível verificar na Figura 1.

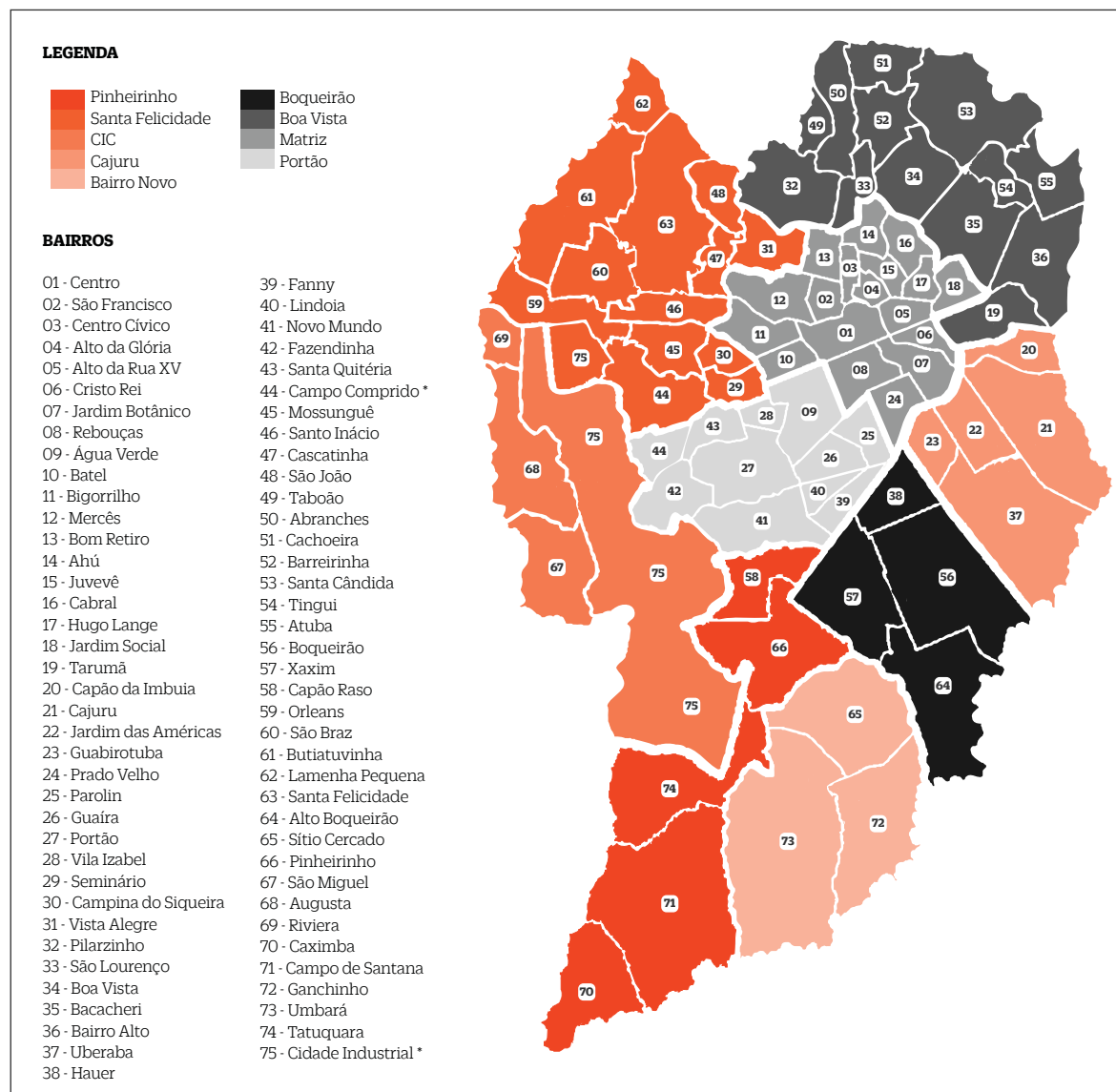


Figura 1 - Mapa dos 75 bairros e das nove regionais de Curitiba
 Fonte: IPPUC, 2013.

Segundo o IBGE, a cidade possui 1.751.907 habitantes, sendo 835.115 homens e 916.792 mulheres, número que sobe para 3.168.980 habitantes se considerarmos também a população da região metropolitana (29 municípios).

O Centro é o bairro mais denso da cidade, fenômeno que se mantém desde a década de 1970. Na sequência, estão Água Verde e Sítio Cercado. Interessante ressaltar que o primeiro está localizado em uma área definida na Lei de Zoneamento e Uso do Solo como de média e alta densidade. Já o segundo é de ocupação recente (início dos anos 1990), resultado de ação direta do poder público municipal.

O Sítio Cercado tem, predominantemente, ocupação horizontal e está localizado em área definida como Setor Especial de Habitação de Interesse Social (SE-HIS), isto é, destinada à regularização fundiária e/ou a programas habitacionais de interesse social. Os demais bairros mais densos estão localizados em áreas classificadas como de média densidade (Gráfico 4).

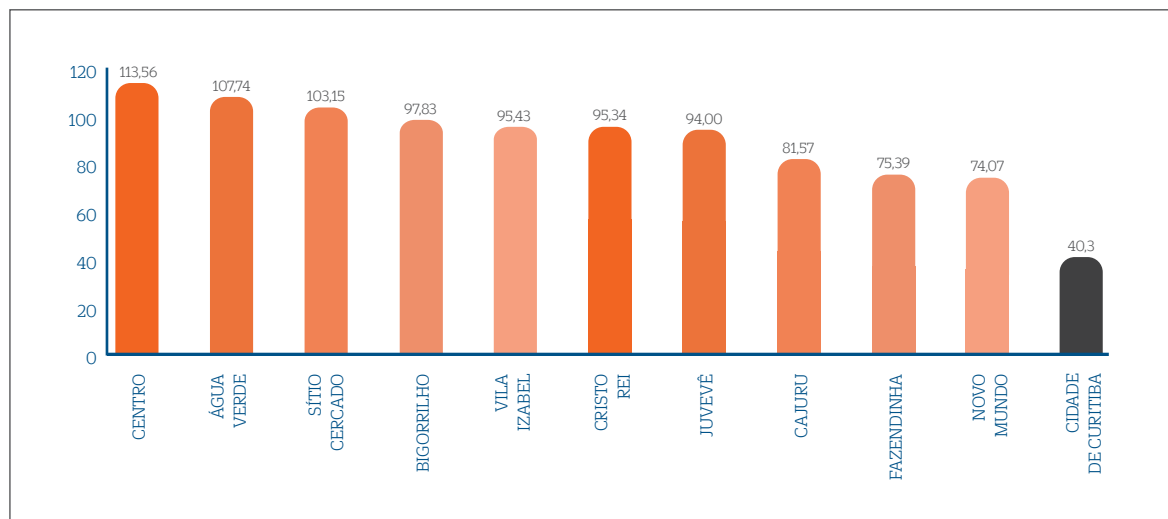


Gráfico 4 - Densidade x Habitantes/hectares
Fonte: IBGE, 2010.

Os bairros periféricos são os que detêm o maior percentual de crianças e adolescentes na faixa etária entre 0 e 14 anos. Esses bairros, no entanto, apresentam um número relativamente pequeno de meninos e meninas, pois são localidades com população total pequena, com exceção do Tatuquara e do Sítio Cercado (Quadro 1).

Quadro 1 - Bairros com maior percentual de crianças e adolescentes entre 0 e 14 anos

Bairros	Porcentagem de crianças na faixa etária de 0 a 14 anos
GANCHINHO	30,0%
CAMPO DE SANTANA	29,7%
TATUQUARA	28,6%
SÃO MIGUEL	28,6%
CAXIMBA	28,2%
AUGUSTA	27,6%
UMBARÁ	25,9%
LAMENHA PEQUENA	25,7%
CACHOEIRA	24,3%
SÍTIO CERCADO	24,1%

Fonte: IBGE, 2010.

São mais representativos em termos de quantidade de crianças e adolescentes os bairros Cidade Industrial de Curitiba (CIC), com 40.666 habitantes de 0 a 14 anos; Sítio Cercado, com 27.840; e Cajuru, com 21.329. A população infantojuvenil está concentrada nos bairros mais periféricos e de ocupação mais recente (Gráfico 5).

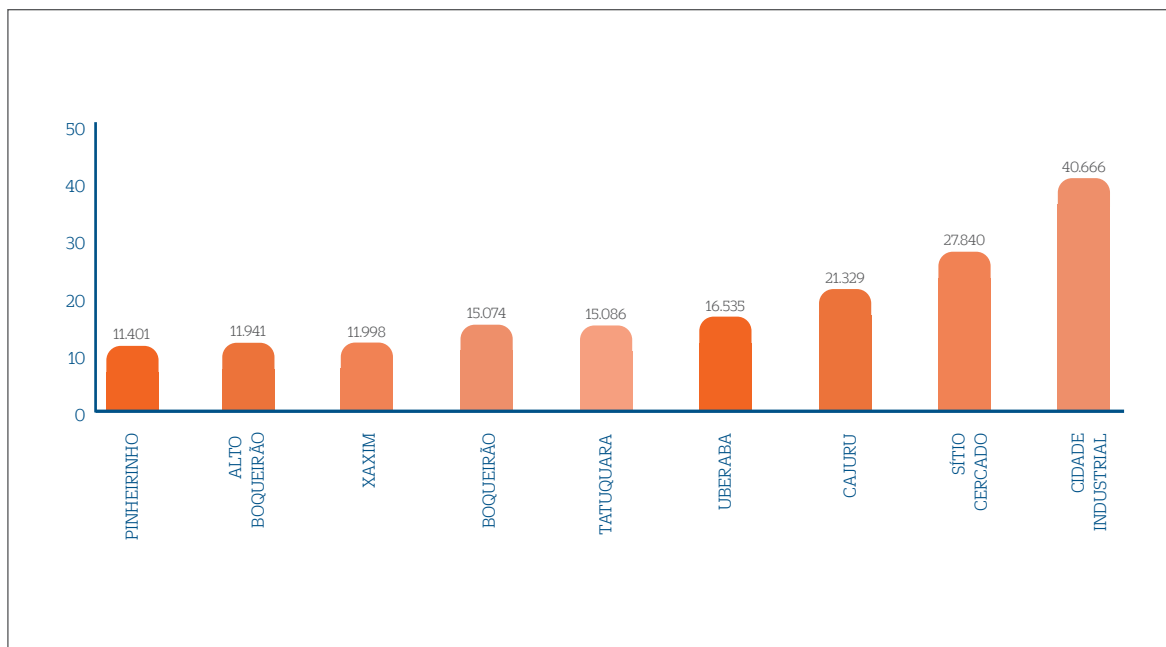


Gráfico 5 - Bairros com maior número de crianças e adolescentes entre 0 e 14 anos

Fonte: IBGE, 2010.

Os dez bairros que mais cresceram na última década — entre 2000 e 2010 — são também os que apresentam a maior metragem quadrada de área verde por habitante. Dentre os bairros com maior crescimento na década, destacam-se Campo de Santana (270%); Augusta (82%) e Mossunguê (71%) (Gráfico 6).

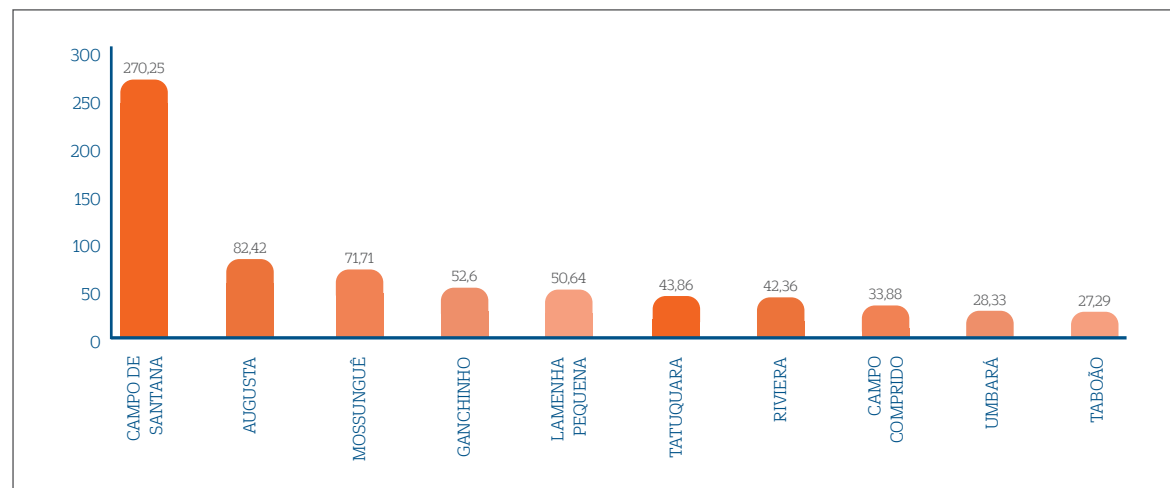


Gráfico 6 - Bairros que mais cresceram na última década (2000-2010)

Fonte: IBGE, 2010.

Dos 75 bairros de Curitiba, 14 obtiveram decréscimo de população na última década. O Prado Velho foi o que mais perdeu habitantes em termos percentuais (14,22%) e o Mercês, o que mais perdeu em termos absolutos (1.182 pessoas) (Gráfico 7).

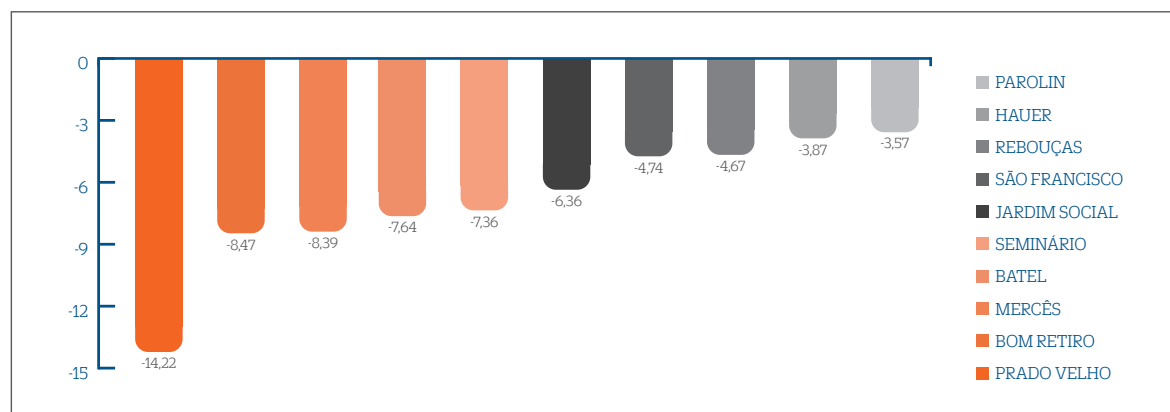


Gráfico 7 - Bairros que mais perderam população na última década (2000 - 2010)

Fonte: IBGE, 2010.

Em relação à infraestrutura, Curitiba é considerada um modelo para o Estado. A presença de dois aeroportos (Bacacheri e Afonso Pena), a proximidade com os Portos de Antonina e Paranaguá e de uma malha viária e ferroviária, interligada a rotas de distribuição necessárias à atividade produtiva, favorecem esse conceito. Contudo, ao se analisar os números de cada bairro em termos de disponibilização de serviços relativos às políticas básicas, é possível obter outra visão.

Equipamentos urbanos

Social

Os equipamentos urbanos da área social considerados neste documento foram: Unidades Públicas da Rede de Proteção Social Básica (45), Unidades da Rede de Proteção Social Especial (10), Unidades Conveniadas da Rede de Proteção Social Básica (115), instituições de acolhimento (77) e Conselhos Tutelares (9). As Unidades Públicas da Rede de Proteção Social Básica estão em maior número nos bairros mais populosos de Curitiba: CIC (5), Tatuquara (4), Cajuru (3), Sítio Cercado (3) e Uberaba (3). As Unidades

SOCIAL



17,3%

dos bairros não apresentam **SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL**

São eles: Alto da Rua XV, Cascatinha, Fanny, Jardim das Américas, Jardim Social, Lamenha Pequena, Riviera, Santa Quitéria, Santo Inácio, São Lourenço, São Miguel, Seminário e Taboão.

As **UNIDADES DA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL** estão distribuídas da seguinte maneira pelos bairros de Curitiba:



40% são **UNIDADES PÚBLICAS** da rede básica

Cidade Industrial, Tatuquara, Cajuru, Sítio Cercado e Uberaba

68% são **UNIDADES CONVENIADAS** da rede básica

Centro, Cidade Industrial, Batel, Boqueirão e Tarumã

Apenas **13%** são **UNIDADES DA REDE ESPECIAL**



45,3%

dos bairros possuem **INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO** ou **CONSELHO TUTELAR**

SAÚDE

21,3%

dos bairros **não possuem** UNIDADES DE SERVIÇOS BÁSICOS DE SAÚDE, sendo 4 destes com **mais de 10 mil**

habitantes: Butiatuvinha, Cristo Rei, Ganchinho e Guabirota



CENTROS DE SAÚDE/UNIDADE BÁSICA



62,7% dos bairros possuem

Os principais são:

Cidade Industrial
Sítio Cercado
Cajuru
Uberaba
Boqueirão

HOSPITAIS GERAIS E ESPECIALIZADOS

26,7%

dos bairros possuem HOSPITAIS DE ATENDIMENTO GERAL

17,3%

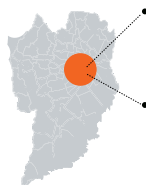
dos bairros possuem HOSPITAIS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO



Do total de hospitais,

52,4%

se encontram na **região central de Curitiba.**



GERAIS
Batel, Alto da XV, Seminário, Centro e Mercês

ESPECIALIZADOS
Água Verde, Centro, Jardim das Américas, Rebouças e Alto da XV

13,3% dos bairros possuem CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL



INFANTOJUVENIL
Alto da XV, Bacacheri e Pinheirinho



ÁLCOOL E DROGAS
Bacacheri, Juvevê, Pinheirinho e Vila Izabel

Conveniadas da Rede de Proteção Social Básica apresentam-se em maior concentração no centro e no CIC (10), seguidos por Batel (7), Boqueirão (7) e Tarumã (7).

Os bairros que não apresentam nenhum equipamento urbano da área social são: Alto da Rua XV, Cascatinha, Fanny, Jardim das Américas, Jardim Social, Lamenha Pequena, Riviera, Santa Quitéria, Santo Inácio, São Lourenço, São Miguel, Seminário e Taboão.

Saúde

O município contabilizava, em 2010, um total de 253 estabelecimentos de saúde vinculados ao SUS (Sistema Único de Saúde). Os equipamentos urbanos considerados neste relatório foram: Centro de Saúde/Unidade Básica, Hospital Geral, Hospital Especializado e Centro de Atenção Psicossocial. Os bairros mais populosos da capital paranaense oferecem um volume maior de Centro de Saúde/Unidade Básica. Já os hospitais gerais se encontram em maior número na região central da cidade. O mesmo acontece com os hospitais especializados.

Os Centros de Atenção Psicossocial com especialidades no atendimento a crianças estão localizados no Alto da Rua XV, no Bacacheri e no Pinheirinho. Os especializados no atendimento a dependentes químicos,

por sua vez, distribuem-se, principalmente, pelos bairros do Bacacheri, do Pinheirinho, do Juvevê e de Vila Izabel.

Quatro bairros com mais de dez mil habitantes não oferecem nenhum tipo de equipamento urbano na área da saúde. São eles: Butiatuvinha, Cristo Rei, Ganchinho e Guabiro tuba.

Segurança

Os equipamentos urbanos na área de segurança avaliados neste relatório foram: Companhia da Polícia Militar, centros especializados, Módulo da Guarda Municipal, Posto de Policiamento Ostensivo, Corpo de Bombeiros/Serviço Integrado de Atendimento ao Trauma em Emergência (Siate), Sede de Companhia da Polícia Militar, Quartel General (Polícia Militar), Centro de Triagem e Distritos Policiais. Os bairros que apresentam volume maior de equipamentos de segurança são: Centro, Cidade Industrial de Curitiba, Bacacheri, Boqueirão, Capão da Imbuia e Portão.

Aproximadamente 50% dos bairros de Curitiba contam com, pelo menos, uma unidade de segurança pública. Assim, Uberaba, Xaxim, Água Verde e Pinheirinho são alguns dos locais mais populosos da capital

SEGURANÇA

53,3%

dos bairros **não apresentam** **INFRAESTRUTURA DE SEGURANÇA**, inclusive alguns bem populosos, como Uberaba, Xaxim, Água Verde, Pinheirinho



46,7%

dos bairros contam com **pelo menos UMA UNIDADE DE SEGURANÇA PÚBLICA:**



MÓDULO GUARDA MUNICIPAL

22,7%



COMPANHIA POLÍCIA MILITAR

17,3%



DISTRITO POLICIAL

14,7%



ESPECIALIZADA

9,3%



02 POSTOS DE POLÍCIAMENTO OSTENSIVO

Bom Retiro, Centro



01 QUARTEL GENERAL

Bom Retiro, Centro



10 CORPOS DE BOMBEIRO/ SIATE

Bacacheri, Bairro Alto, Boqueirão, Cabral, Centro, Cidade Industrial, Pilarzinho, Portão, Santa Felicidade, Sítio Cercado



01 SEDE DE CIA

Centro



07 TRIAGENS

Centro, Juvevê, Capão da Imbuia, Tarumã, Santa Quitéria, Novo Mundo, Hauer

ESPAÇOS DE LEITURA

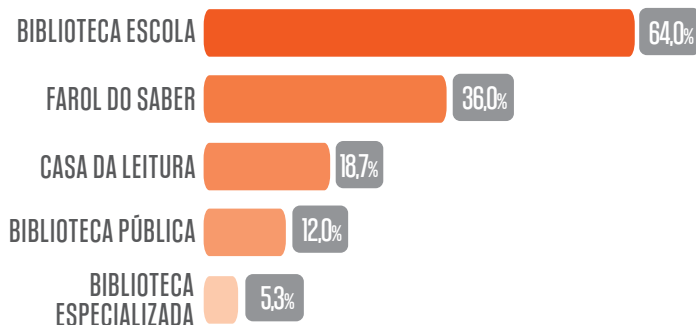


18,7%

dos bairros não possuem **NENHUM ESPAÇO DE LEITURA**, dentre eles: Ahú, Batel, Cascatinha, Cristo Rei, Hauer, Jardim Social, Lamenha Pequena, Lindoia, Mercês, Parolin, Riviera, São João, São Miguel e Taboão.

E os

81,3% de **espaços de leitura de Curitiba** estão distribuídos da seguinte maneira:



que não possuem qualquer infraestrutura de segurança.

Transporte

Em transporte, foi considerada a presença de terminais de ônibus. Pode-se verificar que os quatro bairros mais populosos apresentam pelo menos um terminal e que a distribuição atende a cidade de forma homogênea.

Parques

Curitiba possui 41 parques ou bosques, segundo o IPPUC, distribuídos em 40% dos bairros da cidade.

Fontes de leituras

Na capital paranaense, é possível encontrar os seguintes equipamentos urbanos de leitura: 139 Bibliotecas Escola, 45 Faróis do Saber, 14 Casas da Leitura, 21 Bibliotecas Públicas e 6 Bibliotecas Especializadas. Porém, em 18,7% dos bairros não há espaços de leitura: Ahú, Batel, Cascatinha, Cristo Rei, Hauer, Jardim Social, Lamenha Pequena, Lindoia, Mercês, Parolin, Riviera, São João, São Miguel e Taboão.

PARQUES



40%
dos bairros possuem **PARQUES**

São **41**
PARQUES
no total

CIC
Abranches
Alto Boqueirão
Cajuru
Fazendinha
Pilarzinho
Sítio Cercado



CULTURA



41,3%
dos bairros possuem **ESPAÇOS CULTURAIS**

48,6%
estão localizados na **região central de Curitiba**, nos bairros Centro e São Francisco

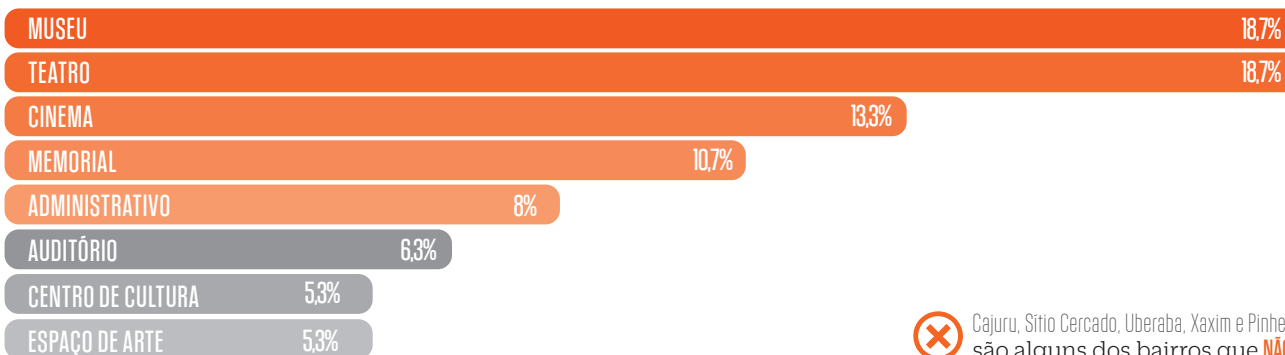


03 CIRCOS
CIC (2), Alto Boqueirão



02 ESPAÇOS EXPOSITIVOS DE NEGÓCIOS
São Lourenço, Portão

No total são **140** espaços, distribuídos da seguinte forma:



⊗ Cajuru, Sítio Cercado, Uberaba, Xaxim e Pinheirinho são alguns dos bairros que **NÃO POSSUEM ESPAÇOS**.

Cultura

Os equipamentos urbanos de cultura considerados neste estudo foram: auditório, centro de cultura, cinema, espaço expositivo de artes, memorial, museu, teatro, administrativo, circo e espaço expositivo de negócios.

Os bairros Centro e São Francisco concentram 48,6% dos ambientes citados. A ausência de locais de cultura nos bairros mais periféricos e nos bairros mais populosos, como Cajuru, Sítio Cercado, Uberaba, Xaxim e Pinheirinho, é um dos fatos que mais chamam a atenção. Importante ressaltar, ainda, que na Cidade Industrial, bairro mais populoso da capital, os únicos espaços públicos de cultura são dois circos da região.

ESPORTES



Curitiba possui

122 ÁREAS
VOLTADAS
AO ESPORTE

distribuídas em
68%
dos bairros,

sendo os
principais:
Santa Felicidade,
Tarumã, Água Verde,
Bacacheri, Boqueirão
e Sítio Cercado



PATRIMÔNIO HISTÓRICO

618 locais são
considerados
PATRIMÔNIO HISTÓRICO
em Curitiba



70%
concentrados em
bairros centrais
Batel
Rebouças
Centro
São Francisco

Esportes

Na área de Esporte, os equipamentos urbanos considerados foram: Centro de Atividade Física, Centro de Esporte e Lazer, Clube Comunitário, Clube Recreativo, Estádio Amador e Estádio Profissional. Curitiba possui 122 desses equipamentos, distribuídos em 68% dos bairros.

Patrimônio Histórico

Há 618 locais considerados como patrimônios históricos em Curitiba, sendo que aproximadamente 70% deles estão localizados em quatro bairros centrais: Centro, São Francisco, Batel e Rebouças.

Os números que possibilitam esse levantamento são demonstrados no infográfico na sequência. Vale pontuar, também, que as informações contidas neste documento são de acesso público.

Curitiba, em resumo, apresenta bons índices de desenvolvimento, conforme verificado no relatório disponibilizado pelo IPPUC sobre o plano diretor. Nele, são considerados também temas como mobilidade, controle ambiental, habitação, abastecimento e educação. Contudo, como já indicado, e se tornará mais evidente no decorrer dos próximos capítulos, na cidade, há regiões de grande vulnerabilidade, merecedoras de atenção e da reordenação de algumas políticas básicas.

De acordo com dados da Coordenadoria de Análise e Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado da Segurança Pública do Paraná (SESP), referentes ao período de janeiro a dezembro de 2012, Curitiba registrou em 2010, 2011 e 2012 o maior número de homicídios dolosos do Estado.

A capital paranaense concentrou, nos últimos três anos, a maioria dos registros de roubo com resultado em morte e lesão corporal. Em 2010, ano de referência para este estudo, o bairro CIC foi o que apresentou o maior número de registros de homicídios dolosos, seguido por Tatuquara, Sítio Cercado, Boqueirão e Cajuru.

Bairros como Parolin, Fazendinha, Campo Comprido, Uberaba, Umbará, Xaxim, Pinheirinho e Alto Boqueirão também possuem números preocupantes. Cabe ressaltar que os índices apresentados refletem as ocorrências, não sendo considerado, porém, o total de habitantes do bairro — o que pode gerar uma falsa impressão sobre a dispersão da violência na cidade.

Em 2012, localidades já citadas, como Sítio Cercado, Alto Boqueirão e Uberaba, lideraram o *ranking* de ocorrências de roubo com resultado em morte, seguidos por Capão Raso, Capão da Imbuia, CIC, Xaxim, Pinheirinho, Boqueirão, Cajuru, Centro, Jardim Social, Fanny, Ahú, Bigorriho, Santa Cândida e Boa Vista, respectivamente. Em relação ao crime de lesão corporal com resultado em morte, a CIC concentrou o maior número de ocorrências, sendo



que Parolin, Fazendinha, Capão Raso, Sítio Cercado, Xaxim, Pinheirinho, Boqueirão, Umbará e Cajuru também se destacaram.

Verifica-se que, desde 2010, os bairros que concentram a maior incidência das ocorrências citadas se repetem. A compreensão sobre as situações de violência depende de uma análise mais aprofundada, que considere a população e a extensão do bairro, além do acesso a políticas básicas, da presença de equipamentos públicos e da infraestrutura, dentre outros indicadores.

Ao se trabalhar com os números (não com os intervalos) e calculá-los considerando a porcentagem de óbitos (por homicídios dolosos, latrocínio e lesão corporal com resultado em morte) em relação ao número de habitantes do bairro, chega-se a outro cenário para 2012. Os bairros com maior porcentagem de óbitos segundo as três ocorrências em questão são, na ordem: Caximba, Parolin, Prado Velho, Umbará, Tatuquara, Ganchinho, Pinheirinho, São Francisco, Jardim Botânico e Guabirota. O Quadro 2 apresenta as porcentagens do novo cálculo para todos os 75 bairros de Curitiba.

Quadro 2 - Perfil da violência nos bairros de Curitiba em relação a homicídios

(Continua)

Bairros	N. de mortes (SSP 2012)	Tamanho da população (Censo 2010)	Razão
CAXIMBA	9	2.522	0,357%
PAROLIN	13	11.554	0,113%
PRADO VELHO	6	6.077	0,099%
UMBARÁ	17	18.730	0,091%
TATUQUARA	47	52.780	0,089%
GANCHINHO	9	11.178	0,081%
PINHEIRINHO	33	50.401	0,065%
SÃO FRANCISCO	4	6.130	0,065%
JARDIM BOTÂNICO	4	6.172	0,065%
GUABIROTUBA	7	11.461	0,061%
CIDADE INDUSTRIAL	103	172.822	0,060%
CAJURU	50	96.200	0,052%
UBERABA	35	72.056	0,049%
CENTRO	17	37.283	0,046%
ALTO BOQUEIRÃO	24	53.671	0,045%
SANTA FELICIDADE	14	31.572	0,044%
BOQUEIRÃO	31	73.178	0,042%
SÃO MIGUEL	2	4.773	0,042%
NOVO MUNDO	18	44.063	0,041%
SÍTIO CERCADO	46	115.525	0,040%

Quadro 2 - Perfil da violência nos bairros de Curitiba em relação a homicídios

(Continua)

Bairros	N. de mortes (SSP 2012)	Tamanho da população (Censo 2010)	Razão
BUTIATUVINHA	5	12.876	0,039%
ABRANCHES	5	13.189	0,038%
CAMPO DE SANTANA	10	26.657	0,038%
FANNY	3	8.415	0,036%
CAMPO COMPRIDO	10	28.816	0,035%
XAXIM	19	57.182	0,033%
FAZENDINHA	9	28.074	0,032%
HUGO LANGE	1	3.392	0,029%
TABOÃO	1	3.396	0,029%
PILARZINHO	8	28.480	0,028%
CAPÃO RASO	10	36.065	0,028%
SANTA CÂNDIDA	9	32.808	0,027%
GUAÍRA	4	14.904	0,027%
SANTA QUITÉRIA	3	12.075	0,025%
ORLEANS	2	8.105	0,025%
ALTO DA RUA XV	2	8.531	0,023%
BAIRRO ALTO	9	46.106	0,020%
BOM RETIRO	1	5.156	0,019%
JARDIM SOCIAL	1	5.698	0,018%
AHÚ	2	11.506	0,017%

Quadro 2 - Perfil da violência nos bairros de Curitiba em relação a homicídios

(Conclusão)

Bairros	N. de mortes (SSP 2012)	Tamanho da população (Censo 2010)	Razão
SÃO BRAZ	4	23.559	0,017%
BARREIRINHA	3	18.017	0,017%
SANTO INÁCIO	1	6.494	0,015%
AUGUSTA	1	6.598	0,015%
REBOUÇAS	2	14.888	0,013%
JARDIM DAS AMÉRICAS	2	15.313	0,013%
BACACHERI	3	23.734	0,013%
TARUMÃ	1	8.072	0,012%
LINDOIA	1	8.584	0,012%
CACHOEIRA	1	9.314	0,011%
MOSSUNGUÊ	1	9.664	0,010%
CAPÃO DA IMBUIA	2	20.473	0,010%
CABRAL	1	13.060	0,008%
CRISTO REI	1	13.795	0,007%
BIGORRILHO	2	28.336	0,007%
PORTÃO	3	42.662	0,007%
BOA VISTA	2	31.052	0,006%
ATUBA	1	15.935	0,006%
ÁGUA VERDE	2	51.425	0,004%

Fonte: ESTADO DO PARANÁ, 2012.

Esses dados compõem um breve, mas importante, panorama sobre o município, que poderá contribuir para as reflexões dos próximos capítulos e do tema central deste estudo: o Ensino Fundamental. Entende-se como essencial que o olhar para a educação e para as políticas como um todo seja sistêmico, de forma a possibilitar a elaboração de intervenções que considerem, valorizem e não paralitem diante da complexidade dos temas sociais.







ENSINO FUNDAMENTAL EM CURITIBA

Dos 464 estabelecimentos de Curitiba voltados ao Ensino Fundamental em 2010, 176 eram municipais, 152 estaduais, 1 federal e 135 privados. Ou seja, dentro do cenário da educação, a capital paranaense é atendida, em maior ou menor proporção, pelas três esferas de governo.

O número de crianças entre 6 e 10 anos matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental era 118.192, sendo 90.392 na rede pública e 27.800 na rede particular. Como é possível observar no Gráfico 8, Curitiba segue o mesmo padrão que o Paraná como um todo, que é ter proporcionalmente mais estudantes em escolas públicas.

Interessante destacar que o percentual de estudantes matriculados na capital é maior que 100%. Isso pode ser justificado em razão da presença, nas escolas de Curitiba, de crianças e adolescentes que moram na região metropolitana. De acordo com os dados fornecidos pelo IBGE, 1,3% dos educandos de 6 a 9 anos e 1,2% dos de 10 a 14 anos vêm de outros municípios. Do total de meninas e meninos da capital, 4.232 (1,9%) não iam à escola em 2010, mas já estiveram matriculados, e 1.125 (0,5%) nunca frequentaram a escola.

Para a conselheira tutelar Angeline Grubba, da Regional Matriz, que integra a Comissão de Educação do Conselho, a Lei é clara, ao garantir à criança e ao adolescente o acesso à educação pública e gratuita próxima à residência.

Entendemos que a falta de políticas públicas da educação na região metropolitana prejudica o acompanhamento dos pais e, principalmente, o desenvolvimento educacional das crianças e dos adolescentes. A nova gestão está sinalizando que chamará todos os governos da região metropolitana para discutir políticas públicas conjuntas, fato que estamos no aguardo.

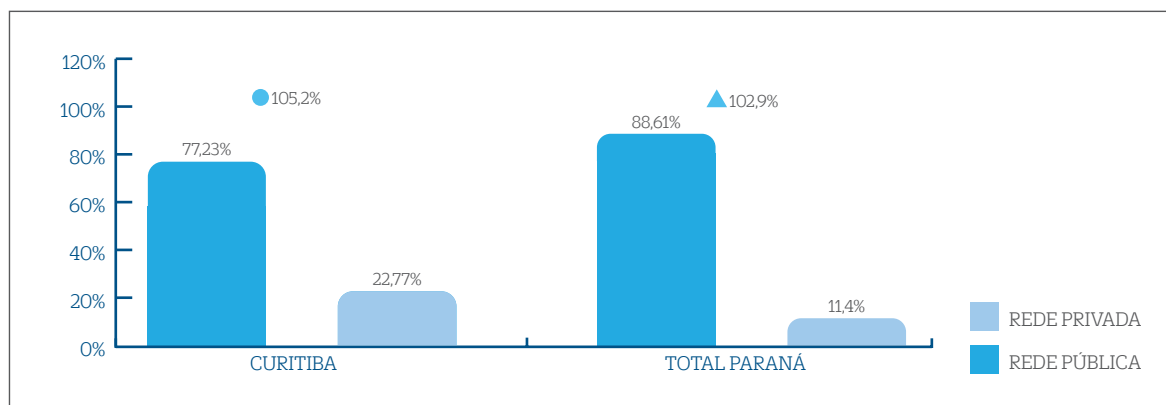


Gráfico 8 - Percentual de crianças de 6 a 10 anos matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Fontes: INEP, 2010; IBGE, 2010.

Dos 121.249 estudantes de 11 a 14 anos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, 98.061 são da rede pública e 23.188 da rede privada. Ao observarmos a razão entre total de crianças matriculadas e total de crianças, verificamos que existe um acréscimo de 16% em relação a 100% no número de matrículas. A mesma questão é verificada para o Paraná (9,3%), como indica o Gráfico 9.

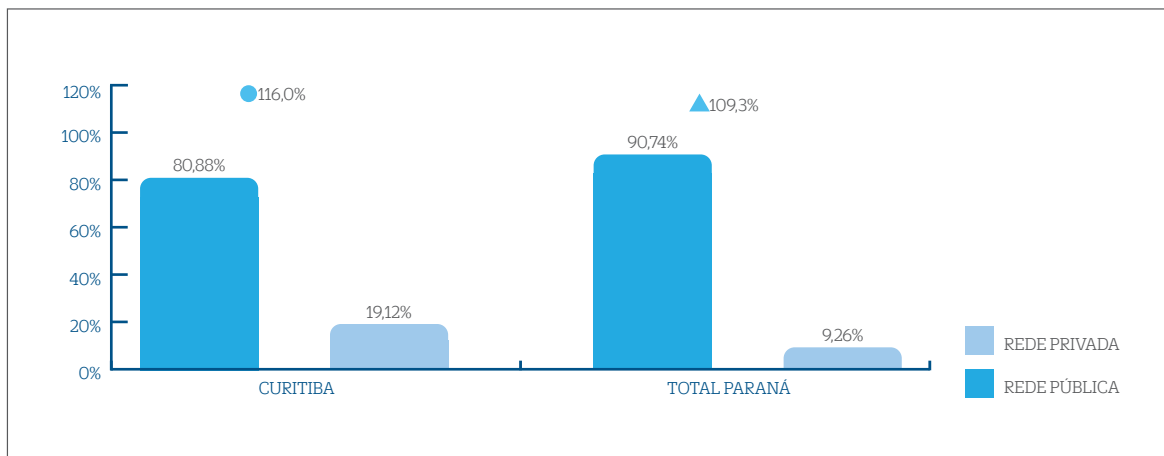


Gráfico 9 - Percentual de crianças e adolescentes de 11 a 14 anos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental

Fontes: INEP, 2010; IBGE, 2010.

Em concordância com a premissa de que a universalização do acesso represente um primeiro passo para efetivação do direito à educação, entende-se como fundamental a disponibilização de vagas também para população com faixas etárias distintas (superiores) daquelas estabelecidas para determinado ano ou período escolar. Há indivíduos que, pelos mais diversos motivos, não ingressaram ou não concluíram seus estudos na idade correta, e essa é uma lacuna importante a ser analisada e discutida no programa de gestão da política educacional.

Em relação ao atendimento direto em 1991, 2000 e 2010, é possível verificar um aumento no número de matrículas dos estudantes de 7 a 14 anos. O aumento mais significativo ocorreu entre 1991 e 2000. Vale pontuar que Curitiba registrava, porém, percentual superior à média brasileira quanto à oferta de escolas para essa faixa etária, conforme ilustra o Gráfico 10.

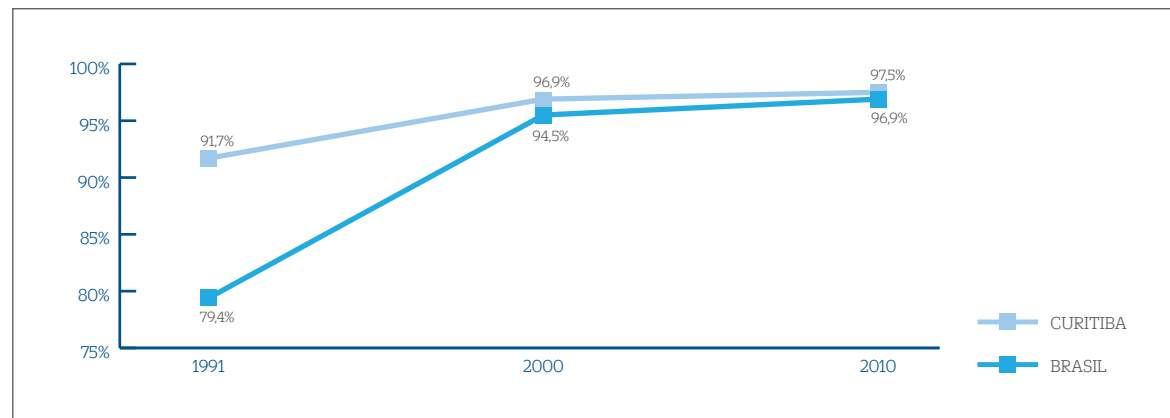


Gráfico 10 - Percentual de atendimento no Ensino Fundamental das pessoas de 7 a 14 anos em relação à população da mesma faixa etária, em Curitiba e no Brasil (1991, 2000, 2010)
Fontes: INEP, 2010; IBGE, 2010.

Diante desses dados, uma hipótese possível seria a de que o crescimento do atendimento, acima da média nacional, é impactado pela condição econômica da cidade. Embora a melhoria na cobertura represente um avanço significativo, não se pode ignorar que ainda há 2,5% de crianças e adolescentes fora da escola. Isso indica que somente a oferta do serviço ou a disponibilização do atendimento não é suficiente para alcançar toda a população. Ou seja, é preciso propor ações efetivas voltadas ao público em questão.

A Lei n. 11.274, que vigora desde 2006, alterou o formato da educação nacional ao incluir as crianças de 6 anos — até então atendidas pela Educação Infantil — no Ensino Fundamental, que passou a ter nove anos de duração. Essa nova organização teve o ano de 2010 como prazo final para implementação em todo o país.

Essa inclusão de nova faixa etária no Ensino Fundamental deve ser considerada, ao se analisar todos os dados sobre o tema, pois poderá haver distorções e variações consideráveis em relação a diversos aspectos, já que a medida impacta diretamente informações como: número de vagas, número de matrículas, cobertura de atendimento, total de recursos públicos

investidos anualmente por estudante da rede pública, quadro de funcionários e qualificação docente, taxa de permanência e abandono escolar, dentre outros.

O Ensino Fundamental em Curitiba, conforme dados do IBGE, apresenta uma cobertura aparentemente alta, de 98,92%, mas vale destacar que a meta de atendimento é 100%, justamente por se tratar de uma etapa obrigatória. Ao compararmos o indicador de matrícula líquida divulgado pela prefeitura com a população infantojuvenil, constatamos que 3.900 crianças em idade escolar e adolescentes ainda estão privados de frequentar a escola.

Os dados da Tabela 1 indicam a divisão entre o número de vagas estaduais e municipais. A divisão respeita a organização legal, na qual cabe à rede municipal a oferta majoritária nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e à estadual nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. A rede federal participa da oferta nessa etapa de ensino apenas nos anos finais e com uma única escola. Já a privada participa das duas etapas e tem registrado média de 20% nas matrículas.

Tabela 1 - Número de matrículas no Ensino Fundamental em Curitiba segundo dependência administrativa (2010-2012)

Dependência Administrativa	1º ao 5º ano			6º ao 9º ano		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012
ESTADUAL	5.078	2.697	1.090	90.068	86.518	81.435
MUNICIPAL	88.821	87.133	87.020	7.499	7.351	7.100
PRIVADO	27.689	29.259	30.889	23.188	24.583	24.247
TOTAL	121.588	119.089	118.999	120.755	118.452	112.782

Fontes: INEP, 2010; IBGE, 2010.

OBS.: A única escola federal de Ensino Fundamental da capital paranaense trabalha apenas com os anos finais. A instituição apresentou, em 2010, 2011 e 2012, respectivamente, 494, 461 e 474 educandos matriculados.



Diante dessas informações, nota-se que o total de matrículas no Ensino Fundamental na cidade, em todos os anos, é maior do que a população de 6 a 14 anos informada pelo IBGE (220.113). A diferença entre as fontes de dados, Censo Demográfico (levanta a população por domicílio) e Censo Escolar (contabiliza o número de matrículas em cada estabelecimento de ensino), pode ser apontada com uma explicação possível para a situação. A matrícula no Ensino Fundamental de estudantes com mais de 14 anos é uma realidade influenciada, dentre outros motivos, pelos índices de reprovação escolar, fato que prejudica a efetivação do direito à permanência e ao sucesso na escola.

Em 2010, a cobertura do atendimento para o Ensino Fundamental, na cidade de Curitiba, era de 110%, conforme dados de matrícula bruta (calculados ao dividir a

matrícula total de educandos na cidade na etapa analisada pela população de 6 a 14 anos). Esse percentual merece um olhar cuidadoso, pois a ocupação das vagas pode ocorrer não necessariamente por crianças e adolescentes moradores de Curitiba, e sim por parte da população infantojuvenil moradora da região metropolitana da cidade — composta por outros 29 municípios.

O compromisso com a efetivação do direito à educação perpassa a administração pública e a sociedade civil como um todo, portanto essa situação merece atenção, visto que a disponibilização ou não de vaga em outros municípios pode impactar diretamente os indicadores da cidade e mascarar, por exemplo, a ausência de acesso a políticas básicas, como educação e outras.

De forma a ilustrar tais argumentos, verifica-se que Curitiba registra em 2010 um percentual de 2,7% de analfabetismo, conforme dados do IPEA. E, segundo o Censo Demográfico de 2010, mais de 47 mil indivíduos não tiveram acesso à escolaridade mais básica prometida como condição de cidadania; da mesma forma, identifica-se que 300 mil pessoas com mais de 25 anos não concluíram o Ensino Fundamental no mesmo período, ou seja, 18% da população.

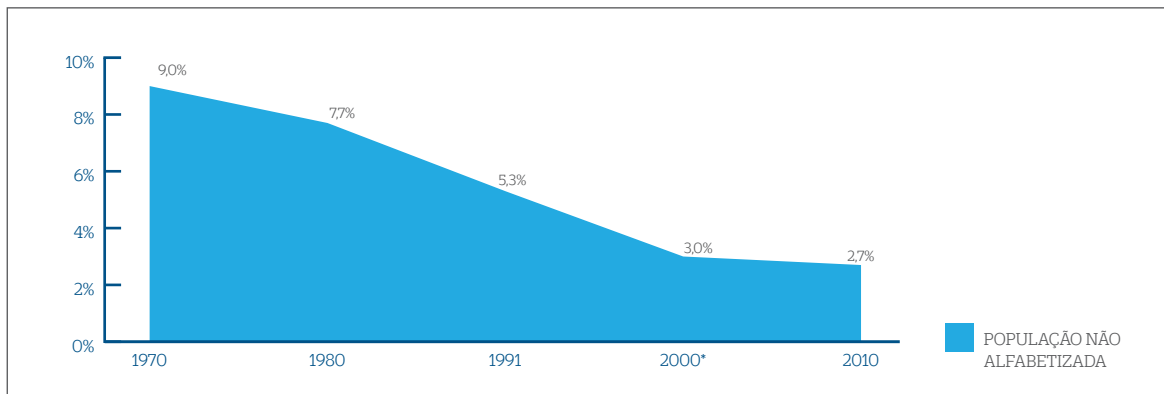


Gráfico 11 - Percentual da população com 15 anos ou mais em Curitiba não alfabetizada (1970-2010)
 Fonte: IPEA, 2010.

OBS.: por falta de informações relativas a 2000, os dados referem-se à população com 10 anos ou mais.

Embora os índices de analfabetismo tenham diminuído, aspectos como permanência escolar, taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Fundamental deverão ser considerados para elaboração das estratégias de efetivação do atendimento e melhoria do ensino público como um todo.

O direito à permanência e o fluxo escolar em Curitiba

Conforme discutido anteriormente, a compreensão da educação como um direito e o olhar integral para a criança e o adolescente são recentes no Brasil. As novas propostas pedagógicas fomentam não mais os procedimentos punitivos e autoritários utilizados outrora — que corroboravam com a trajetória de exclusão —, mas o desenvolvimento integral do educando.

São diversos os fatores a serem considerados para se falar em sucesso escolar. Contudo, ao se destacar um aspecto como conclusão da série cursada, Curitiba apresenta taxas em torno de 90%.

Entende-se, também, que a educação está além da alfabetização, embora a alfabetização por si só já represente um considerável desafio, visto que o desenvolvimento de estratégias de progressão continuada objetiva influencia a permanência do estudante na escola, de forma a responsabilizar também a escola pelo processo de aprendizagem, mas não inibe o analfabetismo funcional. Em relação aos níveis de aprovação, Curitiba apresenta boas médias para os anos iniciais do Ensino Fundamental em ambas as redes analisadas.

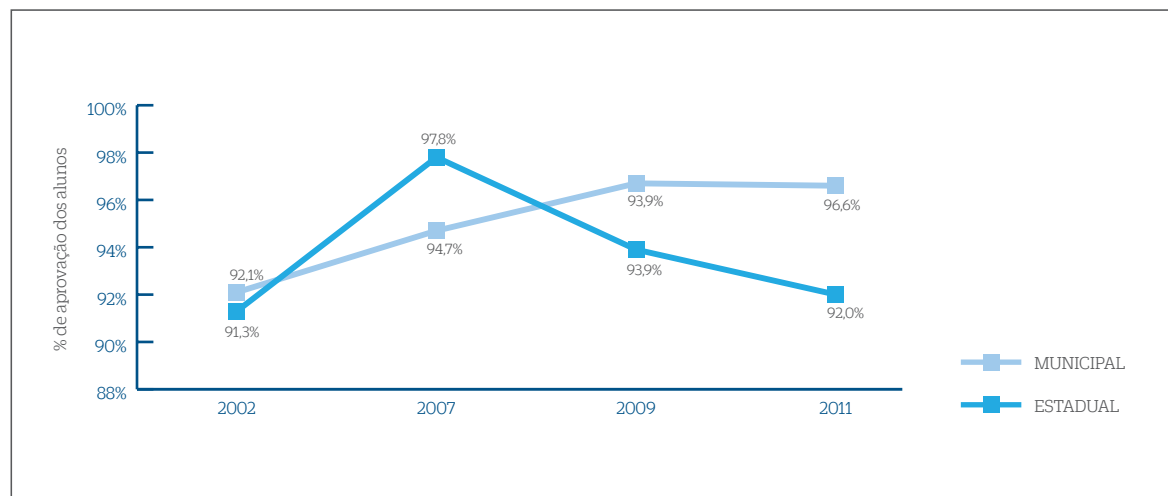


Gráfico 12 - Percentual de aprovação dos estudantes do Ensino Fundamental (séries iniciais) em Curitiba segundo dependência administrativa (2005-2011)

Fonte: INEP, 2010.

Em 2010 e 2011, os índices de aprovação da rede municipal apresentaram leve declínio em contraposição aos números dos anos anteriores. Já os índices da rede estadual apresentaram declínio em 2009, 2010 e 2011 — ainda mais acentuado que na rede municipal.

De acordo com a conselheira tutelar Angeline Grubba, a progressão continuada de fato existe nas escolas de Ensino Fundamental em Curitiba. “Penso que se tivermos uma educação de inclusão e integral, com uma equipe que trabalhe para a transformação do aluno, conseguiremos

influenciar positivamente a vida educacional de crianças e adolescentes, transformando-os em adultos pensantes”.

A progressão continuada, embora polêmica no início, promoveu discussões a respeito da qualidade de ensino. Segundo Oliveira (1999), as formas de exclusão merecem um olhar sob outras perspectivas, pois a permanência na escola por si só não implica favorecimento do processo de aprendizagem; há de se buscar a melhoria da aprendizagem não só pela permanência.



Insistir na reprovação como recurso pedagógico e abrir mão de toda a riqueza humana e de toda força pedagógica e política que há na afirmação do outro, não na sua negação, é desprezar toda a rica teoria pedagógica desenvolvida historicamente. [...] Na escola, ser administrativamente consequente e pedagogicamente produtivo é lançar mão, com toda radicalidade, das armas pedagógicas de que se dispõe para realizar um ensino de qualidade e efetivar o aprendizado de milhões de crianças que a ele têm direito (PARO, 2001, p. 162).

Os processos de avaliação diagnóstica, recuperação paralela e ampliação da jornada escolar, representam hoje práticas pedagógicas que, se bem aplicadas, podem favorecer a aprendizagem e a alfabetização. Cabe ressaltar que a divulgação dos resultados dos exames em larga escala, como a Prova Brasil, coincide com o leve declínio das taxas de aprovação. Essas avaliações contribuem na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que considera as taxas de aprovação e a proficiência dos estudantes.

Na cidade de Curitiba, a taxa de aprovação para as duas etapas do Ensino Fundamental na rede estadual é menor do que nas redes pública e privada. Ao se analisar somente os anos finais, verifica-se que a rede municipal alcança 82% de aprovação, enquanto a taxa média da rede estadual não passa de 78%. A rede privada possui taxas de aprovação em torno de 98,4% para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 95,2% para os anos finais. Os números que integram essa análise podem ser visualizados no Gráfico 13.

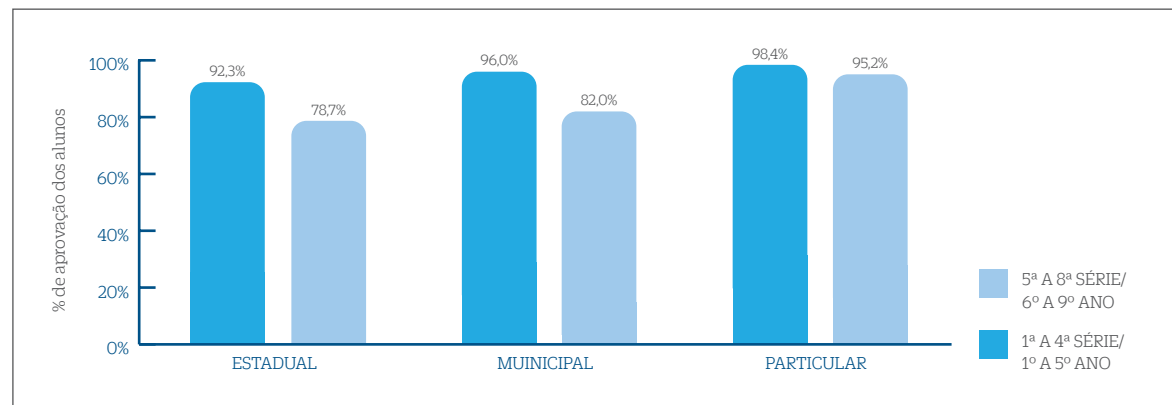


Gráfico 13 - Percentual de aprovação dos estudantes do Ensino Fundamental (séries iniciais) em Curitiba segundo dependência administrativa (2010)

Fonte: INEP, 2010.

Portanto, nos anos finais do Ensino Fundamental, verificam-se níveis maiores de reprovação. Muitas inferências podem ser realizadas a partir desse dado. É possível questionar a adequação dessa forma de organização, na qual há um ou dois professores por sala nos anos iniciais e cinco ou seis professores por sala nos anos finais. O debate sobre qual o melhor modo de acompanhamento do aluno nessas duas modalidades distintas deve ser fomentado, assim como a discussão sobre as estratégias voltadas especificamente aos adolescentes.

A fragmentação do ensino, facilitada pela necessidade de especialização das disciplinas, de forma a exigir um número maior de professores para aulas de 50 minutos, compõe outro ponto de atenção. A sobrecarga gerada para os docentes diante do número de turmas e de alunos por sala também impacta o processo de aprendizagem, alfabetização e permanência dos educandos na escola.

Analisando a taxa de aprovação, por série, dos anos finais do Ensino Fundamental para a rede pública, verificamos altos índices de reprovação no 6º e no 7º ano. O ensino em escolas estaduais apresenta índices de aprovação menores, de uma forma geral. Houve crescimento

na taxa de aprovação nas escolas estaduais de 2005 a 2007, entretanto, ela ainda é menor que a das escolas municipais (Gráfico 14).

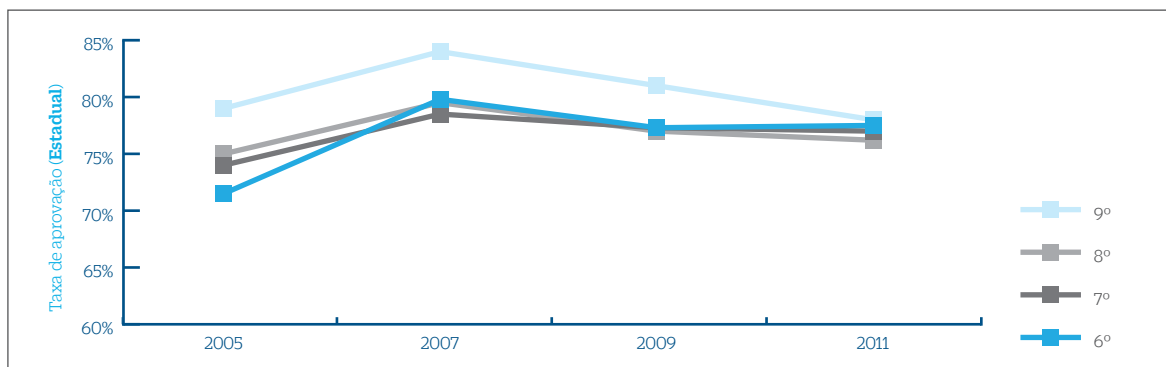
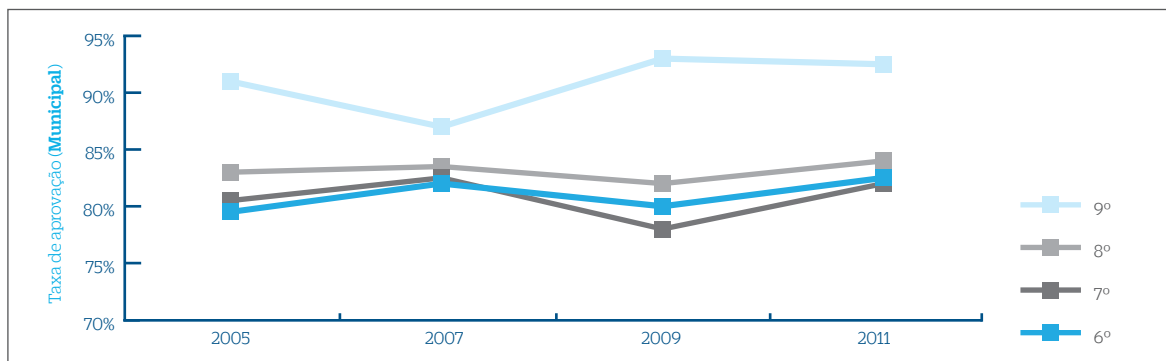


Gráfico 14 - Taxa de aprovação de crianças de 11 a 14 anos matriculadas nas séries finais do Ensino Fundamental

Fonte: INEP, 2010.

OBS.: as taxas de aprovação na instituição federal, por série, dos anos finais do Ensino Fundamental, foram 91,3, 93,7, 92,5 e 92,6 para 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente, em 2009. Podemos verificar que a taxa de aprovação da instituição federal é bem maior que as das municipais e estaduais.

Na capital paranaense, há uma dispersão de idades nos anos do Ensino Fundamental. O 1º e o 8º/9º são os únicos anos a registrar frequência acima de 65% de crianças e adolescentes de idades condizentes com o esperado. Na verdade, existem mais problemas nas séries intermediárias do Ensino Fundamental, as quais apresentam maior dispersão de idade (Gráfico 15).

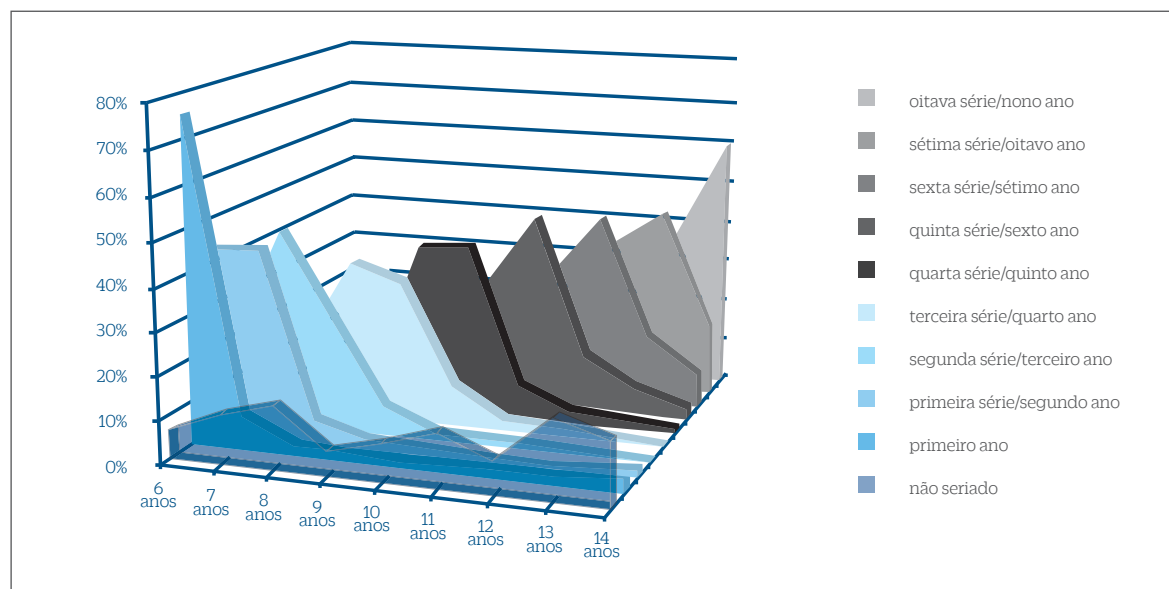


Gráfico 15 - Pessoas que frequentavam Ensino Fundamental por nível de ensino e grupos de idade
Fonte: INEP, 2010.

Por outro lado, as taxas podem ter relação com as próprias regras de avaliação empregadas em cada rede e em cada etapa. Na municipal, por exemplo, a organização em ciclos de aprendizagem nas séries iniciais não recomenda a estratégia de reprovação, que, caso necessária, só pode se dar no fim do 3º ano ou do 5º ano. Já nas redes estadual e municipal, para as séries finais, não há estratégia de progressão continuada, ou seja, não há mecanismos para diminuir os índices de reprovação.

De acordo com a conselheira tutelar Angeline Grubba, os indicadores podem pontuar que as crianças e os adolescentes estão devidamente matriculados, mas não necessariamente frequentando as escolas:

No Conselho Tutelar de Curitiba, é frequente atendermos crianças e adolescentes com seus direitos violados e em situação de vulnerabilidade social e risco de morte. Quando vamos localizar o direito à educação, percebemos que (eles) estão matriculados, mas estão em situação de evasão escolar.

É essencial incluir nessa análise também as informações sobre abandono, pois, se a questão da reprovação é uma trava à possibilidade de realização do direito, o abandono é um sintoma de maior complexidade do problema. Nesse caso, o sistema escolar passa a não ter condições de reverter a situação da não aprendizagem.

Angeline completa afirmando que o abandono tem várias causas; na capital paranaense, são mais comuns as situações de: exploração do trabalho infantil, falta de limites por parte dos pais, exploração do tráfico de substância psicoativa, questão da situação de rua, violência intrafamiliar e extrafamiliar, violência sexual e, principalmente, falta de motivação e incentivo por parte da escola, “para que ela seja mais interessante e prazerosa”.

No Gráfico 16, é possível observar que a maior taxa de abandono está na rede estadual e nos anos finais. A partir disso, é possível inferir a presença de um problema estrutural na segunda etapa do Ensino Fundamental; aparentemente, a permanência do estudante nos anos finais dessa etapa de ensino não é garantida pelas estratégias existentes hoje.



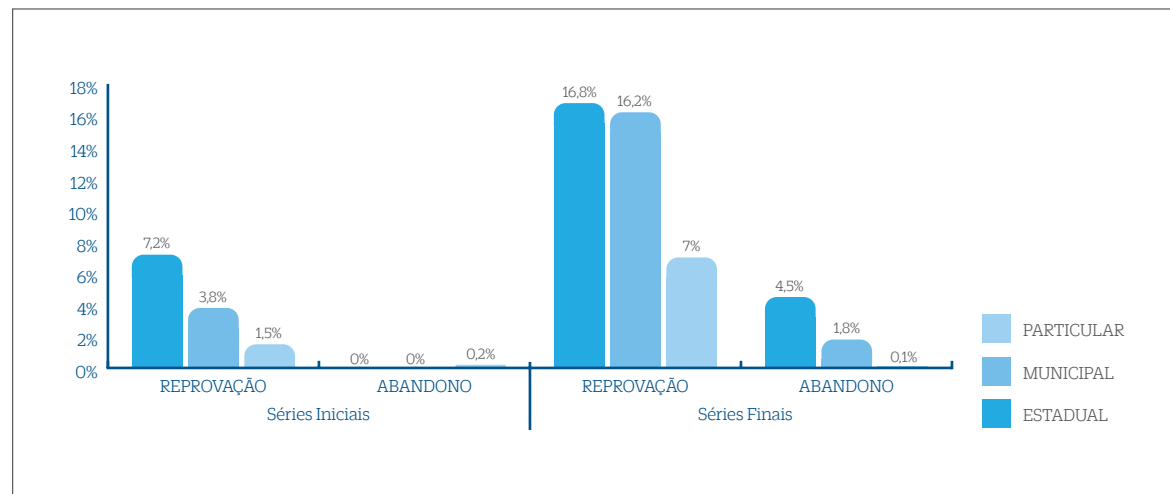


Gráfico 16 - Percentual de reprovação e abandono dos estudantes do Ensino Fundamental em Curitiba segundo dependência administrativa (2010)

Fonte: INEP, 2010.

Conforme descreve o ECA, a adolescência também é considerada uma fase peculiar do desenvolvimento do indivíduo e pressupõe atenção prioritária das políticas básicas e especiais. A elaboração e implementação de estratégias específicas para essa faixa etária poderia favorecer o processo de aprendizagem e a permanência do adolescente na escola.

Outro dado sobre a população de crianças e adolescentes também chama atenção: Curitiba apresenta 34,7% de crianças e adolescentes de 10 a 14 anos trabalhando mais de 30 horas por semana. No Paraná como um todo, esse valor diminui para 29,7%. Em uma visão macro da situação, a capital apresenta 5,8% de sua população total de meninas e meninos na faixa etária correspondente trabalhando. Já o Estado registra índice pior: 9,2% de crianças e adolescentes de 10 a 14 anos estão trabalhando (Gráfico 17).

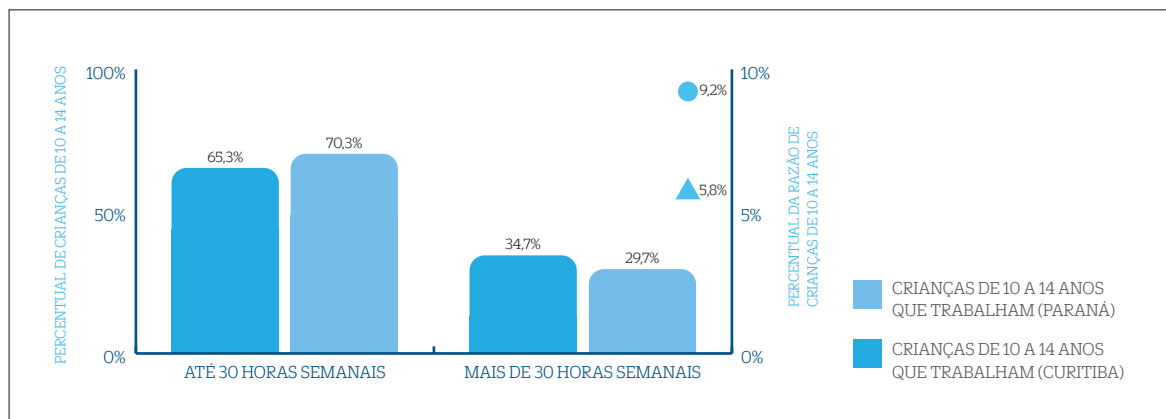


Gráfico 17 - Número de pessoas que trabalham, com idade até 14 anos, segundo faixa de horário semanal

Fonte: IBGE, 2010.

Um olhar compreensivo sobre as reais demandas dos jovens, suas condições de vida e de desenvolvimento na cidade de Curitiba fundamentaria ações assertivas para essa população. A readequação de propostas e programas pedagógicos faz-se necessária como instrumento de contraponto às taxas de reprovação e abandono escolar.

As condições de qualidade das escolas públicas em Curitiba

De acordo com a premissa de que a efetivação do direito à educação não se traduz com a facilitação do acesso, deseja-se conhecer as condições atuais das escolas — aspecto que também influencia no acesso, na permanência e no desempenho do educando. São múltiplos os fatores que favorecem o processo de aprendizagem; a gestão democrática, a infraestrutura e um quadro docente qualificado e mais bem remunerado também contribuem.

O entendimento do que vem a ser uma escola de qualidade implica compreender os custos básicos de manutenção e desenvolvimento, as condições objetivas da organização, as características da gestão, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade em geral sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Em outras palavras, os insumos ou as condições para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais na construção de uma boa escola, sobretudo se estiverem articulados às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos em relação à aquisição dos saberes escolares e a trajetória profissional (CAMARGO, 1997, p. 113).



A política educacional preconiza que a escola propicie um ambiente com recursos e espaços que favoreçam o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Os estabelecimentos de ensino voltados ao Ensino Fundamental de Curitiba, em sua maioria, possuem: banheiros, laboratórios e sala de professores.

Em geral, são bem equipados, diferente da realidade de outros municípios do país.

Os dados apresentados no Quadro 3 mostram que a rede federal apresenta melhores condições em quase todos os itens analisados, com exceção da sala para atendimento especializado. Porém, há apenas uma escola federal em Curitiba de Ensino Fundamental, o que é tendência em todo o país. Nesse sentido, as poucas escolas brasileiras sob responsabilidade dessa rede na Educação Básica acabam recebendo investimento maior.

Será possível identificar também que, embora o processo de inclusão de pessoas com deficiência tenha evoluído, o número reduzido de escolas com salas de atendimento especializado denota que há um longo caminho a ser percorrido para efetivação das políticas de

inclusão. Além disso, verifica-se que as escolas municipais e estaduais apresentam índices ligeiramente melhores em relação à presença de cozinhas e sanitários, se comparadas às escolas privadas.

Quadro 3 - Percentual de ambientes existentes na escola segundo dependência administrativa em Curitiba (2010)

	N. escolas	Sala diretoria (%)	Sala professores (%)	Sala A. Especial (%)	Cozinha (%)	Sanitário (%)	Sanitário fora prédio (%)
ESTADUAL	152	100	99,3	25,7	98,7	98	26,3
MUNICIPAL	176	100	99,4	9,1	92,6	100	5,1
PRIVADA	135	99,3	29	16,3	89,6	97,8	44,4

Fonte: INEP, 2010.

Já que a preparação e oferta de alimentos na escola privada não é uma obrigatoriedade, a ausência de cozinhas nesses estabelecimentos de ensino pode relacionar-se, por exemplo, à presença de lanchonetes. É importante ressaltar também que os alimentos servidos em escolas públicas são, muitas vezes, terceirizados.

No quesito acessibilidade, nesse caso exemplificado na presença de banheiros adaptados a crianças e adolescentes com necessidades especiais, os dados indicam despreparo tanto em escolas privadas quanto públicas (municipais, estaduais e federal) para o atendimento dessa demanda. Se incluirmos na análise vias de acesso e outros ambientes adaptados, a cobertura ainda é insuficiente, conforme demonstrado no Gráfico 18.

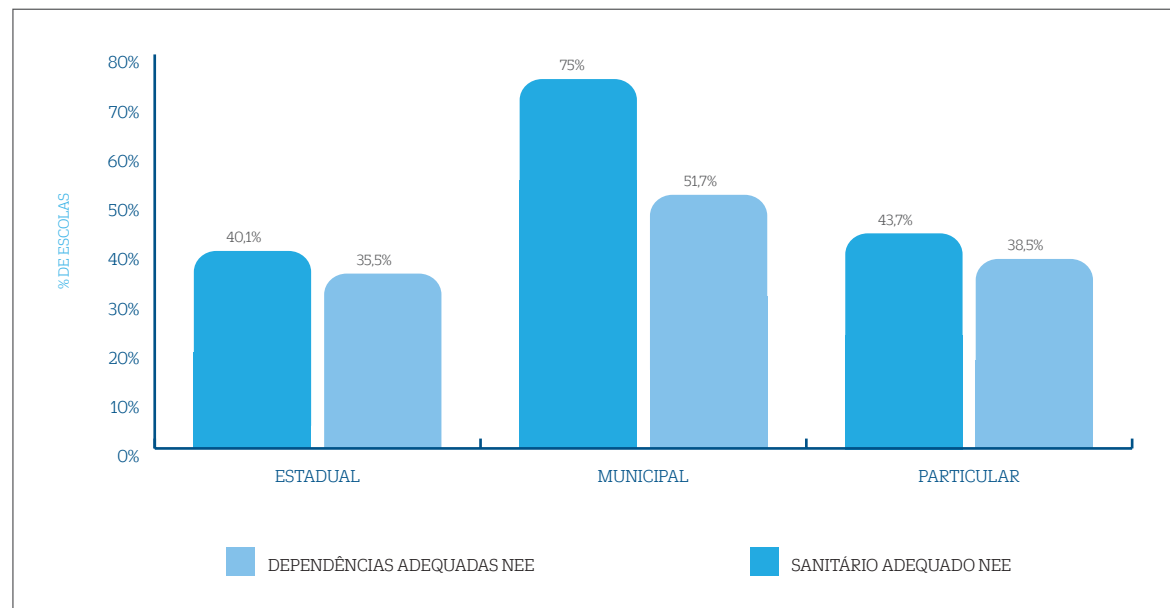


Gráfico 18 - Percentual de escolas com dependências e vias adequadas ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais em Curitiba (2010), segundo dependência administrativa

Fonte: INEP, 2010.

Apesar de apresentar, em geral, melhores condições que as demais, a única escola federal em Curitiba deixa a desejar no atendimento às pessoas com deficiência. Nesse sentido, a realidade das instituições de todas as esferas no quesito acessibilidade expressa a necessidade de pensarmos sobre a implementação de políticas públicas inclusivas.

Já no que se refere a laboratório de ciências, quadra de esportes, biblioteca e sala de leitura, a rede municipal apresenta desvantagem, e no quesito laboratório de informática, é a rede privada que registra o menor percentual (Gráfico 19).

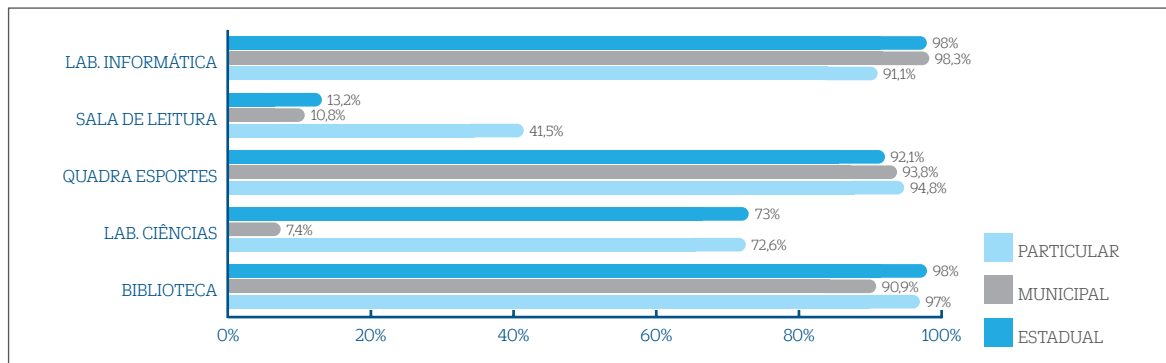


Gráfico 19 - Percentual de dependências pedagógicas nas escolas de Curitiba, segundo dependência administrativa (2010)

Fonte: INEP, 2010.

O laboratório de ciências caracteriza-se como a dependência pedagógica menos presente nas escolas municipais. O impacto dessa ausência no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas merece um estudo específico. E, adicionalmente à existência dos espaços, as formas de utilização também representam pontos de atenção.

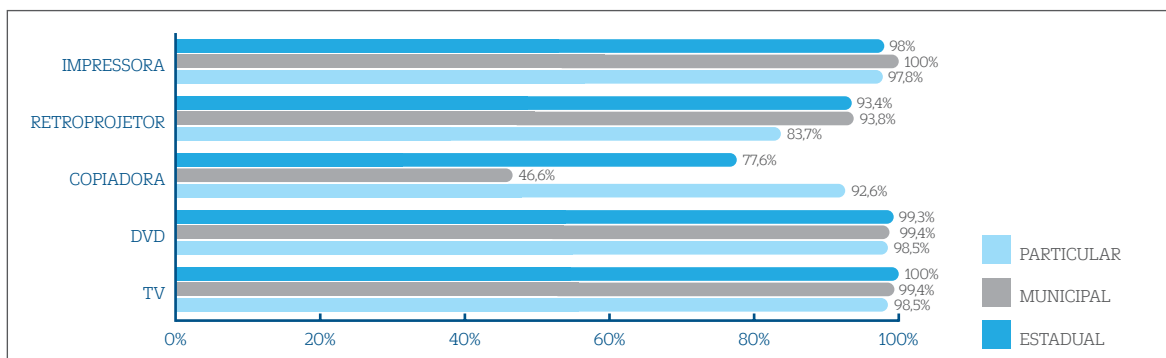


Gráfico 20 - Percentual de escolas com equipamentos segundo dependência administrativa em Curitiba (2010)

Fonte: INEP, 2010.

A utilização qualificada dos espaços pode ser facilitada também pela disponibilização de equipamentos. De uma forma geral, em Curitiba, tanto a rede pública municipal e estadual como a rede privada contam com equipamentos como TVs, DVDs e impressoras. A rede federal — que não representa a realidade educacional da cidade — é a mais bem equipada, como se percebe no Gráfico 20.

A maioria das escolas curitibanas possui computadores, mas não se pode afirmar que são de uso contínuo dos estudantes. Por outro lado, o mesmo não acontece com internet e banda larga, garantidas apenas pelas escolas municipais. As instituições privadas levam pequena vantagem sobre as estaduais (Gráfico 21).

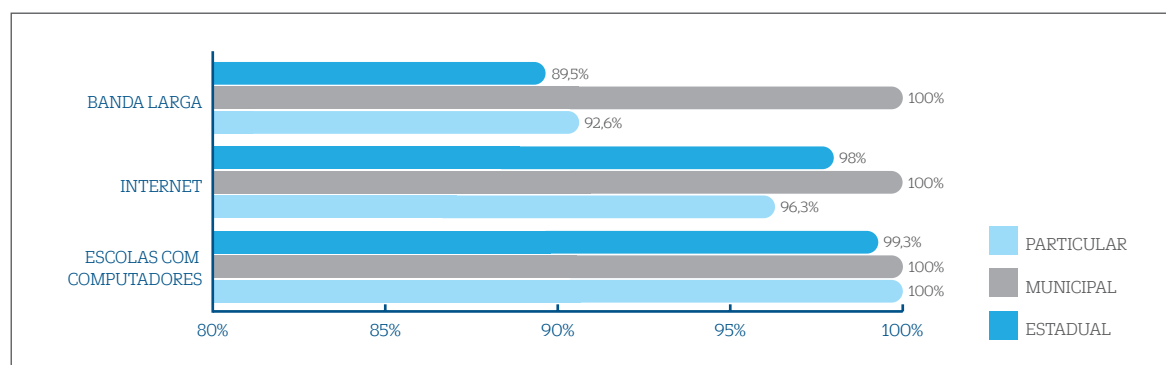


Gráfico 21 - Percentual de computadores existentes nas escolas das redes pública e privada, e acesso a internet (rede pública *versus* rede privada)

Fonte: INEP, 2010.

OBS.: os equipamentos, segundo dependência administrativa da escola federal de Curitiba, são atendidos em sua totalidade, assim como a presença de computadores com internet e banda larga.

Em geral, as escolas curitibanas são bem equipadas e possuem vários espaços necessários a um ambiente escolar, ao menos dentre aqueles elencados no Censo Escolar. Embora os percentuais sobre as condições de qualidade sejam distintos dentro da própria rede pública, ao se comparar os dados discutidos com municípios de outras regiões e estados, o Ensino Fundamental em Curitiba apresenta índices um pouco melhores.

Conforme as fontes consultadas neste estudo, há relação entre os desempenhos em provas de larga escala (Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e as condições de infraestrutura das escolas. São necessárias condições físicas e pedagógicas minimamente favoráveis para que as políticas educacionais se efetivem e os professores consigam exercer seu ofício.





O DIREITO À EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM: PISTAS A PARTIR DO DESEMPENHO INFANTIL

As reflexões a partir dos dados e das discussões devem se voltar também para os resultados alcançados em relação à aprendizagem, à construção de subjetividade, à alfabetização e à promoção e garantia de direitos.

As formas de mensuração, monitoramento e análise de resultados do sistema educacional já são nacional e internacionalmente questionadas. Pela complexidade do tema, verifica-se que as notas ou médias obtidas por meio de provas padronizadas podem não representar as realidades educacionais locais, e testes cognitivos voltados a áreas específicas do currículo escolar também não demonstram o real processo de aprendizagem.

Considerando todas as ressalvas sobre o tema, utilizaremos, como base para continuidade da análise, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como uma medida disponível sobre a aprendizagem dos estudantes em Português e Matemática. Há a compreensão de

que o IDEB pode compor um indicador sobre medida de qualidade, não representando necessariamente uma medida em si.

De acordo com o Gráfico 22, é possível perceber que as redes têm uma trajetória ascendente nos resultados do IDEB para os anos iniciais no período de 2005 a 2011. Essa trajetória é levemente mais acentuada na rede municipal, entretanto, as duas esferas apresentam perfil muito similar.

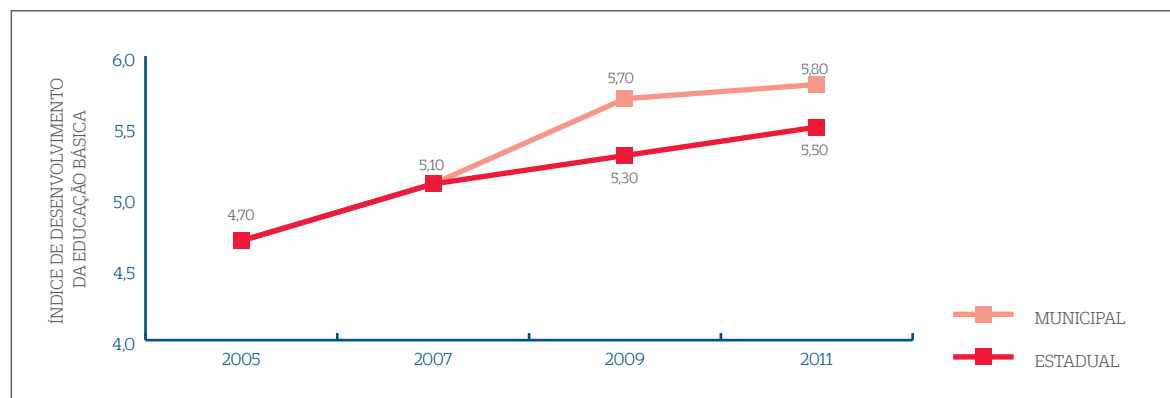


Gráfico 22 - IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo dependência administrativa, em Curitiba (2005-2011)

Fonte: INEP, 2010.

Em ambas as redes há crescimento, com destaque para a rede municipal; contudo, é necessário considerar diversos elementos que compõem o índice em questão, e que a taxa de aprovação, favorecida pela progressão continuada, influencia a média final.

O Gráfico 23 apresenta as médias do IDEB segundo as dependências administrativas de Curitiba e, como no gráfico anterior, também pode ser observada ascendência em ambas as redes, com destaque à rede municipal, e posteriormente leve declínio na rede estadual. Apesar da variação, as médias das escolas curitibanas são maiores que as nacionais.

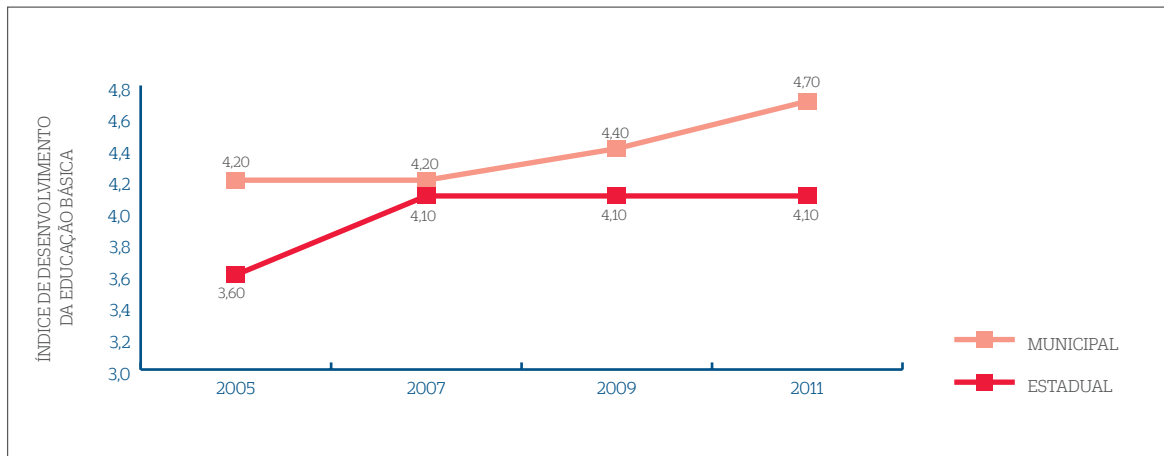


Gráfico 23 - IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental, segundo dependência administrativa em Curitiba (2005-2011)

Fonte: INEP, 2010.

Vale pontuar que indicadores e demais índices devem ser considerados dentro de um contexto, nunca de forma isolada, pois há risco considerável de fragmentação e má compreensão do tema. Diante disso, a respeito do que são as condições de aprendizagem e de como as escolas em Curitiba têm garantido esse direito, o índice é apenas um elemento inicial de provocação, ou seja, um convite a outras discussões, e não uma expressão de fato do que está em curso nas redes públicas.

Dados por bairros

O infográfico da página 80 indica a quantidade de escolas públicas destinadas às primeiras séries do Ensino Fundamental e o número de crianças de 6 a 10 anos de cada bairro.

PERCENTUAL

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30



N. DE ESCOLAS

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30



Conforme demonstrado, é possível afirmar que, no bairro Ganchinho, por exemplo, há 880 crianças de 6 a 10 anos, que representam 7,9% da população de todo o bairro, e apenas uma escola pública voltada às primeiras séries do Ensino Fundamental.

O bairro São Miguel concentra 1.188 crianças de 6 a 10 anos e nenhuma escola pública destinada às séries iniciais do Ensino Fundamental. Situação distinta do bairro de Riviera, por exemplo, onde não há nenhuma escola pública destinada às primeiras séries, porém há apenas 19 crianças de 6 a 10 anos morando nesse bairro. O estudo das situações de ambos os bairros merece atenção, pois, em diferentes grandezas, o deslocamento das crianças para acessar a educação de base acontece nos dois casos.

A partir dessa informação, são possíveis diversos questionamentos, como: há veracidade em relação ao total de pessoas que vivem no bairro? Há veracidade em relação ao total de crianças que moram no bairro? Essas crianças realmente estudam? Como não há escola pública no bairro, essas crianças têm de se deslocar para outra região? Há demanda que justifique a abertura de uma escola?

O deslocamento de meninos e meninas entre bairros e entre a capital e a região metropolitana de Curitiba deve ser considerado, pois é um elemento relevante para o desenvolvimento de serviços e programas de proteção a crianças e adolescentes, e de planejamento das políticas voltadas à população infantojuvenil.

O bairro com maior número de escolas destinadas às primeiras séries do Ensino Fundamental é também o que concentra a maior população. O bairro Cidade Industrial, mais comumente chamado de CIC, registra 15 escolas públicas e concentra, segundo dados do IBGE (2010), um total de 10.580 crianças, ou seja, 6,1% da população total do bairro, que soma 172.822 habitantes.

Sobre essa informação também há diversos questionamentos possíveis, por exemplo: 15 escolas são suficientes para o atendimento de mais de 10 mil alunos? Há demanda



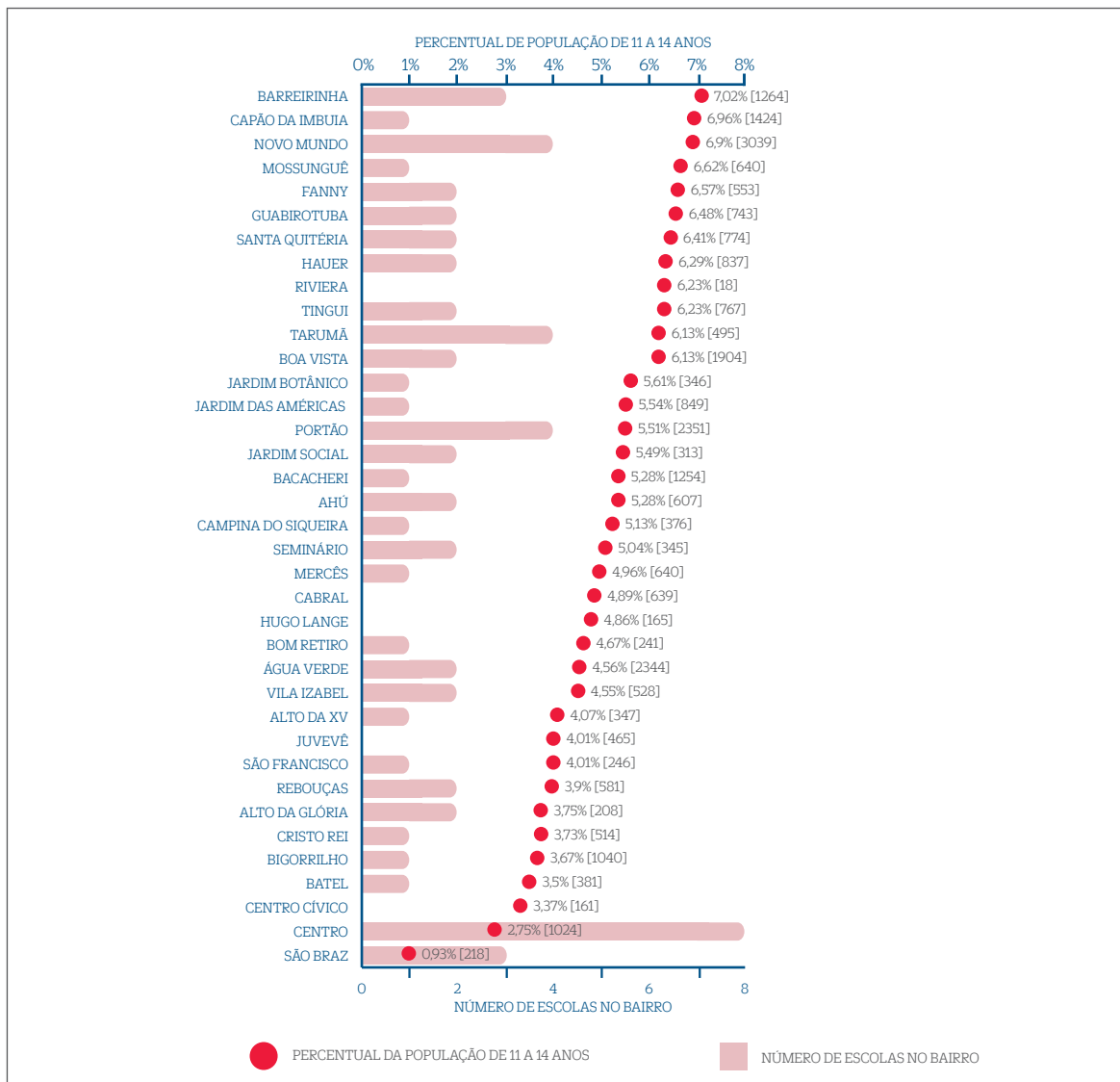


de atendimento a crianças de outros bairros próximos?

A partir dos dados descritos, é possível identificar que bairros como: Ganchinho, Parolin, Bairro Alto, Atuba, Guaíra, Jardim das Américas e Juvevê concentram um grande número de crianças de 6 a 10 anos e um número muito pequeno de escolas públicas voltadas às primeiras séries do Ensino Fundamental. Que tipo de acesso à educação está ao alcance dessa população em específico? As poucas escolas presentes nesses bairros são suficientes para o atendimento desse número de alunos? Uma vez matriculadas em escolas de outros bairros, em que condição se dá o transporte escolar, de responsabilidade do município?

Antes de prosseguir com essa reflexão e ampliar a discussão, de forma a incluir também informações como renda *per capita* e nota do IDEB — que contribuem para uma compreensão orgânica da população, dos bairros e da educação em Curitiba —, será necessário estudar também os dados referentes às séries finais do Ensino Fundamental.

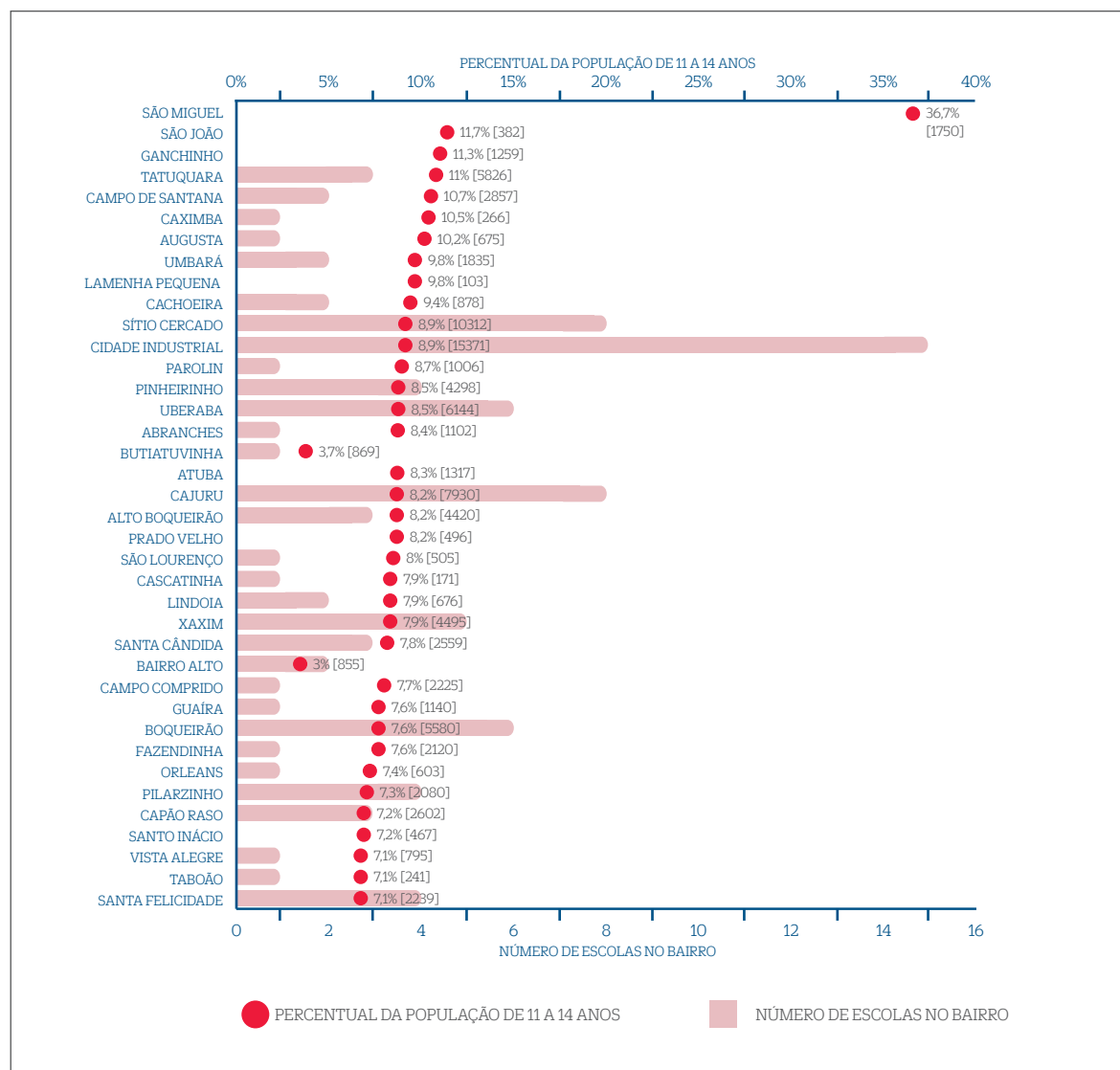
O Gráfico 24 traz informações sobre o número de escolas públicas destinadas às séries finais do Ensino Fundamental e o número de crianças e adolescentes de 11 a 14 anos por bairro.



(Continua)

Gráfico 24 - Quantidade de escolas públicas versus número de crianças e adolescentes de 11 a 14 anos por bairro

Fonte: INEP, 2010; IBGE, 2010.



(Conclusão)

Gráfico 24 - Quantidade de escolas públicas *versus* número de crianças e adolescentes de 11 a 14 anos por bairro

Fonte: INEP, 2010; IBGE, 2010.

No São Miguel, por exemplo, há 1.750 crianças e adolescentes de 11 a 14 anos, representando 36,7% da população de todo o bairro. No entanto, não há na região nenhuma escola pública voltada às últimas séries do Ensino Fundamental. Observa-se também que a situação de São Miguel se repete com Ganchinho, Atuba, Prado Velho, Santo Inácio, Cabral e Juvevê.

Se somarmos o número de meninas e meninos da faixa em questão que residem nos bairros citados e, por consequência, precisam se deslocar a locais mais distantes para poder frequentar as últimas séries do Ensino Fundamental, chegaremos a 6.393.

Existem outros bairros onde a situação é parecida. No Tatuquara, há 5.826 jovens de 11 a 14 anos e apenas três escolas públicas destinadas às séries finais do Ensino Fundamental. Já no Alto Boqueirão, são 4.420 crianças e adolescentes nessa faixa etária e apenas três instituições que oferecem tal etapa da educação. Fazendinha e Taboão, por sua vez, concentram, cada um, mais de dois mil educandos de 11 a 14 anos, para duas escolas públicas destinadas às mesmas séries.

Observa-se, ainda, que os bairros citados, embora tenham características similares, integram regionais distintas. Ou seja, São Miguel, Tatuquara, Alto Boqueirão e Atuba podem ter seus indicadores integrados a Santa Felicidade, Bacacheri, Batel e Portão, dentre outros, com melhores índices de desenvolvimento. Com isso, o acesso às políticas básicas, ao planejamento urbano e à efetivação de programas de atendimento e mobilidade, geralmente pensados a partir dessa divisão do município, proposta pela prefeitura, pode ser prejudicado.

De forma a favorecer a compreensão sobre a situação da educação, e mais especificamente do Ensino Fundamental nos bairros de Curitiba, apresentamos a seguir os dados de dez bairros em relação à média de nota do IDEB e à renda *per capita*. Cabe ressaltar aqui que é possível encontrar nas fontes buscadas essa mesma informação sobre todos os bairros. Mas, para viabilizar a descrição e análise nesse documento, foram considerados os cinco com pior e os cinco com melhor desempenho, segundo o IBGE e o INEP. Vale pontuar também que não há intenção de reduzir a análise a uma associação determinista entre renda e desempenho, mas integrar informações, a fim de facilitar a compreensão sobre o acesso a determinadas políticas básicas.

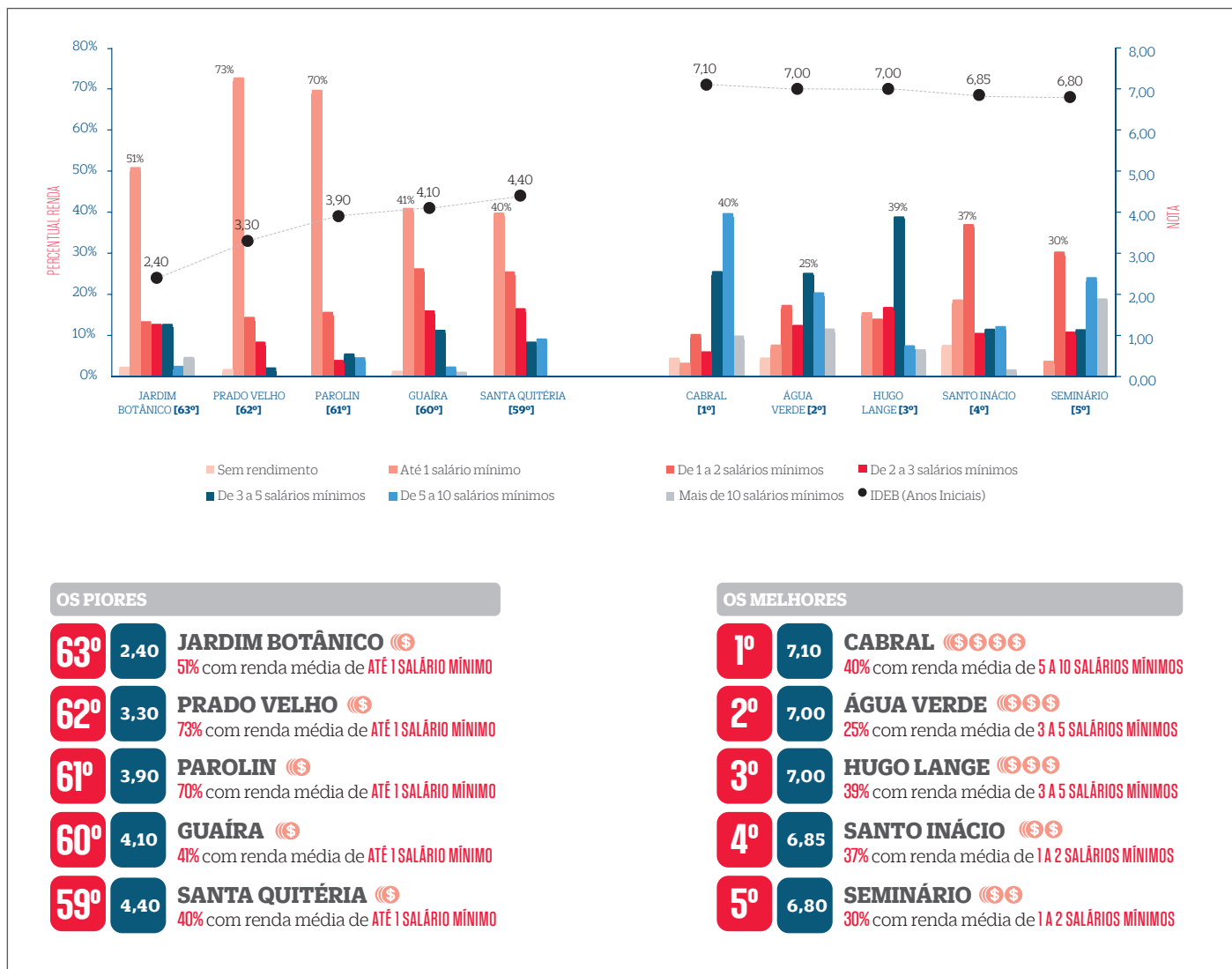


Gráfico 25 - Média do IDEB (considerando as primeiras séries do Ensino Fundamental) por bairro e renda *per capita*

Fonte: INEP, 2010; IBGE, 2010.

OBS: a classificação (63º, 62º, 5º etc.) refere-se ao *ranking* do IDEB no município.

No Jardim Botânico, a maior parte da população possui renda mensal de até um salário mínimo, e média do IDEB de 2,40 para as primeiras séries do Ensino Fundamental. O valor está distante da meta mínima de qualidade estipulada pelo MEC. Em termos de infraestrutura, há no bairro duas unidades conveniadas de proteção social básica, um hospital geral e dois módulos da guarda municipal, além de um parque e quatro bibliotecas.

Não é possível, nem mesmo correto, estabelecer uma relação direta entre a renda *per capita* da população e o desempenho escolar de suas crianças e seus adolescentes. Intenciona-se, porém, destacar esses elementos, bem como a infraestrutura disponível nos bairros, para que seja formulada uma visão abrangente sobre a complexidade dos fatores que influenciam a educação. Cabe também o questionamento sobre o atual funcionamento e/ou a dinâmica de atendimento dos serviços públicos, incluindo as condições de acesso, em contraponto às reais demandas da população do bairro.

Assim como no Jardim Botânico, no Prado Velho observa-se que a maior parte da população também possui renda mensal de até um salário mínimo. Lá, a média do IDEB para as primeiras séries do Ensino Fundamental é igualmente baixa, de 3,30. No que se refere à infraestrutura, o bairro conta com uma unidade pública de proteção social básica e duas unidades conveniadas, uma unidade básica de saúde, um museu e três teatros. Não há, no entanto, nenhum equipamento público policial, como módulo da Guarda Municipal, companhia da Polícia Militar, posto de policiamento ou delegacias especializadas. Mas há patrimônios históricos e quatro espaços culturais.

No Parolin, a média do IDEB é 3,90 para as primeiras séries do Ensino Fundamental e a renda mensal da maioria da população é de até um salário mínimo. Há no bairro uma unidade pública de proteção social básica, uma unidade conveniada e uma unidade básica de saúde. No entanto, não existem bibliotecas, faróis do saber (rede de pequenas bibliotecas



espalhadas por diversos bairros de Curitiba), espaços culturais, museus ou teatros. O bairro também não tem nenhum equipamento público policial.

O Guaíra possui uma unidade pública de proteção social básica, duas unidades conveniadas, apenas uma unidade básica de saúde e uma biblioteca escolar. Em relação à segurança, há no bairro uma companhia da Polícia Militar. A localidade conta, por outro lado, com quatro patrimônios históricos. A média do IDEB do Guaíra é 4,10 para as primeiras séries do Ensino Fundamental e a renda da maior parte da população não chega a um salário mínimo.

Já o Santa Quitéria não possui nenhum equipamento público de proteção social (nem básica, nem especial) e, em relação à leitura ou cultura, há apenas o farol do saber. Registra-se a presença de três unidades básicas de saúde, um equipamento público voltado ao esporte, um ponto de triagem policial e uma companhia da Polícia Militar. A média do IDEB é 4,40 para as primeiras séries do Ensino Fundamental e a renda da maior parte da população também não chega a um salário mínimo.

No Cabral, onde a maior parte da população possui renda de cinco a dez salários mínimos, por outro lado, a média no IDEB nas mesmas séries é de 7,10. Em termos de infraestrutura, há no bairro uma unidade conveniada de proteção social básica, um hospital especializado e uma biblioteca pública. Os moradores do Cabral contam com um terminal de transporte, uma companhia da Polícia Militar, oito patrimônios históricos e dois equipamentos públicos voltados ao esporte.

O Água Verde também registra média acima da maioria no IDEB: 7,00, para as mesmas séries analisadas nos demais. Há no bairro três unidades conveniadas de proteção social básica, um hospital geral, cinco hospitais especializados, duas bibliotecas escolares, uma biblioteca especializada, dois espaços culturais, um cinema, seis equipamentos públicos voltados ao esporte e 17 patrimônios históricos. Não há, no entanto, nenhum equipamento público policial. A maior parte da população do bairro possui renda de três a cinco salários mínimos.

No Hugo Lange, a maior parte da população também possui renda entre três e cinco salários mínimos. A média do IDEB é a mesma do Água Verde, de 7,00 para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O bairro conta com duas unidades conveniadas de proteção social básica, uma biblioteca escolar e um equipamento público voltado ao esporte. Não possui, porém, equipamentos públicos policiais.

A média do IDEB para as mesmas séries no Santo Inácio é 6,85. Em termos de infraestrutura, há no bairro um parque, dois espaços de cultura, uma casa de leitura e duas bibliotecas; porém, assim como no Santa Quitéria, não há nenhum equipamento público de proteção social (nem básica, nem especial). Também não há registro de módulo da Guarda Municipal, companhia da PM, posto de policiamento ou especializadas. A maior parte da população tem renda de um a dois salários mínimos.

Já o Seminário registra a presença de um espaço de cultura, um espaço expositivo de arte e um museu. Não há quaisquer equipamentos públicos de proteção social básica/especial ou de segurança no bairro. Há, contudo, 20 patrimônios históricos e um equipamento público voltado ao esporte. A média no IDEB para as séries iniciais do Ensino Fundamental na região é 6,80 e a maior parte da população tem renda de um a dois salários mínimos.

Para que seja possível um olhar integral sobre o Ensino Fundamental em Curitiba, o mesmo recorte deve ser feito em relação às últimas séries, conforme propomos no Gráfico 26.



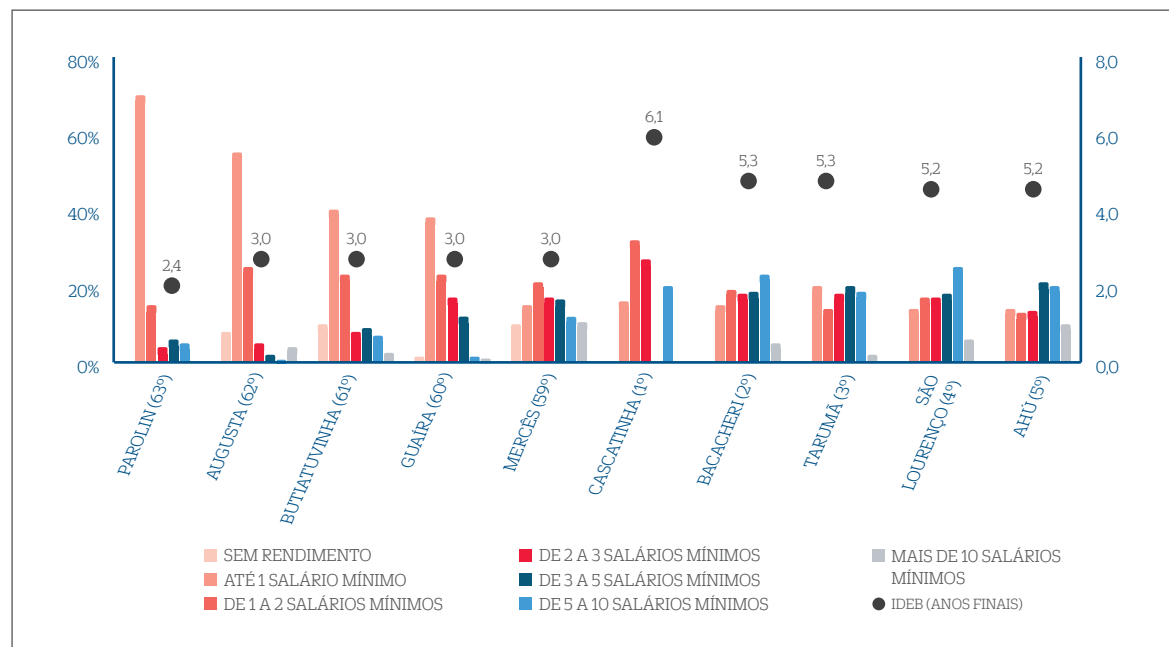


Gráfico 26 - Média do IDEB (considerando as séries finais do Ensino Fundamental) por bairro versus renda per capita

Fonte: INEP, 2010; IBGE, 2010.

No Parolin, a média do IDEB para as séries finais do Ensino Fundamental é 2,4. As demais características estão descritas na página 87.

O bairro Augusta possui um equipamento público de proteção social, uma unidade básica de saúde e um parque. Em relação à leitura, há apenas uma biblioteca escolar. A localidade também não é provida de infraestruturas relacionadas à cultura. Registra-se a presença de um módulo da Guarda Municipal e dois equipamentos públicos voltados ao esporte. A média do IDEB é 3,0 para os anos finais do Ensino Fundamental e a renda da maior parte da população não chega a um salário mínimo.

Já no Butiatuvinha, onde aproximadamente 42% da população possui renda mensal de até um salário mínimo, a média do IDEB é 3,0 para os mesmos anos. Existe no bairro uma

unidade pública de proteção social básica, mas nenhum equipamento público relacionado à saúde. Há um parque na região, duas bibliotecas escolares e um espaço cultural. Não há, por outro lado, equipamentos de segurança mencionados. O Butiatuvinha conta com sete patrimônios históricos e três equipamentos urbanos relacionados ao esporte.

No Guaíra, cujos equipamentos já foram descritos anteriormente, a média do IDEB para as séries finais do Ensino Fundamental é 3,0.

O Mercês possui seis unidades conveniadas de proteção social básica, dois hospitais gerais e um hospital especializado. Em relação à cultura, existem no bairro três espaços culturais, dois museus e um teatro. A região conta, ainda, com um distrito policial, 13 patrimônios históricos e um espaço para prática desportiva. A média do IDEB é 3,0 para os anos finais do Ensino Fundamental e a renda da maior parte da população é de um a dois salários mínimos.

Como se pode perceber, a maioria dos bairros citados nesta análise não conta com unidades públicas de proteção social especial. Não há padrão geográfico ou concentração por regional dos bairros que apresentam melhor ou pior desempenho no IDEB. Os bairros Parolin e Guaíra apresentam baixo desempenho tanto para as séries iniciais como para as finais.

A renda *per capita* da população dos bairros Santo Antônio e Seminário não ultrapassa dois salários mínimos e as escolas públicas de ambos registram bons índices no IDEB. O que faz a diferença nessas localidades? A partir dos dados, muitas inferências são possíveis e novos questionamentos surgem. Qual a explicação para tamanha diferença nos resultados entre os bairros? Em que medida há investimento para reduzir a desigualdade social de Curitiba? O direito à educação é garantido, de fato, a todos, com a mesma qualidade?

Entende-se que a real situação de uma cidade é determinada pelas condições de vida oferecidas a seus moradores. Sendo assim, este relatório não visa finalizar em si a discussão a respeito do Ensino Fundamental em Curitiba; o intuito é trazer informações que subsidiem novos debates para qualificação assertiva das fragilidades e potencialidades locais, de forma a possibilitar a elaboração de políticas voltadas às demandas reais da população. Desse modo, seguimos para o próximo capítulo, no qual será possível encontrar a opinião de crianças e adolescentes sobre educação.



PARTICIPAÇÃO INFANTO-JUVENIL: MÚLTIPLOS OLHARES E VOZES

Um dos quatro princípios gerais estabelecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) é o direito à participação. Segundo o art. 13 da CDC, os Estados Partes devem assegurar a meninos e meninas capazes de formular seus próprios pontos de vista a oportunidade de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a eles, “e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança”.

Portanto, mais do que escutar o que o público infantojuvenil pensa e diz, é preciso levar em conta suas percepções na elaboração das agendas política, econômica e educacional de um país.

O art. 13 da Convenção completa afirmando que tal direito incluirá “a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança”.



Para a produção deste relatório, o Centro Marista de Defesa da Infância trabalhou em parceria com aproximadamente 30 educandos de três unidades da Rede Marista de Solidariedade: Centro Educacional Marista Curitiba, localizado no bairro Fazendinha; ProAção Ir. Eunice Benato, na comunidade Vila Torres; e Centro Social Marista Ecológica, em Almirante Tamandaré, na Região Metropolitana de Curitiba (RMC).

Foram realizados ao menos dois encontros em cada unidade, com a presença de um educador e/ou coordenador pedagógico, respeitando-se o tempo e a dinâmica de cada criança e adolescente. Com o fim dos trabalhos, começam a acontecer também as reuniões de devolutivas, para apresentar o resultado das produções.

Os educandos foram considerados, durante todo o processo, como sujeitos de direito, competentes e conhecedores de seus mundos, parceiros informados e com autoridade para definir os dados que julgavam mais importantes.

Para a Rede Marista de Solidariedade, escutar é libertar-se de pré-julgamentos e pré-conceitos e ouvir as palavras, mas também os silêncios, os gestos, as manifestações não ditas. “A atitude de ouvir o inaudível, escutar sensivelmente, observar numa postura reflexiva e encaminhar as intervenções educativas a partir das reflexões vindas da escuta requer muita disponibilidade” (RMS, 2010, p. 28).

Nas primeiras reuniões realizadas em cada unidade, buscou-se sensibilizar os participantes, com uma atividade sobre os princípios da Convenção: participação, sobrevivência e desenvolvimento, interesse superior da criança e não discriminação. Em seguida, a proposta foi apresentada e foi feito um convite, com a entrega de um instrumental de consentimento, assinado tanto pelos responsáveis quanto pelas crianças e pelos adolescentes.

Participar é um direito de todos, e não apenas daqueles que se destacam, razão pela qual foram convidados aqueles que se disseram interessados no projeto “Infância, Adolescência

e Direitos”, na temática Educação e nos desdobramentos propostos, como esta publicação. Eles tiveram a possibilidade de contribuir com desenhos, fotografias, entrevistas, textos e outros materiais de coleta, a fim de ampliar as perspectivas e opiniões para além dos dados.

Nos segundos encontros, a equipe do Centro de Defesa apresentou os indicadores sobre Ensino Fundamental em Curitiba e convidou os participantes a refletirem sobre os números, apontando de que forma estão ou não relacionados com a realidade que vivenciam cotidianamente em suas escolas e comunidades. As atividades incluíram, ainda, rodas de conversa e debates.

Como sugere Sirota, o desafio do adulto reside em compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente o que que as instituições (escola, Estado e família) inventam para ela. “O adultocentrismo se torna sombra nas pesquisas [...], sombra que obscurece as vozes das crianças” (SIROTA, 2010).

Partindo dessa perspectiva, procurou-se evitar um viés “adultocêntrico” na escuta. A participação também não deveria ser “figurativa”, o que, por um lado, conferiu mais liberdade aos educandos interessados, mas, por outro, reduziu o número de produções — a maioria deu depoimentos curtos, relativos à infraestrutura das escolas ou à formação dos professores. Houve preferência por trabalhar com gravadores e câmeras, em detrimento do papel — apenas um educando interessou-se em produzir uma ilustração para esta publicação.

Os meninos e as meninas que assim desejaram tiveram suas identidades preservadas. Coube-lhes definir como gostariam de ser identificados — nomes (completos ou não), idades, escolas e bairros.

Encontros

ProAção Ir. Eunice Benato

No ProAção Ir. Eunice Benato, participaram das oficinas de escuta, realizadas nos dias 8 e 22 de abril de 2013, jovens de 14 a 18 anos, moradores da Vila Torres, que integram o Pro-Jovem Adolescente — programa socioeducativo realizado por meio de um convênio com a Prefeitura Municipal de Curitiba.

No período da manhã, eles cursam entre o 9º ano do Ensino Fundamental e a 2ª série do Ensino Médio, em colégios da rede pública localizados nos bairros Prado Velho ou Jardim Botânico. Já à tarde, no contraturno escolar, fazem oficinas socioeducativas, em instalações do Câmpus Curitiba da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Nem todos os jovens que estiveram no primeiro encontro participaram do segundo e do terceiro, de devolutivas, no dia 19 de junho, o que acabou inviabilizando uma análise mais completa das percepções apresentadas.

De qualquer forma, é possível constatar que, para a maioria dos adolescentes entrevistados, os dados de infraestrutura das escolas, sobretudo aqueles relacionados a banheiros e acessos adaptados a pessoas com deficiência, são os que chamam mais a atenção.

Precisam melhorar a limpeza do banheiro. Quando os alunos fazem recreio, eles não jogam o lixo na lixeira; fica tudo sujo, o pátio fica cheio de restos de comida e enche de ratos.

(Thais)

Meu nome é Douglas e vim aqui fazer um trabalho para o ProJovem sobre a escola. Muitas pessoas estão reclamando sobre o banheiro, que não tem papel higiênico. Elas reclamam muito. Está faltando estrutura, gol na quadra de futebol. Tem que mandar arrumar lá. E na minha escola existe muita estrutura para os “normais”, mas não para os deficientes. O lugar onde eu moro tem muitas casas sem água encanada e muita gente pobre.

(Douglas)

Estamos fazendo um trabalho do grupo do ProJovem, e o que eles mais falam é sobre o que não tem na escola. Tipo... Não tem estrutura para deficientes. Ficam investindo na Copa e não investem na escola. Isso aí não pode. Isso aí é crime [...] Minha escola é boa, minha casa também. A única coisa ruim é quando tem jogo de futebol na frente de casa. A bola cai dentro do rio. Minha vida é boa, mas acho que melhoraria se não jogassem lixo em todo lugar.

(Pablo)

O colégio é bom, mas a comida que servem não é das melhores. Eu gostaria de mais atividades educativas nas escolas; mais compreensão dos professores com os alunos e as alunas.

(Juliano)

De tudo isso que descrevemos, a maioria ainda pode ser melhorada; mas tem muita coisa boa no colégio também. Por exemplo, 90% está de acordo com o que conhecemos, claro. Já no que diz respeito à minha casa, ainda falta terminar.

(Gabriel)

Pode melhorar muito ainda, mas precisamos de colaborações.

(Lucas Eduardo)

A situação da escola é boa, mas a comida que servem lá é muito ruim; precisam melhorar a alimentação dos jovens. A situação de algumas pessoas em Curitiba é ruim e o governo precisa melhorar a vida delas.

(Emilly)

Os deficientes nas escolas públicas não têm acesso à rampa para descer e subir; não têm um banheiro confortável. Eles deviam ter um guia para ajudar na sala de aula ou até mesmo fora da sala de aula. Devia ter também um ponto de acesso mais fixo para eles. A maioria das escolas não está adaptada hoje para deficientes. [...] Os indicadores propostos são muito importantes. Muita coisa já melhorou de 2010 para cá, porém muita coisa ainda precisa melhorar. Nas escolas, o fornecimento de merendas é muito pouco. Muitas vezes precisam improvisar a merenda com o que têm. Faltam muitos produtos de higiene. Tem muita escola impondo leis e indicadores sem ao menos consultar os alunos. O que falta: mais atividades educativas nas escolas, mais oportunidades de aprendizagem, mais educadores que compreendam os alunos, mais auxiliares de recreação.

(Alexsandro)



Centro Educacional Marista Curitiba

A equipe do Centro Marista de Defesa da Infância realizou, nos dias 3 e 8 de maio, dois encontros com educandos de 15 a 17 anos do Centro Educacional Marista Curitiba. Os jovens, todos inseridos em comunidades da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) ou do bairro Fazendinha, estudam pela manhã em escolas estaduais da região e participam de atividades de qualificação profissional na unidade, no período da tarde.

A primeira reunião foi aberta a todos os participantes. Da segunda, participaram três jovens (dois meninos e uma menina) que se interessaram em colaborar diretamente com a produção de textos para a publicação.

Todos os educandos envolvidos apontaram a escola como importante em suas vidas, para garantir uma formação qualificada, com “conhecimentos sobre várias coisas”. Assim como no ProAção Ir. Eunice Benato, os indicadores de infraestrutura, incluindo banheiros, alimentação e higiene, foram os mais discutidos.

Eu não gosto do lanche e da forma como alguns professores tentam dar aula. Gosto do tamanho e da organização. Ainda existem escolas sem banheiro e, por mais que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio sejam obrigatórios, vários alunos abandonam os estudos e não voltam. Na parte do banheiro, a situação não é igual, mas na escola onde eu estudo ainda existem alunos que abandonam os estudos.

(Menino, 16 anos, cursa a 3ª série do Ensino Médio em um colégio estadual do bairro CIC)

Para ele, domínio da sala, boa comunicação com os alunos, paciência, preocupação com o aprendizado do aluno, persistência, boa qualificação e criatividade são as principais características de um bom professor. O educando diz ainda que, se pudesse criar uma nova escola, ela seria bela e grande, bem organizada, com alunos que realmente queiram aprender e com professores que, além de bem qualificados, queiram que o aluno aprenda.



Não gosto da comida. Gosto da quadra de esportes. A situação (da minha escola) é bem precária, pela falta de vidros e cortinas nas janelas e de produtos de higiene. Um bom professor deveria ser paciente e saber lidar com os adolescentes irritados da melhor forma possível, além de saber explicar a matéria da melhor forma.

(Menina, 17 anos, está na 2ª série do Ensino Médio em um colégio estadual do bairro CIC)

Ela sugere, ainda, que as escolas mudem o horário de entrada para as 8h e o de saída para as 11h30, com uma “comida leve” às 10h.

Não gosto quando falam que vão fazer algo (na escola) e demoram para fazer. Gosto dos amigos. Os indicadores que chamaram mais atenção são os dos banheiros; eles não são varridos. Os alunos detestam os banheiros.

(Menino, 15 anos, cursa o 9º ano do Ensino Fundamental em um colégio da Vila Itatiaia, no bairro CIC)

Se ele pudesse, criaria uma escola com professores que entendem os alunos e um colégio com propriedades “que nos façam ter vontade de ir à escola”. Um bom professor deve “saber ouvir e explicar”, opina.

Centro Social Marista Ecológica

O Centro Social Marista Ecológica está localizado no município de Almirante Tamandaré, na RMC. Atende 315 educandos nos anos finais do Ensino Fundamental, com educação em tempo integral. A premissa da unidade é o desenvolvimento de uma proposta pedagógica interdisciplinar, com um currículo integral, voltado para o enfoque em direitos.

No projeto “Infância, Adolescência e Direitos”, participaram crianças de 10 a 11 anos, que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental na própria instituição, o que conferiu percepções e olhares distintos daqueles trazidos pelos educandos dos demais centros sociais — todos estudantes da rede pública.

A Ecológica sediou dois encontros de escuta, nos dias 20 e 27 de maio de 2013. Para os seis participantes, além da infraestrutura, chamaram a atenção os indicadores relacionados à formação dos professores. No entanto, os educandos fazem um paralelo entre os dados apresentados e a realidade que vivenciam em sua escola, considerada por cinco deles como “diferente”.

A escola pode ser algo brilhante em nossa vida. Nosso futuro pode ser ótimo e nós participamos de vários projetos. Gosto de tudo aqui: comida, professores etc.

(Isabele Leandra Cardoso, 10 anos)

Segundo ela, um bom professor deve ter boas qualidades, dar exemplos aos alunos e boas aulas. Se pudesse criar uma nova escola, seria igual à sua, mas com balanços e outras melhorias. Para Isabele, os principais indicadores do estudo são de infraestrutura. Ela diz que faltam objetos e o governo precisa trabalhar para ter dinheiro e aprimorar isso.

A escola é importante para mim porque tenho amigos lá. Eu gosto das aulas de expressão corporal. Eu gosto menos do barulho e do bullying.

(Adrieli Bianca Pereira de Souza, 11 anos)

Ela diz que professor precisa ter formação e que, se pudesse criar uma nova escola, seria como a Ecológica, mas com piscina para os alunos.

Sem escola, no futuro a gente não vai ter um bom emprego. O que eu menos gosto é o bullying e o que eu mais gosto é dos professores.

(Lucas Cardoso Rodrigues, 11 anos)

Segundo ele, um professor deve amar os alunos, ensinar bem e corrigir os erros dos alunos. Já uma boa escola precisa ser grande, com excelentes funcionários e professores. Para o educando, a formação dos professores é o principal dado, pois, se os professores quiserem ensinar, precisam ser formados.

Essa escola é muito legal. Eu sempre quis estudar nela e agora vou ficar quatro anos aqui. Na verdade, eu gosto de tudo desta escola. Ela é superlegal. Adoro!

(Eloiza Fernanda, 10 anos)

De acordo com a menina, um bom professor deve ser legal, ter paciência, bom humor, dentre outras coisas. Ela se diz surpresa com os indicadores dos professores, questionando como vão aprender se o professor(a) não tem didática, mas garante que na Ecológica a situação é bem diferente, pois lá existe banheiro adaptado para deficientes.

A escola é importante para aprender coisas que eu não sei. O que menos gosto é das brigas e do bullying. O que mais gosto são os amigos.

(Douglas W. de Faria, 11 anos)

Ele também aponta a formação dos professores como principal questão abordada no relatório, porque não acredita que alguém que não se formou possa dar aula. Se pudesse criar uma nova escola, diz, seria igual à Ecológica. Já para melhorar a situação da educação como um todo, Douglas sugere que os políticos parem de “gostar só de dinheiro”.

A escola nos ajuda a amar e participar dos projetos.

(Mariah Eduarda dos Santos, 10 anos)

A menina diz que gosta de tudo em sua escola, principalmente dos professores. Segundo ela, para dar aulas, uma pessoa precisa ensinar bem e dar exemplos para os alunos. Em relação aos indicadores sobre Ensino Fundamental em Curitiba, Mariah também destaca os banheiros não adaptados e as salas de aula sem objetos. Sobre os direitos previstos pela Convenção, considera que eles não são cumpridos, pois o governo não os respeita. “*É preciso pedir para o governo ajudar*”, aconselha.

Os relatos das crianças e dos adolescentes evidenciam um desejo de uma escola mais atrativa, com infraestrutura adequada para todos, professores mais motivados e preparados. Os educandos reconhecem a importância da escola em suas vidas e apontam que deveria existir mais investimento por parte dos governos na educação do país.



Nos depoimentos, é nítida a preocupação com o *bullying* e com os amigos que se faz na escola, ratificando os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), realizada pelo IBGE, em parceria com o Ministério da Saúde. O levantamento mostra que essa prática de intimidação afeta 7,2% dos estudantes do último ano do Ensino Fundamental. E entre os adolescentes pesquisados, 3,5% disseram não ter amigos. Ainda de acordo com a pesquisa, o problema afeta mais as meninas (4,6%) do que os meninos (2,5%). A sensação de solidão foi relatada por 16,4% dos educandos.

A violência entre adolescentes também é apontada como problema de grande relevância. Curitiba foi a capital pesquisada pelo IBGE com maior proporção de escolares envolvidos em brigas com agressão física (18,1%).





A DOCÊNCIA EM CURITIBA

Segundo a LDB (Lei n. 9.394/1996),

a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Em 2008, o MEC, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, lançou o Portal do Professor, cujo objetivo é apoiar os processos de formação dos docentes e enriquecer sua prática pedagógica. O espaço virtual é público e pode ser acessado por todos os interessados.

De acordo com a página, desde a promulgação da LDB, ocorreram mudanças significativas no sistema educacional do país. As análises do Censo Escolar mostram que, em aproximadamente dez anos, o número de professores da Educação Básica com nível Superior completo mais do que triplicou. Em 1998, havia 172.715 professores com nível Superior lecionando em turmas de 1ª a 4ª série. Já em 2006, o número saltou para 423.994 docentes. No mesmo período, houve também diminuição drástica do número de docentes com nível Fun-

damental incompleto atuando nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Em 1998, havia 44.335 professores nessa situação; já em 2006, foram registrados apenas 297.

Ao analisar a formação dos professores que atuam em Curitiba, constata-se que a maioria tem Ensino Superior. Na rede municipal, o percentual de professores com Ensino Médio no nível de magistério é de 4,7%. Desde 2011, a prefeitura só faz concursos para admissão de professores graduados.

Já na rede estadual, o Censo Escolar registra 3,7% de docentes com Ensino Médio. Se esse não for um problema de registro incorreto, tais professores são efetivamente leigos, pois não possuem a formação mínima prevista na Lei nem para os anos iniciais.

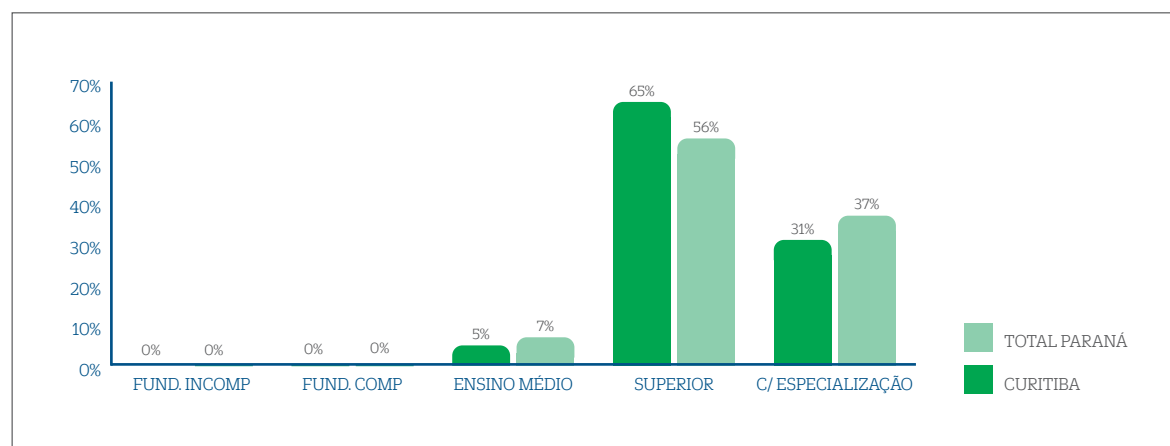


Gráfico 27 - Formação dos docentes do Ensino Fundamental (2010)

Fontes: SEED/SUDE/DIPLAN/Coordenação de Informações Educacionais.

Conforme mencionado anteriormente, o Ensino Fundamental é efetivado nos municípios por meio de um esforço colaborativo entre as esferas municipais e estaduais.

Tabela 2 - Quantidade de professores por nível de formação segundo dependência administrativa em Curitiba (2010)

	Ensino Médio Normal/Magistério	Ensino Médio Normal/Magistério esp. Indígena	Ensino Médio	Ensino Superior completo
ESTADUAL	76	0	1.160	29.776
MUNICIPAL	896	8	113	17.658
PRIVADO	346	3	460	11.714
TOTAL	1.318	11	1.733	59.148

Fontes: INEP, 2010; IBGE, 2010.

OBS.: o corpo docente da escola federal de Curitiba é composto, em sua totalidade, por professores com nível Superior.

Embora a maior parte dos profissionais possua Ensino Superior, entende-se como fundamental sua qualificação para melhoria das condições de ensino e alcance das diretrizes estabelecidas pela legislação, tanto para os anos iniciais como para os finais do Ensino Fundamental.

Segundo o Relatório de Gestão Municipal 2010, disponibilizado pelo Instituto Municipal de Administração Pública de Curitiba (IMAP), a qualificação e o desenvolvimento profissional dos docentes da rede aconteceu, naquele ano, com a oferta de projetos, cursos, oficinas, seminários, encontros de estudo, dentre outros. O Projeto Qualidade de Ensino – Capacitação teve como objetivo estimular a reflexão, o estudo de temas abrangentes relacionados às políticas educacionais da atualidade e as discussões teórico-metodológicas contemporâneas.

Em 2010, realizou-se ainda o Curso de Aperfeiçoamento – Organização do Trabalho Pedagógico, com carga horária de 212 horas, que contou com a participação de 317 profissionais da educação, entre pedagogos e professores. Houve continuidade dos cursos voltados à implementação dos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, Ciências, Geografia e História, com 1.890 vagas. Sob coordenação da equipe do Departamento de Ensino Fundamental, registra-se o curso de extensão Pró-letramento, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, certificado pela Universidade Estadual de São Paulo (USP) e pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com a participação de 300 alfabetizadores e pedagogos das escolas municipais de Curitiba.

A qualificação dos profissionais de educação aconteceu também, com oferta de 44.642 vagas em cursos presenciais, semipresenciais e à distância, palestras, seminários e a Semana de Estudos Pedagógicos (SEP). O desenvolvimento de tais ações possibilitou, de acordo com a gestão municipal, a superação da meta estabelecida.

Fonte: IMAP, 2010.

Mais um dado para nos auxiliar na compreensão sobre a situação dos professores em Curitiba é a média de estudantes por sala/turma.

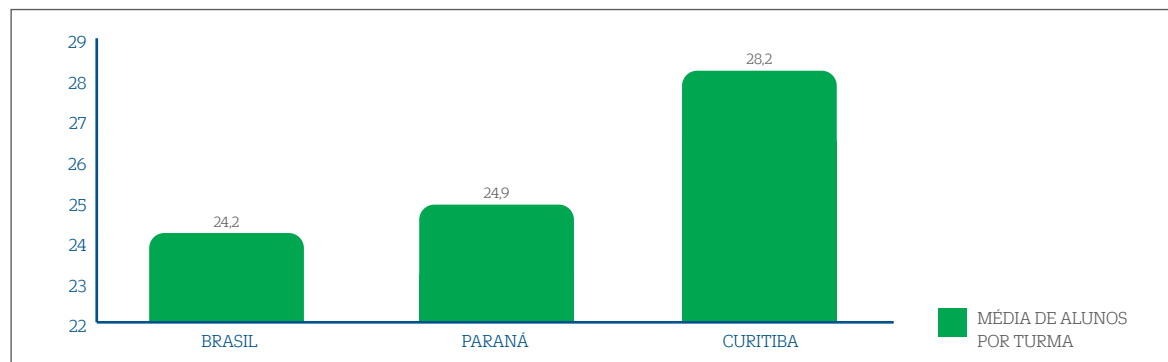


Gráfico 28 - Média de estudantes por sala no Ensino Fundamental em 2010, em Curitiba, no Paraná e no Brasil

Fonte: INEP, 2010.

O Gráfico 28 demonstra que a média de estudantes por sala/turma no Ensino Fundamental em 2010 foi de 24,2 no Brasil, 24,9 no Paraná e 28,2 em Curitiba. Cabe ressaltar que, ao se calcular a média, perde-se o limite dos extremos, impossibilitando a identificação das situações em que a incidência política e/ou a reordenação de recursos humanos e financeiros se faz(em) mais necessária(s).

Vale pontuar também a importância de refletirmos sobre as implicações da presença de 28 educandos em sala no Ensino Fundamental. Qual seria o número ideal? E que estratégias e metas devem ser desenvolvidas para que alcancemos esse valor?

Conforme já dito, a defesa da educação como ponto fundamental para estruturação e desenvolvimento pleno dos indivíduos e do país como um todo já é concepção aceita. De forma inerente, atrela-se à premissa anterior a velha demanda pela valorização do profissional que, todos os dias, exerce a função de professor, educador, pesquisador e aprendiz.

A discussão sobre o fortalecimento da figura e da pessoa do professor passa também pelo tema “remuneração”. Em relação ao salário, estudos como o de Subirá (2012) evidenciam a ausência de uma política de recuperação contínua das perdas inflacionárias, situação que causa desgaste e conflito no sistema educacional. Por vezes, aspectos como esse contribuem para uma naturalização da desvalorização docente, o que evidentemente não auxilia na qualidade do ensino.

A definição de um valor salarial mínimo para a categoria, efetivada a partir da Lei n. 11.738, de 16 de junho de 2008, representou um avanço significativo. A legislação alterou o piso salarial nacional para professores do magistério público da Educação Básica, de R\$ 950,00 para 40 horas semanais.



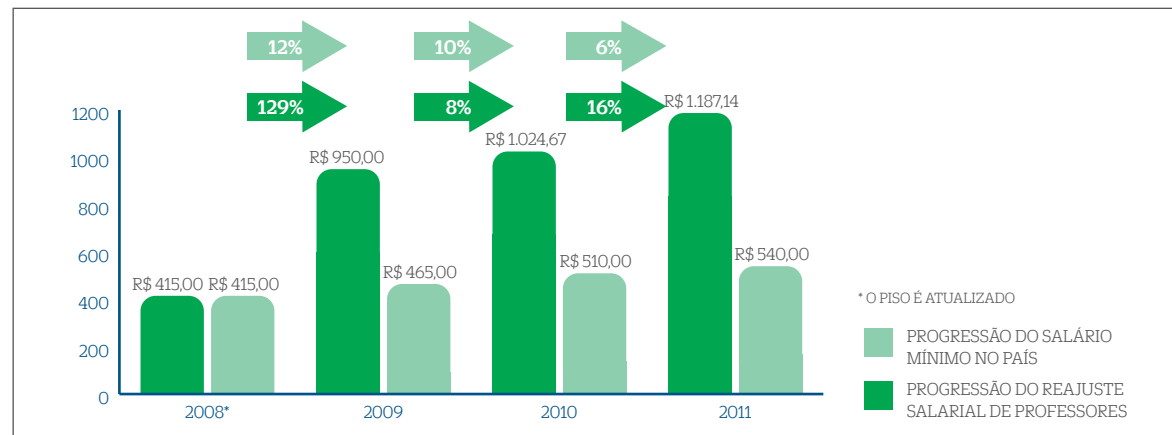


Gráfico 29 - Progressão do salário mínimo nacional x piso salarial do professor

Fonte: INEP, 2010; MEC, 2013.

Conforme demonstrado no Gráfico 29, em 2008, o salário do professor era equivalente ao valor de um salário mínimo, ou seja, R\$ 415,00. Em 2009, ocorreu reajuste do piso, que representou um aumento de 228% (de R\$ 415,00 para R\$ 950,00), enquanto o salário mínimo, no mesmo ano, teve reajuste de 11,2% (de R\$ 415,00 para R\$ 465,00). Já em 2010, o crescimento do piso foi de 10,7%, valor inferior ao reajuste do salário mínimo no mesmo período, de 10,9%.

É importante destacar, porém, que o reajuste no piso salarial dos professores em 2009, o mais significativo dos últimos anos, apenas corrigiu uma defasagem histórica dessa classe profissional. Tal “equiparação” não é suficiente para sustentar as exigências feitas em termos de formação, carga horária, locomoção, atualização profissional, metas de alfabetização e condições de trabalho.

Conforme pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), até a implementação da Lei n. 11.738, em 2008, havia mais de cinco mil pisos salariais diferentes e, em 12 estados brasileiros, o valor pago aos docentes era inferior ao novo mínimo estabelecido.

Segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Paraná (APP), em 2010 o piso salarial do professor da rede pública da Educação Básica em Curitiba chegou a R\$ 542,39 por 20 horas semanais. Ou seja, R\$ 1.084,78 para 40 horas semanais. Esse valor pode ser compreendido como razoável se comparado a outras cidades do Paraná, mas não quando são levantados os pisos de outras profissões no mesmo ano.

Embora a situação em relação à remuneração tenha evoluído com o estabelecimento de um piso salarial anual, os debates sobre carga horária e jornada de trabalho devem ser mantidos para que o 1/3 referente à hora-atividade seja respeitado. Novamente, muitos questionamentos são possíveis a partir dessas informações. É de conhecimento público que professores duplicam, e até triplicam, suas jornadas de trabalho para alcançar uma renda salarial mensal com a qual possam manter suas famílias.

Na capital paranaense, parece haver um esforço dos órgãos governamentais responsáveis em regularizar os registros dos profissionais que trabalham nas redes públicas, tanto estadual como municipal, a fim de propor melhorias. A ampliação da jornada de quatro para cinco horas nas séries finais do Ensino Fundamental aponta nesse sentido.

Considerando que a formação dos professores faz parte de um processo plural, é importante refletir sobre até que ponto esse profissional tem condições de investir em sua formação. Um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2004, revelou que 62% dos docentes do país nunca frequentam concertos de música erudita, 14% não frequentam museus e 17% não frequentam teatro.

Outros 33% assistem a filmes em casa uma vez por semana; 49% vão ao cinema algumas vezes por ano; apenas 47,9% leem revistas especializadas em educação habitualmente ou sempre, e 46,5% leem às vezes; 44,5% fotocopiam materiais habitualmente ou sempre, e 43,2%, às vezes; 22,9% compram livros (não didáticos) habitualmente e 58,5% compram às vezes; quase 7% nunca leem jornais ou revistas; 40% leem jornal diariamente; 22,6% leem de três a quatro vezes por semana e 23,5% leem uma ou duas vezes por semana.

As condições de trabalho, a desvalorização social e a má remuneração causam empobrecimento da atuação e desinteresse pela profissão. Para Lapo e Bueno (2002), o enfraquecimento dos vínculos com a profissão é produto da ação conjunta de vários fatores responsá-

veis por dificuldades e insatisfações, acumulados ao longo do tempo. Segundo Assis (apud UNESCO, 2004, p. 62):

O professor é um profissional que tem que ler, viajar, escrever, ter acesso aos bens de cultura e isso durante muitas décadas foi sendo destruído e alijado de seu alcance. Eu não acredito que foi só para o professor, foi para toda a população de profissionais do país, mas em particular isso deixa uma marca extremamente perniciososa no professor. Porque um profissional que não tem uma preparação prévia e uma atualização em serviço e condições de se tornar um cidadão e um profissional cada vez mais sábio, mais experiente, mais cidadão do mundo, com olhar para o seu país, para sua localidade, para sua cidade, para o seu bairro, mas uma pessoa que se vê como integrante deste planeta com toda cultura que a inteligência humana tem criado, se ele não tem a possibilidade de acesso, como é que ele abre estes caminhos na escola?

Dividindo responsabilidades, garantindo direitos

Qualquer sistema de organização política tido como democrático respeitará a premissa básica de participação dos cidadãos nos processos de gestão, planejamento, controle e monitoramento. Múltiplos olhares para uma mesma questão enriquecem o debate e possibilitam soluções mais efetivas e sustentáveis.

O ECA e a CDC discorrem sobre a incompletude dos serviços e a necessidade de se integrar as ações e os serviços de forma a compor uma rede de proteção à infância e à juventude. Nesse sentido, cada organização tem seu papel, mas o atendimento deve acontecer de forma integrada e complementar, visando propiciar atenção integral à criança, ao adolescente e a suas famílias, que nenhuma instituição ou programa isoladamente seria capaz de prover.

Seguindo essa lógica segundo a qual a integração de diferentes visões e entendimentos sobre um mesmo assunto auxilia na evolução das propostas a ele relacionadas, entende-se que qualquer material produzido com o intuito de ser legítimo, isto é, dotado de sentido para um grupo, deverá contar com a participação do público ligado ao tema.

Por isso, a equipe do Centro Marista de Defesa da Infância buscou qualificar os dados coletados sobre o Ensino Fundamental em Curitiba com as opiniões de pessoas e instituições responsáveis, direta ou indiretamente, pela garantia do direito à educação na cidade.

Representantes da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), do Sindicato das Escolas Particulares do Paraná (Sinepe-PR) e do Conselho Tutelar – Regional Matriz foram convidados a responder a algumas perguntas, a fim de contribuir com a discussão sobre o Ensino Fundamental na capital paranaense.

Os convites feitos foram prontamente aceitos pela conselheira tutelar Angela Grubba, que integra a Comissão de Educação do Conselho Tutelar, e pela diretora do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, Waldirene Bellardo. Algumas considerações de Angela estão disponíveis ao longo dos capítulos anteriores; já a entrevista de Waldirene Bellardo foi reproduzida, integralmente, a seguir, dada a importância de sua função na gestão pública.



Curitiba, a exemplo de outras cidades brasileiras, praticamente universalizou o Ensino Fundamental nos anos iniciais. Por outro lado, muitos estudantes passam de ano sem efetivamente aprender. Como a Secretaria avalia essa questão? O sucesso nos anos iniciais do Ensino Fundamental não influencia diretamente no desempenho das crianças e dos adolescentes nas demais etapas da educação?

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba está organizada em ciclos de aprendizagem que preveem a sistematização do processo de aprendizagem em tempos diferenciados, o que não acontece na escola seriada. Quando se prioriza a criança em tempo de aprendizagem diferenciado, temos a necessidade da progressão continuada. No entanto, é importante esclarecer que progressão continuada é diferente de aprovação automática. Em Curitiba, não existe a aprovação automática; o que existe é progressão continuada, em função dessa compreensão da organização em ciclos de aprendizagem, forma como nossas escolas estão organizadas.

O processo de aprendizagem efetivo não se dá ao mesmo tempo para todas as crianças, pois cada uma constrói um percurso diferenciado. Isso não significa que a escola trabalhará com a perspectiva da não aprendizagem, ou de uma criança não se alfabetizar até os 8 anos, mas há uma diferenciação de percurso. É essa a razão para termos três anos para a alfabetização plena da criança e, depois, para que sejam percorridas as etapas dos anos seguintes, com outras especificidades e outros objetivos de trabalho.

É importante destacar que aprendizagem é diferente de rendimento escolar. E, muitas vezes, o que é divulgado em índices é o rendimento escolar. A aprendizagem é um processo muito mais complexo. Quando pensamos no trabalho da escola, é difícil pensar que a criança passa de ano sem aprender, pois, muitas vezes, ela apenas não se apropria de todos os conhecimentos que estavam previstos no plano curricular. Dessa forma, esse plano também está pensado em um prazo de expiração maior, num processo de continuidade e aprofundamento. De qualquer forma, há casos em que a apropriação de conteúdos é marcada por processos mais lentos e isso precisa ser repensado na diferenciação desse processo pedagógico.

A Rede Municipal de Ensino faz um trabalho muito intenso de formação com o pedagogo para que ele organize o trabalho pedagógico no interior da escola, de maneira a atender com plano de apoio pedagógico individual, verificando necessidades específicas de algumas crianças que apresentam defasagens por diferentes motivos, além de um processo de formação continuada mais amplo para os docentes da rede como um todo.

Já em relação aos anos finais, 67,9% das crianças e dos adolescentes na faixa etária correspondente (11 a 14 anos) estão matriculados em Curitiba. No Paraná, o número é um pouco menor: 61%. Qual a sua avaliação sobre esses indicadores?

Em Curitiba, o Ensino Fundamental está universalizado no que se refere ao acesso. Hoje, temos quase 100% dos alunos em idade escolar adequada frequentando o Ensino Fundamental. Quanto à permanência, os indicativos são outros. Ainda há que se pensar (em) políticas educacionais voltadas para a garantia da permanência e da qualidade. E é por isso que percebemos, nos anos finais, um número menor de matrículas. Logo, com relação ao atendimento nos anos finais não temos toda a faixa etária dos (educandos de) 11 aos 14 anos matriculados. Muitos acabam se evadindo, reprovando das escolas seriadas, o que faz com que os alunos demorem mais a chegar aos anos finais.

É importante, no entanto, ressaltar que cabe ao município o atendimento na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental, com turmas até o 6º ano. Apenas 11 escolas municipais oferecem turmas do 6º ao 9º ano, razão pela qual há essa disparidade no número de matrículas entre o município de Curitiba e o Estado.

Há um grande contingente de crianças e adolescentes que moram em cidades da região metropolitana, mas estudam em Curitiba. Por que isso acontece? Não seria mais recomendável que eles estudassem mais próximo de casa? A participação de pais e mães no dia a dia escolar não fica comprometida? Como o poder público vem trabalhando para atender a essa demanda?



Essa questão se refere ao regime de colaboração intermunicipal. Isso pela própria infraestrutura que a escola oferece e pelo rendimento escolar. O pai acaba procurando aquelas escolas que, na visão dele, apresentam o que ele considera o ensino de melhor qualidade.

Sabemos que na região metropolitana a questão de financiamento, de capacidade orçamentária, é diferente. E, nesse sentido, o investimento destinado às escolas e para a formação dos profissionais tem um impacto muito grande em espaços muito próximos.

Acerca desse regime de colaboração, na CONAE (Conferência Nacional de Educação) – Etapa Municipal, foi aprovada no Eixo 5, uma proposição que prevê a lei de gestão democrática do sistema. A aprovação dessa lei impactará a necessidade de um diálogo maior entre os municípios e entre a união e o Estado, trazendo um horizonte para ampliar a qualidade de ensino.

As crianças e os adolescentes passam por duas grandes rupturas na Educação Básica: uma na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e outra dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental (quando geralmente passam da rede municipal para a rede estadual). O que deve ser feito para evitar que o aprendizado seja prejudicado?

Essa questão da continuidade e da ruptura no interior da Educação Básica é fundamental. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e no interior do próprio Ensino Fundamental — dos anos iniciais para os finais — representam grandes rupturas porque trazem consigo não só uma organização de ensino diferenciado, mas também redes que se organizam de forma diferenciada.

Isso significa que há ausência total de diálogo e regime de colaboração entre os órgãos. Quando pensamos no conceito da Educação Básica, deveríamos prever essa abrangência com o regime federativo, que distribui responsabilidades diferenciadas para a união, o estado e o município.

Nesse momento de distribuição, não há o mesmo movimento de diálogo para que eles pensem uma escola mais unitária. Toda a organização de trabalho pedagógico, funcionamento e uma série de características, próprias da escola, são quebradas, e não há processos de transição que considerem as unidades de forma integrada. Na Rede Municipal de Curitiba, iniciamos neste ano um trabalho muito articulado entre os departamentos de Educação In-

fantil, Ensino Fundamental e a coordenadoria de Educação Especial. O reforço nessa articulação prevê justamente a garantia de promoção, investimentos e estratégias de atendimento completo a uma criança. Ou seja, ela pode mudar de turma, fase, escola, mas continuará sendo a mesma criança; não pode ter seu processo educacional planejado de forma fragmentada. Essa articulação iniciada na rede de Curitiba garantirá uma transição efetiva e que respeite a criança e sua total integridade.

As maiores taxas de abandono escolar e reprovação estão nas séries finais do Ensino Fundamental. Em Curitiba, os índices são, respectivamente, 4,30 e 16,7. Qual a sua avaliação sobre esses indicadores?

A ideia de ciclo, não como aprovação automática, mas como concepção diferenciada de pensar o processo de aprendizagem e o próprio rendimento desse aluno, avançou muito. A lógica seriada pode ser muito restrita porque prevê a apropriação de alguns conteúdos num determinado tempo, com reprodução de conteúdos. Não avalia a aprendizagem numa perspectiva mais ampla, o que aumenta significativamente o índice de retenção e, conseqüentemente, de abandono das escolas. Outra questão é o próprio histórico de retenção, que aproxima o aluno do mercado informal de trabalho.

Especificamente, desse adolescente que vem de uma realidade mais difícil econômica e culturalmente, sem reconhecer a escola como um espaço que lhe é de direito. Sendo assim, ele vai ter que cumprir outras funções.

Quais as maiores causas de abandono escolar?

O que mais se destaca nesse cenário são as reprovações constantes, a necessidade de se agregar ao mercado de trabalho e a existência de práticas pedagógicas excludentes.

De que forma o governo vem trabalhando para diminuir os índices de reprovação e abandono?

A primeira questão que tem sido pensada é a definição de novas políticas educacionais. A despeito das condições materiais, econômicas e socioculturais dos alunos, a escola preci-



sa pensar internamente sobre o que ela pode fazer para reduzir tanto a reprovação quanto o abandono. Na rede municipal, o que propomos é pensar políticas diferenciadas; uma delas é a questão da corregência. Em todas as escolas, principalmente nos anos finais, onde existe maior índice de reprovação e abandono, há profissionais específicos para trabalhar corregência em Língua Portuguesa e Matemática, e mais uma carga horária específica para trabalhar os outros componentes curriculares.

Nesse mesmo movimento, vem sendo construído um trabalho de discussão com a equipe pedagógica, e com alguns professores da escola, trabalhos de formação,

pensando justamente em quem é esse adolescente, como ele aprende, como trabalhar com ele e um trabalho mais informativo e quantitativo, no sentido de estudar realmente o rendimento da escola, e não do aluno. Quantos casos de retenção a escola possui? Por que ela existe na escola? E o mais importante: o que a escola tem feito para resolver esse problema?

Acreditamos que reter o aluno não é suficiente, ou talvez seja um processo inacabado, então o que fazer com o aluno depois da retenção? Se você oferecer mais do mesmo, prolonga esse processo de retenção, que se repete no ano seguinte. É preciso, cada vez mais, que a escola crie um plano de trabalho para saber o que ofertar para o aluno retido.

Em relação à infraestrutura, segundo o Censo Escolar de 2010, do INEP, apenas sala de professores, cozinha, biblioteca e parque infantil apresentam valores maiores que 65%. A maioria das escolas da capital paranaense não tem laboratório de ciências, sala multifuncional, sala de leitura e berçários. Os dados gerais do Paraná seguem a mesma tendência. Qual a sua avaliação sobre esses indicadores?

Com relação à infraestrutura, as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba apresentam condições bem acima da média da situação nacional. Temos quase universalizado nas escolas o projeto de bibliotecas. São 195 unidades integradas à Rede Municipal de Biblio-

tecas Escolares e um acervo aproximado de um milhão de livros. Todas as unidades possuem laboratório de informática, sala de professores e banheiro. A oferta de laboratórios de ciências já passa por uma política de organização que prevê a oferta nas unidades.

Em Curitiba, 53% das escolas públicas e 68% das privadas não possuem acesso adaptado para pessoas com deficiência. No Paraná, os índices são, respectivamente, 73% e 14%. Em relação ao acesso para pessoas com deficiência, a situação é parecida: 66% das escolas públicas e 72% das privadas não oferecem condições adequadas. No Paraná, os índices são, respectivamente, 75% e 61%. Qual a sua avaliação sobre esses dados?

A temática da acessibilidade, infelizmente, é uma discussão muito recente. Então, sem dúvida nenhuma, Curitiba também se encontra próxima da realidade de outras redes, municípios e estados. Temos escolas totalmente acessíveis e outras que estão fazendo adaptações.

Trabalhar com as construções mais antigas é mais complexo e implica em investimento em médio e longo prazo. No entanto, procuramos fazer com que todos os novos projetos de construção já venham com a proposta de acessibilidade. Neste ano foi criada, na Prefeitura de Curitiba, a Secretaria da Pessoa com Deficiência, que, dentre outras medidas, tem sido parceira nos processos de garantia de acessibilidade não só nos equipamentos da educação, mas de toda a administração municipal.

Em Curitiba, 5% dos professores têm apenas o Ensino Médio (contra 7% no Paraná), 65% têm curso Superior (56% no Estado) e 31% têm especialização (37% no Paraná). Qual a sua avaliação sobre a formação dos docentes?

Temos um grupo de profissionais muito qualificados; mais de 50% dos professores da rede já têm especialização. Temos um índice menor de profissionais com mestrado e doutorado e poucos que ficaram num quadro de extinção, que não concluíram o Ensino Superior.

A Secretaria Municipal da Educação está estabelecendo parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) para garantir a oferta de cursos de graduação e especialização. A existência de um grupo qualificado na educação se dá em função do impacto na carreira

profissional. O plano de carreira prevê um crescimento por mérito que estimula o profissional a ter uma formação mais ampla.

Há relação direta com os salários? Em 2010, ano considerado neste estudo, o piso nacional era R\$ 1.024,67. Em Curitiba, os docentes da rede municipal ganhavam um pouco mais (R\$ 1.096).

Acreditamos que em Curitiba o magistério tem uma perspectiva muito importante, pois o pagamento pela maior habilitação se atrela à formação e é um reconhecimento que vem em forma de salário.

A Secretaria da Educação também realiza uma discussão sobre plano de carreira, cargos e salários, um movimento importante, para pensarmos em um salário que qualifique e valorize mais esse profissional. Em maio deste ano, a prefeitura criou um novo piso mínimo, garantindo que nenhum servidor do município tenha vencimento inicial inferior a R\$ 1.100. O valor mínimo veio acompanhado de uma reformulação na política de valorização dos servidores, que garantiu também outras conquistas.

Com quais parceiros a escola conta para a realização do trabalho diário e para o alcance das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)?

Há inúmeros sujeitos, no interior da escola, que colaboram para a execução desse projeto pedagógico. Além do docente, temos o profissional corregente, que trabalha também com o componente curricular de ciências, o professor de apoio pedagógico, a EPA (Equipe Pedagógico-Administrativa), o diretor e o vice-diretor — que têm que se comprometer diretamente com a organização desse trabalho pedagógico —, além dos inspetores, auxiliares de apoio escolar, que também, com seu trabalho, desenvolvem uma série de ações com impacto no trabalho docente.

Com relação às metas do Plano Nacional de Educação, acreditamos que, além da equipe interna, há uma articulação, uma parceria muito grande entre município e União. A União apresenta, por meio do PDE e do PAR, vários programas que ajudam na concepção dessas

metas previstas no atual Projeto de Lei n. 8.035, que prevê o PNE, dentre elas, por exemplo, o PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa).

O município de Curitiba aderiu e todos os profissionais dos anos iniciais participam desse programa de formação; são mais de 2.100 professores sendo formados para garantir que a criança seja alfabetizada na idade certa (até os 8 anos).

Outros destaques da parceria são o Programa Mais Educação e o Mais Cultura na Escola. O Mais Educação é um incentivo para que o Ensino Integral seja uma prática em 50% de todas as escolas.

Qual a sua opinião sobre a existência de equipes multidisciplinares nas escolas? Isso já é realidade em Curitiba? As formas de avaliação e mensuração existentes e pactuadas hoje são suficientes para compreender a situação da educação?

Com relação às equipes disciplinares, é preciso primeiro explicar o que está sendo chamado de equipe disciplinar. Em Curitiba, por exemplo, temos equipes multidisciplinares que avaliam o processo de aprendizagem do aluno como um todo, mas são formadas por profissionais da área da educação, que assumem diferentes funções: pedagogos, diretores, chefes de núcleos e profissionais da CANE.

Nesse sentido, Curitiba tem experiências excelentes, porque você tem diferentes olhares a respeito do processo de aprendizagem e da organização do trabalho da escola. Isso faz com que a escola perceba com mais clareza quais são os limites e problemas, e tenha acesso às ações para resolver seus problemas.

Agora, se as equipes multidisciplinares estivessem relacionadas a profissionais de outras áreas, de outras Secretarias, como saúde, psicologia etc., o trabalho da equipe se fortaleceria bem mais.

Ainda não temos essa experiência de um grupo mais diversificado nas equipes. Temos a rede de proteção, mas é um movimento diferenciado, que não impacta diretamente no trabalho pedagógico, e acreditamos que essa parceria com outras instâncias, atrelada diretamente à organização do trabalho da escola, contribuiria ainda mais para melhorar a qualidade de oferta no ensino.



RECOMENDAÇÕES

Este estudo foi desenvolvido a partir de um processo participativo para eleição de prioridades relacionadas aos direitos das crianças e dos adolescentes no Paraná.

Em dezembro de 2012, um grupo de representantes de instituições regionais e estaduais elegeu o Ensino Fundamental em Curitiba como tema prioritário para a realização do relatório, visando elencar recomendações para a agenda política desse tema, com a possibilidade de ampliar o debate para outros municípios do Estado.

O estudo realizado pelo Centro Marista de Defesa da Infância buscou, a partir de dados oficiais, colocar em relevo alguns pontos que merecem atenção dos governos e da sociedade civil organizada.

Frente às informações e discussões apresentadas neste relatório, percebe-se que, durante a última década, a educação no país e, especificamente, no município de Curitiba, apresentou importantes conquistas no campo da legislação. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à efetivação dos direitos, isto é, para que os compromissos assumidos no Brasil e internacionalmente sejam de fato cumpridos.

Além de impactar diretamente na constituição de cada sujeito, a educação tem relação direta com os índices de desenvolvimento municipais, estaduais e federal. A magnitude e a complexidade do tema não podem ser ignoradas. Para tanto, estratégias de melhoria da qualidade e sustentabilidade precisam ser prioritárias na agenda pública.

A intenção é que o panorama apresentado neste estudo seja discutido e que, a partir dos debates, um novo olhar para as políticas educacionais seja viabilizado, em especial para os indicadores de Ensino Fundamental na capital paranaense. O envolvimento dos interessados no processo de diagnóstico, elaboração e implementação de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino se faz necessário. Para isso, destacamos algumas recomendações:

A importância do uso de dados

Utilizar dados para a incidência de políticas públicas nos espaços de formulação, como Conselhos e Conferências. A formulação, e a consequente aprovação, do PNE, dos planos municipais e de diversos outros documentos norteadores da educação, não podem acontecer sem o devido amadurecimento e sem contribuições importantes. As decisões políticas se qualificam se provierem de diagnósticos legitimados, que considerem as informações e opiniões de profissionais atuantes no nível da gestão, no atendimento direto, nos setores públicos e em organizações da sociedade civil organizada.

O direito garantido a todos

Ampliar o número de vagas. Embora o atendimento voltado ao Ensino Fundamental em Curitiba cubra 97,5% da demanda, há a necessidade de viabilizar o atendimento dos 2,5% restantes, que permanecem fora da escola. Há também bairros sem escolas e, provavelmente, crianças e adolescentes estudando em localidades vizinhas. Portanto, recomenda-se a realização de pesquisas em Conselhos e com familiares, para verificarmos se o número de estabelecimentos de ensino é suficiente e se as condições são favoráveis para garantir a frequência escolar de todos.

O Fundo para a Infância e Adolescência (FIA)

Desenvolver ações intersetoriais. O sucesso escolar passa necessariamente pela garantia de outros direitos, como habitação, segurança, alimentação, convivência familiar e comunitária. É importante que o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Curitiba (Comtiba) elabore e/ou atualize um diagnóstico municipal sobre a situação da



infância e da adolescência no município, de forma a orientar a destinação de recursos do FIA para a real prioridade identificada.

O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos

Qualificar o Ensino Fundamental I. Com a criação do ciclo de alfabetização (dos 6 aos 8 anos), é importante acompanhar a viabilidade das metas estabelecidas para alfabetização. A meta pode ser comprometida diante das condições existentes para o trabalho docente e o respeito às faixas etárias dos educandos. É importante compreender as características da criança de 6 anos que integra o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, com currículo adequado à idade.

Sucesso escolar

Melhorar a qualidade do Ensino Fundamental II. A compreensão dos índices de reprovação e abandono deve ser constituída por um debate mais amplo, que conduza a elaboração de estratégias para as séries finais dessa etapa da educação, de forma a contemplar a valorização do docente e o acompanhamento individualizado daqueles que não conseguem obter o sucesso escolar. Há, provavelmente, casos de trabalho infantil que afetam o sucesso escolar.

Desigualdade

Olhar diferenciado para alguns bairros de Curitiba. As médias do IDEB podem ajudar a identificar as reais demandas dos moradores das localidades que obtiveram as menores taxas, considerando seu cruzamento com dados como renda *per capita* e acesso a serviços.

Mobilidade urbana

Replanejar. Em Curitiba, há bairros onde não há estabelecimentos de ensino voltados às séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental. Isso representa o deslocamento diário de mais de seis mil crianças e adolescentes para outros bairros.

Transparência do investimento público

Em que medida as formas de monitoramento e fiscalização da execução das políticas básicas na cidade são de conhecimento público? Estão, de fato, implantadas e são suficientes? A legislação vigente assegura à população a transparência, por meio do incentivo à participação na elaboração do orçamento público, ao conhecimento e ao acompanhamento da execução orçamentária em meios eletrônicos?

O monitoramento e a fiscalização do investimento público, tanto o orçado quanto o executado, podem ser consultados no Portal da Transparência, no endereço eletrônico disponibilizado pelo poder público municipal. No entanto, percebe-se que a população ainda precisa se apropriar e conhecer melhor os mecanismos de transparência. Há necessidade de maior mobilização no que se refere à participação popular, sobretudo nas consultas públicas realizadas para elaboração do orçamento. Com isso, será possível avançar no monitoramento e na fiscalização da efetivação das políticas na cidade.

Valorização dos profissionais que educam crianças e adolescentes

Garantir salários compatíveis com o nível de formação e com políticas adequadas de recomposição das perdas inflacionárias é um desafio do município. Segundo as consultoras desta pesquisa, deve-se cumprir a lei do Piso Salarial dos Professores Nacional (PSPN) com relação à composição da jornada de trabalho, que inclui 33% de hora atividade para estudo, planejamento e demais atividades relacionadas ao ensino.

Ampliação do acesso ao Ensino Fundamental

Ampliar os programas de alfabetização de jovens e adultos, para zerar a dívida educacional com aqueles que não puderam se apropriar do conhecimento na idade esperada; e aumentar o acesso para quem ainda não concluiu o Ensino Fundamental.

Qualidade

Ampliar as discussões sobre gestão democrática, com a participação de familiares, docentes e educandos, visando garantir um processo de ensino-aprendizagem significativo para todos, sem distinção de raça, gênero, idade e condição social.



Ilustração: Mariah Eduarda dos Santos (10 anos), da Ecológica.

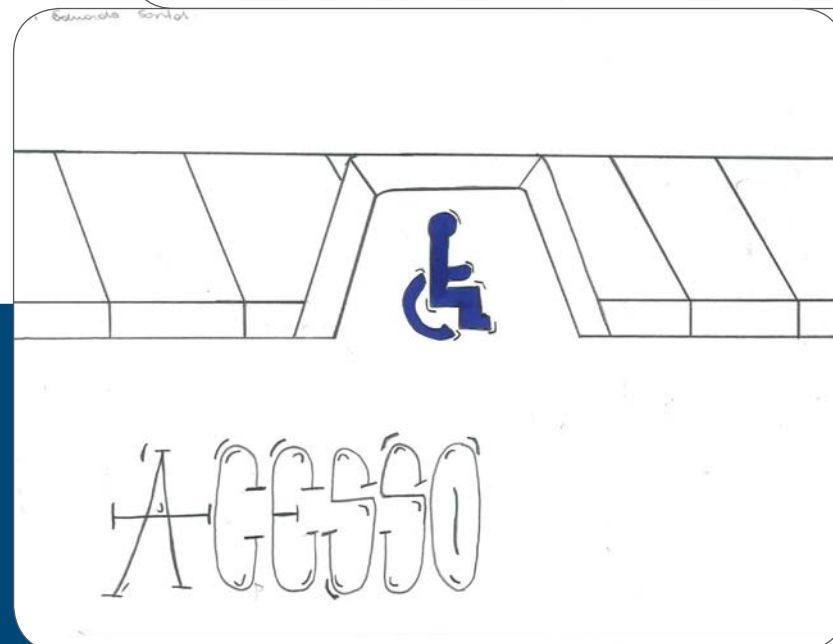


Ilustração: Lucas Eduardo Santos, do ProAção Ir. Eunice Benato.

Acessibilidade

Promover e ampliar projetos suplementares que favoreçam a acessibilidade nas escolas públicas, de forma a garantir o acesso e a permanência na escola dos(as) educandos(as) com deficiência. A medida deve incluir, dentre outros pontos, adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático próprio e recursos tecnológicos.

Participação de crianças e adolescentes

Garantir que crianças e adolescentes participem das decisões sobre a escola, partilhem preocupações e tomem parte das decisões sobre a organização escolar. Questões como “adultocentrismo” e violência na escola precisam ser respondidas. São desrespeitos velados, que comprometem o direito à participação e condições favoráveis para a aprendizagem.

Organização do Estado

Os governos têm a responsabilidade de aprimorar a forma de organizar o ensino, especialmente no que se refere à divisão de responsabilidades e ao regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados/Distrito Federal e municípios).

À luz da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir de um sistema de monitoramento de dados, propõe-se, com este relatório, instigar o debate público para alterar a realidade de meninas e meninos que têm seus direitos violados. Os esforços para defender e promover direitos são multissetoriais, e o interesse superior da criança deve ser considerado prioridade nos espaços de tomada de decisão.

Segundo a poeta Gabriela Mistral, “para as crianças não podemos dizer ‘amanhã’: seu nome é ‘hoje’”. Ao se discutir a educação, com especial atenção para o Ensino Fundamental, busca-se muito mais do que a efetivação de políticas, programas e serviços ou a garantia daquilo que tantas leis já estabelecem para a proteção da criança e do adolescente enquanto seres em momento peculiar de desenvolvimento. Ao centrar a atenção na criança e no adolescente, não se busca o futuro, mas o agora.



REFERÊNCIAS

BELLARDO, W. *Ensino fundamental*. Entrevista concedida em: 12 jul. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília: DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 103*, de 25 de outubro de 2012. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CAMARGO, R. B. de. *Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

COORDINADORA POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA (CDIA) DESDE EL OBSERVATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y DERECHOS DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA – CDIA-OBSERVA. *La infancia cuenta Paraguay: sistema de indicadores em niñez y adolescencia (libro de datos)*. Asunción: CDIA, 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. *Retratos da escola 3*. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/publica%C3%A7%C3%B5es/pesquisas/75-retrato-da-escola-3>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Segurança Pública e Coordenadoria de Análise e Planejamento Estratégico. *Relatório estatístico criminal: crimes relativos à morte janeiro a dezembro de 2012*. Disponível em: <<http://www.seguranca.pr.gov.br/arquivos/File/RelatorioRelativoMorte2012.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 19 mar. 2013.

GOUVEIA, A. B.; SCHNEIDER, G. *Ingresso, permanência e sucesso escolar em Curitiba – 1º ao 9º ano do ensino fundamental* (no prelo).

GRUBBA, A. *Ensino fundamental*. Entrevista concedida em: 12 jul. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo 2010: censos demográficos: cidades*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa nacional de saúde do escolar – PENSE*, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

INSTITUTO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DE CURITIBA – IMAP. *Relatório de gestão municipal 2010*. Disponível em: <http://rgestao.imap.org.br/rgestao2012/revistaRgestao12/anexos/RG2010_final.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Educação básica: censo escolar 2010*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA – IPPUC. *Indicadores: análise do censo*. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/default.php>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

KRAMER, S. A ética em pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, 2002.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia USP*, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. *Lula envia ao Congresso Nacional PL com as metas para 2011-2020*, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=362:lula-envia>. Acesso em: 12 jul. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. *Portal do professor*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. *Plano nacional de educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 15 jul. 2013.

MISTRAL, G. *Poesias completas*. Santiago: Andrés Bello, 2001.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação na Constituição Federal e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 61-74, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004.

PINTO, J. M. R. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 47-72.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/perfil-da-cidade-de-curitiba/174>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE – RMS. *Ecos da participação infantil e juvenil*. São Paulo: FTD, 2010.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE – RMS. *Fontes sobre a infância*. São Paulo: FTD, 2012.

RED POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EM MÉXICO – REDIM. *Derechos de la infancia en el DF. Diagnóstico de los derechos de niños y niñas en el DF. Agenda de Política Pública para Infancia en el DF*. México, 2007.

RED POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EM MÉXICO – REDIM. *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Miradas regionales*. México, 2010.

RED POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EM MÉXICO – REDIM. *Contemos: guía metodológica para la construcción de un sistema de indicadores sobre infancia*. México, 2011a.

RED POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EM MÉXICO – REDIM. *Infancia y conflicto armado en México. Informe alternativo sobre el protocolo facultativo de la convención sobre los derechos del niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados*. México, 2011b.

SCHNEIDER, G. *Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um índice de condições materiais da escola*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 7-31, 2001.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – SBDCA; FÓRUM NACIONAL DCA – FNDCA; INSTITUTO MARISTA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – IMAS. *Relatório crianças e adolescentes em dados e estatísticas*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.solmarista.org.br/UPLOAD/Downloads/8161.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

G892 Grupo Marista. Rede de Solidariedade
Infância, adolescência e direitos: ensino fundamental em Curitiba
Rede Marista de Solidariedade . - Curitiba : Champagnat, 2013.

Inclui referências.
ISBN 978-85-7292-305-7

1. Menores - Estatuto Legal, leis etc. 2. Política pública. 3. Educação e Estado. 4. Indicadores sociais. I. Rede Marista de Solidariedade. II. Título.

CDD 362.7

Impresso na Maxi Gráfica

Rua Raul Félix, 425 - Fazendinha
CEP 81070-370
Curitiba (PR)
Tel.: (41) 3025-4400

A presente edição foi composta pela Editora
Universitária Champagnat e impressa na
Maxi Gráfica, em sistema *offset*, papel *offset*
150g/m² (miolo) e papel cartão supremo Duo
Design 250g/m² (capa), em setembro de 2013.