

2. ENSINO FUNDAMENTAL

(Atenção, no formato word a numeração se altera).

19. O Ensino Fundamental, direito público e subjetivo, constitui-se como nível de escolarização obrigatório, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, em especial no artigo 208, que versa:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

20. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, ao tratar da distribuição de responsabilidades entre os entes federativos, atribui aos municípios a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com prioridade. Assim versa o art.11, inciso V:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

21. Os dados apresentados a seguir possibilitam um olhar sobre a realidade do ensino fundamental no Município de Curitiba, com os avanços já alcançados e os desafios a serem enfrentados, que se constituirão em metas e estratégias para os próximos dez anos.

TABELA 5 - Número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, por dependência administrativa, em Curitiba – 2007, 2010 e 2013.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS NOS ANOS INICIAIS DO E.F.			
	2007	2010	2013	% VARIAÇÃO 2013 / 2007
FEDERAL	0	0	0	-
ESTADUAL	12.078	5.078	84	-99,3
MUNICIPAL	91.746	88.821	85.501	-6,8
PRIVADA	22.297	27.689	31.490	41,2
TOTAL	126.121	121.588	117.075	-7,2

FONTE: MEC/INEP

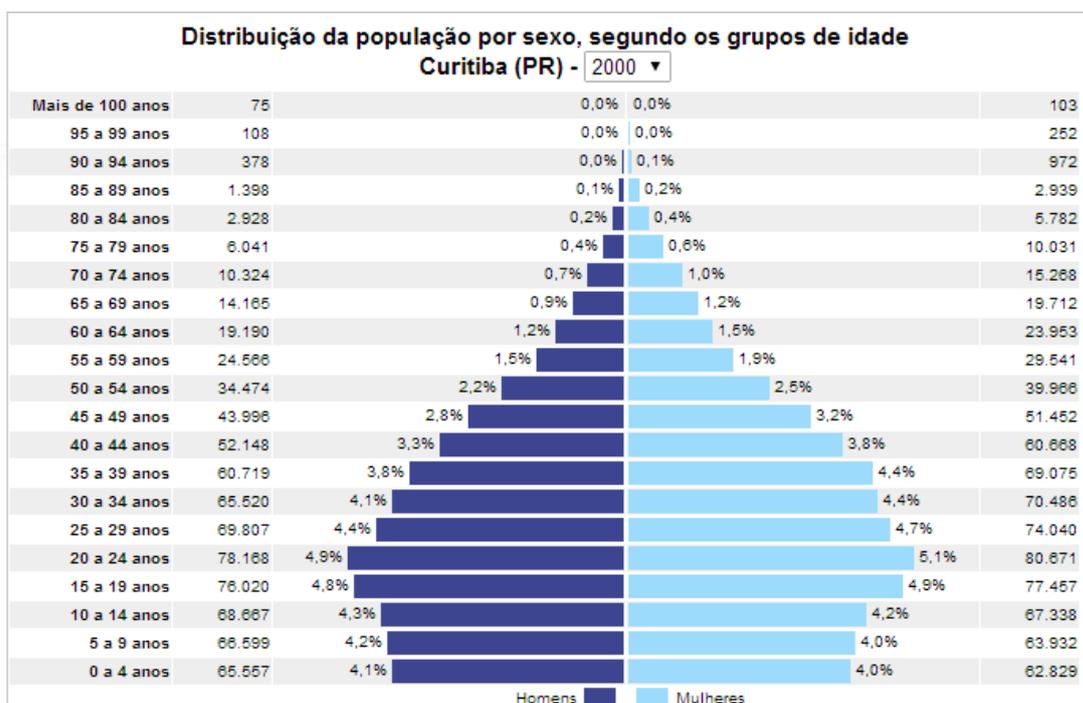
TABELA 6 - Número de matrículas nos anos finais do ensino fundamental, por dependência administrativa, em Curitiba – 2007, 2010 e 2013.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS NOS ANOS FINAIS DO E.F.			
	2007	2010	2013	%VARIAÇÃO 2013 / 2007
FEDERAL	477	494	473	-0,8
ESTADUAL	92.801	90.068	77.734	-16,2
MUNICIPAL	7.726	7.499	6.910	-10,6
PRIVADA	16.461	23.188	24.193	47,0
TOTAL	117.465	121.249	109.310	-6,9

FONTE: MEC/INEP

22. Observando-se as tabelas 5 e 6 evidencia-se uma queda no total de matrículas no município. Um dos fatores para esta queda é a redução da população mais jovem (de 0 a 14 anos), como se observa nas pirâmides etárias dos censos de 2000 e 2010 (gráficos 3 e 4) e o percentual de variação da população na tabela 7. Convergem para esse fator ainda causas sociais e econômicas, que merecem estudo mais aprofundado.

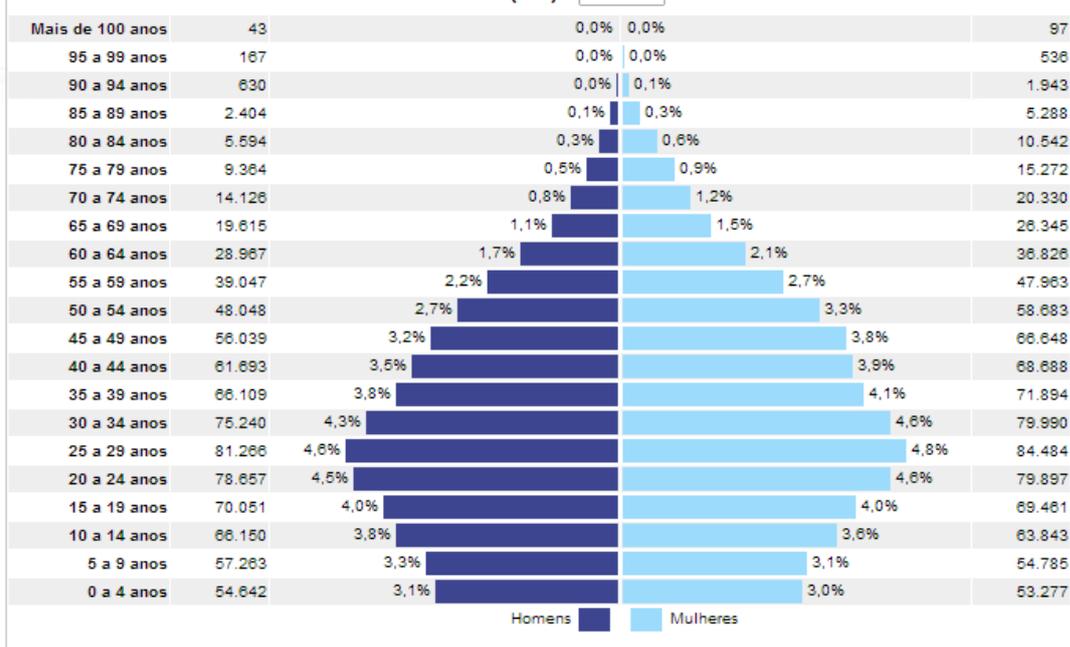
GRÁFICO 3



FONTE: http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=41#topo_piramide

GRÁFICO 4

Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade
Curitiba (PR) - 2010



FONTE: http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=41#topo_piramide

TABELA 7 -
População residente por faixa etária em Curitiba - 2000 e 2010

Faixa etária	2000	2010	Varição (%)
0 a 4 anos	128.386	107.919	-15,9
5 a 9 anos	130.531	112.048	-14,2
10 a 14 anos	136.005	129.993	-4,4
15 a 19 anos	153.477	139.512	-9,1
20 a 24 anos	158.839	158.554	-0,2
25 a 29 anos	143.847	165.750	15,2
30 a 34 anos	136.006	155.230	14,1
35 a 39 anos	129.794	138.003	6,3
40 a 44 anos	112.816	130.381	15,6
45 a 49 anos	95.448	122.687	28,5
50 a 54 anos	74.440	106.731	43,4
55 a 59 anos	54.107	87.010	60,8
60 a 64 anos	43.143	65.793	52,5
65 a 69 anos	33.877	45.960	35,7
70 a 74 anos	25.592	34.456	34,6
75 a 79 anos	16.072	24.636	53,3
80 a 84 anos	8.710	16.136	85,3
85 a 89 anos	4.337	7.692	77,4
90 anos ou mais	1.888	3.416	80,9
Total	1.587.315	1.751.907	10,4

FONTE: IBGE - Censo Demográfico.

23. Quanto às dependências administrativas em particular, observa-se que, do 1º ao 5º ano, há um decréscimo das matrículas na rede municipal, com redução de **16,9%** das matrículas, comparando-se **2003 a 2013**. Partindo do mesmo comparativo, na rede estadual houve acentuada queda nas matrículas desse segmento do ensino fundamental, em função do processo de municipalização deste nível de ensino. Já na rede privada, observa-se um crescimento nas matrículas para o mesmo segmento do ensino fundamental. **Neste cenário, as ações que compõem este plano, voltadas para a promoção da garantia da qualidade da escola pública, devem ser prioritárias no investimento dos recursos públicos da educação.**

24. No segmento de 6º ao 9º ano, quanto à dependência administrativa, observa-se queda nas matrículas da rede pública, com certa estabilidade nas redes federal e privada. Apesar disso, a rede pública, principalmente a estadual, concentra o maior número de matrículas do 6º ao 9º ano, enquanto que a municipal, os **estudantes**¹ do 1º ao 5º ano. Esse fator indica a necessidade de diálogo entre as dependências administrativas que atendem os mesmos estudantes, que “transitam” de uma rede para a outra, embora estejam no mesmo nível de ensino. É preciso estabelecer diálogo institucional acerca de questões como currículo, avaliação da aprendizagem, encaminhamento pedagógico, além da complexidade dos conteúdos e da organização pedagógica nesta etapa que, em geral, difere dos anos iniciais pelo número de professores que atendem as turmas, os horários das aulas, entre outros aspectos que impactam diretamente na garantia de continuidade e ampliação da aprendizagem dos estudantes. É preciso, portanto, a construção de um projeto de continuidade entre esses segmentos do ensino fundamental, como política educacional a ser seguida independente de gestões de governo.

TABELA 8 - Taxas de rendimento² dos anos iniciais do ensino fundamental, por dependência administrativa, em Curitiba – 2007 a 2013.

ANO	TOTAL			MUNICIPAL			ESTADUAL			PRIVADA		
	APR	REP	ABA	APR	REP	ABA	APR	REP	ABA	APR	REP	ABA
2007	95,4	4,2	0,4	94,7	4,9	0,4	94,8	4,7	0,5	98,5	1,4	0,1
2008	96,3	3,4	0,3	95,9	3,8	0,3	94,4	5,2	0,4	98,5	1,3	0,2
2009	96,9	2,9	0,2	96,7	3,0	0,3	93,9	5,9	0,2	98,4	1,5	0,1
2010	96,4	3,4	0,2	96,0	3,8	0,2	92,3	7,2	0,5	98,4	1,5	0,1
2011	96,9	2,9	0,2	96,6	3,2	0,2	92,0	7,4	0,6	98,4	1,6	0,0
2012	96,7	3,1	0,2	96,2	3,6	0,2	88,4	11,2	0,4	98,5	1,5	0,0
2013	96,8	3,0	0,2	96,1	3,7	0,2	98,8	1,2	0,0	98,6	1,3	0,1

Fonte: MEC/INEP

Nota: APR - Taxa de aprovação, REP - Taxa de reprovação, ABA – Taxa de abandono.

¹Entende-se por estudante, a população de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que frequentam as instituições escolares.

² As taxas de rendimento correspondem à soma da quantidade de estudantes que se encontram ao final do ano letivo, nas situações de aprovação, reprovação ou abandono.

TABELA 9 - Taxas de rendimento dos anos finais do ensino fundamental, por dependência administrativa, em Curitiba – 2007 a 2013.

ANO	TOTAL			MUNICIPAL			ESTADUAL			FEDERAL			PRIVADA		
	APR	REP	ABA	APR	REP	ABA	APR	REP	ABA	APR	REP	ABA	APR	REP	ABA
2007	83,6	13,7	2,7	83,8	14,1	2,1	81,1	15,6	3,3	94,7	5,3	0,0	96,8	3,0	0,2
2008	81,7	14,1	4,2	81,2	17,0	1,8	78,3	16,3	5,4	94,1	5,9	0,0	96,2	3,7	0,1
2009	83,3	13,0	3,7	83,0	14,8	2,2	80,1	15,3	4,6	92,6	7,4	0,0	96,2	3,6	0,2
2010	82,1	14,4	3,5	82,0	16,2	1,8	78,7	16,8	4,5	95,1	4,9	0,0	95,2	4,7	0,1
2011	83,2	14,2	2,6	85,5	12,5	2,0	79,4	17,2	3,4	95,4	4,6	0,0	95,5	4,4	0,1
2012	83,3	13,9	2,8	83,5	14,3	2,2	79,6	16,8	3,6	92,4	7,6	0,0	95,4	4,5	0,1
2013	85,8	11,7	2,5	86,4	12,1	1,5	82,5	14,3	3,2	90,6	9,4	0,0	96,2	3,7	0,1

25. Quanto aos dados relativos à aprovação dos estudantes, constata-se (tabela 8) que Curitiba apresenta uma defasagem em termos de estudantes aprovados no primeiro segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, sendo 96,8% (em 2013), e aqueles que obtêm aprovação no segundo segmento (6º ao 9º ano) do ensino fundamental (tabela 9) sendo 85,8%. Isso indica a necessidade de análise das causas do problema apresentado, com ações efetivas direcionadas a **garantia do direito a aprendizagem** e ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento **de todos** os estudantes. Enfatiza-se a importância de definir ações articuladas entre as diferentes redes de ensino, uma vez que o problema é comum entre estas e os estudantes “transitam” entre elas.

Embora os dados indiquem redução significativa ao longo dos anos nas taxas de abandono, nos anos finais, com percentual de 2,5% em 2013, ainda evidenciam a necessidade de maior investimento pedagógico, **administrativo e financeiro**³ nessa etapa de ensino, como forma de conter possíveis abandonos em decorrência das reprovações (11,7%), que merecem atenção e intervenções, por desestimular os estudantes na continuidade dos estudos.

26. Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre a reprovação escolar e os avanços e desafios a serem enfrentados em Curitiba, na questão educacional. A legislação educacional traz desde meados da década de 1990 a obrigatoriedade e progressiva ampliação da oferta do ensino fundamental. Em consonância com essa prerrogativa, atualmente Curitiba apresenta 97,6% da sua população de 06 a 14 anos frequentando a escola e ainda 73,2% da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído, o que representa avanços quanto à educação no Estado do Paraná e particularmente no Município de Curitiba.

27. Esse avanço, no entanto, não é meramente quantitativo, mas requer ainda ampliação da qualidade do aprendizado e do ensino, sendo, portanto, necessário revisitar as concepções de ensino e aprendizagem, e também de avaliação, superando a lógica da reprovação como instrumento de uma educação seletiva.

28. Nesse sentido, é preciso compreender a reprovação a partir de uma perspectiva mais ampla, buscando direcionar o olhar para a funcionalidade pedagógica do ato de reprovar, que implicações traz para o ensino e, ainda, que contribuições pode trazer para o aprendizado e o desenvolvimento do estudante.

³Entende-se por investimento financeiro o aporte de orçamento para: Recursos humanos, custeios e investimentos estruturais, materiais e outros.

29. Segundo Jacomini (2010), a reprovação é a marca de fracasso de um sistema escolar, pois é preciso ensinar com vistas à aprendizagem e não à reprovação.

30

Logo, é necessário superar a lógica da meritocracia e a tendência em culpabilizar, um ou outro, seja a criança, a estrutura familiar ou a escola pelo não aprendizado, pois é função do sistema escolar responsabilizar-se pelo ensino e fazê-lo de forma que o estudante aprenda independentemente da sua origem social ou condições econômicas e culturais.

[...] A compreensão das práticas de reprovação escolar como construção histórica e o questionamento acerca de sua permanência numa escola para todos tem contribuído para se pensar a qualidade do ensino não mais numa perspectiva de seleção dos mais “aptos”, mas de proporcionar meios para todos se apropriarem dos conhecimentos escolares básicos (JACOMINI, 2010, p. 21).

31/32 Para superar a lógica da reprovação defendida por muitas instituições como solução para a “falta” de aprendizado, é necessário, muitas vezes, rever a forma como se ensina, adequando-a às necessidades do estudante. Repensar o ato de ensinar significa também redirecionar os processos avaliativos, entendendo a avaliação como parte e não como fim, pois a avaliação é etapa do processo de ensino e aprendizagem.

~~‘O aluno que ‘não quer aprender’, ‘não tem acompanhamento dos pais’ ou ‘tem dificuldades para aprender’ tem tanto direito de cursar com qualidade o ensino fundamental quanto aquele que reúne todos esses requisitos, e isso é responsabilidade da escola. Por isso, é fundamental que esta, no âmbito de sua atuação, ofereça boas condições de ensino para que esse queira e possa aprender (JACOMINI, 2010, p. 45).~~**SUPRIMIDO**

1. 33. Trata-se, portanto, de buscar práticas avaliativas na perspectiva de atender a atual complexidade dos contextos sociais. Diferentemente da compreensão por vezes manifestada por profissionais e mesmo instituições de que o estudante de outras épocas aprendia mais porque reprovava, é preciso ter clareza de que essa escola “de antigamente” não era para todos, logo, o ensino já se iniciava a partir de uma lógica seletiva e, no decorrer do processo, havia um estreitamento desta seleção, resultando no afunilamento contínuo de um segmento para outro. Dessa forma, poucos conseguiam concluir o ensino fundamental.

Quando a educação passou a ser concebida como direito e o ensino fundamental tornou-se obrigatório, a escola não pôde mais funcionar como antes. Obrigada a adequar-se a uma nova realidade, ao mesmo tempo em que fez movimentos de inclusão e de democratização, manteve por vias mais sutis, mecanismos de seleção **de** (e de) exclusão (JACOMINI, 2010, p. 43). **(verificar o original)**

34/35 No entanto, a contemporaneidade traz como marca social a ampliação dos processos de escolarização para toda a população, o que certamente trará novos desafios aos profissionais e instituições escolares. Essa nova perspectiva exige da escola a construção de novas concepções e de novas práticas, em especial quanto à avaliação e à função da reprovação. Essa reflexão é importante para que se formulem ações para um ensino-aprendizagem de qualidade.

36. É preciso ainda **evidenciar** que essa qualidade apregoada é uma construção histórica. Nesse sentido, a promoção do estudante é interpretada e conduzida em cada momento histórico, conforme as demandas da sociedade por educação. Hoje, cumprida a promessa do acesso à escola (*embora ainda com desafios*), é necessário ampliar a qualidade em termos de apropriação do conhecimento. Os estudos para conter os altos índices de reprovação, evasão e distorção idade-série no Brasil, especialmente a partir dos anos 1980, repercutiram em políticas de progressão continuada dos estudantes.

37. As políticas de progressão continuada implicam em buscar a responsabilização das instituições educacionais, em promover e assegurar aprendizado para todos, garantindo que as ações de ensino resultem na apropriação do conhecimento. Dessa forma, ao garantir o aprendizado, a aprovação é consequência desse trabalho.

38. Esse entendimento deve permear todo o percurso escolar do estudante, tanto nos primeiros quanto nos anos finais do ensino fundamental. Etapa esta que apresenta particularidades quanto à fase do desenvolvimento e interesses e requer também especificidade nos encaminhamentos metodológicos e na avaliação da aprendizagem.

39 Nos anos finais, 6º ao 9º ano, a lógica da reprovação tende a ser ainda mais acentuada, sendo compreendida muitas vezes como uma medida punitiva ao estudante, deslocando dessa forma a responsabilidade do ensinar para o aprender, como se estes fossem processos estanques, dissociados. Ao contrário, ambos devem ocorrer de forma concomitante.

40. Nesse sentido, é preciso que se compreenda que a transição do 5.º para o 6.º ano pode, por vezes, acarretar mudanças bastante significativas. O que exige um planejamento pedagógico que leve em consideração, entre outros aspectos, a fase de desenvolvimento, bem como os interesses e expectativas desse sujeito na relação que os profissionais estabelecem com os estudantes.

41/42 Segundo os dados do MEC/INEP, as taxas de reprovação no município de Curitiba para os anos iniciais, 1º ao 5º ano, em 2012, era de 3,6%, enquanto que nos anos finais, de 6º ao 9º ano, no mesmo ano, era de 14,3%. Esse cenário destoante entre os dois segmentos indica possíveis rupturas na metodologia de trabalho e no olhar para o estudante como sujeito de direitos e em desenvolvimento, o que requer um redirecionamento quanto às ações e concepções de ensino aprendizagem e avaliação.

43. Promover a qualidade de ensino implica em viabilizar ações que acompanhem o estudante em todo o seu processo de escolarização, independentemente da modalidade ou nível de ensino, repensando-se assim as práticas educativas à luz das atuais configurações sociais, na perspectiva de atender os preceitos democráticos explicitados nos mecanismos

legais, mas principalmente construindo um entendimento de que ensino e aprendizagem são processos indissociáveis do qual deve resultar a promoção do estudante para as etapas seguintes do processo de escolarização, com a devida apropriação do conhecimento.

2.1 ALFABETIZAÇÃO

44. A instituição da plena alfabetização das crianças brasileiras até, no máximo, o final do terceiro ano do ensino fundamental, estabelecida na meta 05 da Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, do Plano Nacional de Educação – PNE –, delega a todos os municípios ações para seu cumprimento, e as estratégias especificadas nesse documento orientam o plano de ação dos municípios. Um compromisso assumido pelos governos federal, estadual e municipal, no que se refere a assegurar o direito do estudante de ser alfabetizado até os 8 anos de idade, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ao qual Curitiba aderiu desde 2012.

45. Considera-se importante revisitar os objetivos do ensino da educação básica, estruturado no artigo 22, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Essa diretriz fomenta uma discussão sobre a abordagem da alfabetização na estrutura curricular da educação básica.

46. Para que a educação básica promova e suscite o desenvolvimento pleno do educando, é preciso investir em uma educação crítica, que potencialize os aprendizados, que possibilite a reflexão e a articulação dos conteúdos escolares aos saberes sociais, na perspectiva da construção de conhecimentos.

47. Essa abordagem permite uma reflexão da alfabetização em um contexto amplo, contrapondo-se ao conceito de alfabetização como apenas a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, considera a alfabetização em diferentes áreas e componentes curriculares, direcionando práticas pedagógicas que integrem os saberes sociais, rompendo-se com a divisão estabelecida de disciplinas escolares. Isso significa pensar na alfabetização na perspectiva do **letramento**⁴.

48. Em língua portuguesa, os estudos e pesquisas, ainda na década de 80, questionavam que a alfabetização por si só não seria o suficiente para garantir o pleno desenvolvimento do estudante em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. A partir disso, o termo **letramento** veio complementar a ideia de alfabetização.

49. Segundo Magda Soares (1998), a alfabetização é o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a compreensão de como funciona o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), enquanto o **letramento** é o uso dessa aprendizagem em práticas sociais que necessitam da escrita/leitura. Dessa forma, a alfabetização e o **letramento** são ações distintas, porém concomitantes e indissociáveis: **alfabetiza-se** letrando, a fim de formar cidadãos alfabetizados e letrados. Assim, torna-se imprescindível considerar a complexidade do processo de alfabetização, de modo abrangente e com suas especificidades.

⁴Entende-se por **letramento** o uso dos saberes aprendidos em cada área do conhecimento, em práticas sociais que consideram a multiplicidade cultural.

50. Nessa perspectiva, o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização e letramento na escola é o texto, verbal e não verbal, falado ou escrito, em todas as áreas do conhecimento. De acordo com Guedes e Souza (2006)⁵

“Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito”. (2006, p. 15)

50/51. Pode-se exemplificar a relevância do letramento, com os diversos estudos no campo da Educação Matemática, que sinalizam para o caráter sociocultural do conhecimento matemático, não como um método, um modelo para o ensino, mas como uma abordagem que pode nortear o trabalho pedagógico, aproximando esse conhecimento das necessidades vivenciadas pelas pessoas e, ao mesmo tempo, possibilitando colocar em foco a relação da matemática com outras áreas. Considerar a importância de uma alfabetização matemática na perspectiva do letramento⁶ (BRASIL, 2014) refere-se tanto ao tratamento das relações com e no conhecimento matemático quanto à valorização dos aspectos formativos da matemática, como um bem cultural e uma prática social.

52. Da mesma forma, a alfabetização geográfica cria condições para que o estudante leia o espaço vivido. Ao ler o mundo, a realidade, o estudante reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens. Para tanto, Gonçalves e Lopes (2008)⁷ afirmam que a observação, leitura, escrita, comparação, ordenação, classificação e identificação dos fenômenos geográficos, possibilitam ao estudante sua interação e atuação consciente com o cotidiano.

53. Já a alfabetização científica, compreendida em um conceito mais amplo, abrange o letramento e a enculturação científica, isto é, engloba compreender os termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; entender as relações existentes entre Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e saber posicionar-se de forma crítica, considerando o contexto⁸ em que a Ciência é produzida e suas implicações.

⁵ GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português ; Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de Português. In:____. Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2006. p.15-20, 137-156.

⁶BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

⁷ Gonçalves, T. R. P. da S. e Lopes, J. J. M. **Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008.

⁸ Por contexto compreende-se o conjunto dos fatores éticos, políticos, econômicos, sociais e culturais.

A alfabetização estética⁹ se dá por meio da instrumentalização do estudante para a compreensão reflexiva das formas artísticas e das relações da produção artística e cultural como produto das relações sociais da individualidade do artista. Nesse sentido, a escola deve propiciar ao estudante uma diversidade de experiências estéticas para a construção de sua própria identidade e reflexão de maneira que ultrapassem o senso comum. A alfabetização estética também deve proporcionar ao estudante, o conhecimento dos códigos das diferentes linguagens artísticas para que leia, interprete e os utilize para sua autoexpressão.

Estudos no âmbito do ensino de História, mais especificamente, na área da Educação histórica¹⁰, têm mostrado a importância da leitura, escrita e oralidade para o desenvolvimento do aprendizado histórico. Nessa perspectiva, no processo de escolarização é necessário investigar como o/a estudante pensa historicamente, propor situações de aprendizagem que possibilitem a leitura de fontes históricas diversas para que o/a estudante possa compreender as ações humanas em diferentes tempos e espaços e, finalmente, propor atividade de comunicação – de forma oral, por meio de desenho ou escrita, a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo.

Além disso, ao longo da escolarização, o ensino e aprendizagem em História deve possibilitar o desenvolvimento da literacia histórica¹¹, que pode ser caracterizada como a construção de sujeitos historicamente letrados¹², capazes de, entre outras questões: ter uma imagem do passado que lhes permita orientar-se no tempo, bem como o conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado. Portanto, pensar historicamente é possibilitar situações de aprendizagem que possibilitem ao/a estudante pensar o passado, compreender o presente e perspectivar o futuro.

54. Assim, o letramento em todas as áreas do conhecimento redimensiona o modo de abordar a alfabetização no currículo da educação básica, caracterizando-a como um processo político, que promove o desenvolvimento da cidadania. Portanto, o letramento consiste em estabelecer relações entre as diferentes

⁹ A estética não deve determinar o que é arte ou o belo, mas é relevante que dê conta do significado da estrutura artística e das possibilidades que se explicitam na experiência estética. Entende-se por experiência estética, o encontro do homem com a arte, desde a sua criação até o seu contato com o espectador. (PAREYSON, 1989)*

* PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3 ed. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Original italiano.

¹⁰ Peter Lee (2006); Isabel Barca (2006); Maria Auxiliadora Schmidt (2009), entre outros.

¹¹ Conceito aqui entendido a partir de estudos de Isabel Barca (2006) como a interpretação e compreensão do passado.

¹² SCHMIDT (2009).

aprendizagens de cada área e as práticas cotidianas, considerando os contextos históricos, culturais e sociais.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

53. O debate educacional atual, no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino, aponta como uma das principais necessidades a ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola. Este vem acontecendo sob diferentes vertentes, considerando a organização de espaços e tempos em suas diversas formas, contraturnos, turno contrário, jornada integral, atividade complementar, ampliação de jornada, entre outros.

54. Nas Tabelas abaixo, podemos observar o aumento percentual no número de matrículas dos estudantes da Educação Básica na oferta do atendimento em tempo integral:

TABELA 10 – Número e percentual de matrículas em tempo integral, na educação básica, rede pública e privada, em Curitiba – 2011 a 2013.

ANO	MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL	
	ABS.	%
2011	69.801	18,4
2012	74.109	19,7
2013	77.589	20,8

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

TABELA 11 – Número e percentual de matrículas em tempo integral, na educação básica, por rede, em Curitiba – 2011 a 2013.

ANO	MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL			
	PÚBLICA		PRIVADA	
	ABS.	%	ABS.	%
2011	49.012	17,7	20.789	20,6
2012	50.525	18,6	23.584	22,3
2013	53.370	20,0	24.219	22,6

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação.

55. Destacamos os principais marcos legais que fundamentam e regulamentam a ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens na escola:

56. • Na Constituição Federal de 1988, o Art. 6º e o Art. 205 tratam da educação enquanto direito de todos e dever do Estado.

57. • A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, especificamente nos artigos 34 e 87.

58. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola.

59. A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), aponta a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa, avançando para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Além disso, propõe como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período letivo de, pelo menos, 7 horas diárias.

60. A Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

61. O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, destacando no Art. 1º a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

62. A Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, em sua Meta 6, trata da oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

63. A partir dos dados a seguir, observamos o aumento do número de escolas com oferta de educação em tempo integral:

TABELA 12 – Número e percentual de escolas com matrículas em tempo integral, na educação básica, rede pública e privada, em Curitiba – 2011 a 2013.

ANO	ESCOLAS COM MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL	
	ABS.	%
2011	568	65,5
2012	666	71,5
2013	675	71,6

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação.

TABELA 13 – Número e percentual de escolas com matrículas em tempo integral, na educação básica, por rede, em Curitiba – 2011 a 2013.

ANO	ESCOLAS COM MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL			
	PÚBLICA		PRIVADA	
	ABS.	%	ABS.	%
2011	386	75,8	182	50,8
2012	428	81,8	238	58,2
2013	437	81,7	238	58,3

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

64/65 No âmbito nacional, a Educação Integral vem sendo tratada historicamente por meio de diferentes propostas educativas de grande riqueza, ainda que de forma pontual e esporádica. A RME de Curitiba orienta suas unidades escolares com oferta de tempo integral, a partir de uma proposta educativa com base na organização curricular, por meio do desenvolvimento de práticas educativas (Acompanhamento Pedagógico, Práticas Artísticas, Movimento e Iniciação Desportiva, Educação Ambiental e Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação).

66. O momento atual demonstra a necessidade de articulação de políticas públicas que contribuam para sua inovação e sustentabilidade, permitindo a construção de uma agenda que pressuponha em primeiro lugar a elaboração de projetos pedagógicos, repensando a infraestrutura educacional e a reorganização dos espaços e tempos escolares. Nessa perspectiva, ressaltamos a função da educação pública em tempo integral na efetiva melhoria da qualidade da aprendizagem, garantindo-a enquanto direito público e subjetivo determinado constitucionalmente, tendo a escola como seu local de materialização.

67. A função da escola hoje incorpora instâncias educacionais e protetoras¹³, o que acarreta um repensar de suas ações e possibilidades de atendimento para além do âmbito acadêmico, incorporando algumas responsabilidades que não eram consideradas escolares, mas que, se não forem atendidas, podem inviabilizar a ação docente. Essas novas demandas tensionam a frágil relação entre a instituição escolar e a sociedade.

68. Considerando essa nova demanda, a intencionalidade da Educação Integral em cada unidade escolar deve estar contemplada em seu projeto político pedagógico, pressupondo que sua construção parta do diálogo com a comunidade, na perspectiva da gestão democrática. A construção coletiva do projeto político-pedagógico é pressuposto básico para efetivação de uma proposta que considere temas relevantes relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, à complexidade das relações entre a escola e a sociedade no contexto da

¹³São aquelas relacionadas à garantia da integridade de outros direitos ao acesso e permanência na escola, tais como: alimentação, frequência e permanência, saúde, entre outros.

produção do conhecimento e da pesquisa científica, contemplados a partir da reorganização de tempos e espaços e suas interações entre subjetividades e práticas em diferentes etapas e modalidades.

69. A Educação integral é uma nova forma de organizar o currículo, integrando, ampliando e aprofundando diferentes campos do conhecimento, dimensões formadoras do ser humano, transformando a escola num contexto atrativo e superando possíveis ideias de “hiperescolarização”¹⁴. Nesse sentido, a educação integral não se resume apenas à ampliação do tempo, em que o trabalho dos turnos é replicado ou tem foco assistencialista.

70. Considerando todo o disposto no texto, concluímos que a efetivação do projeto de educação integral parte da superação dos desafios relacionados à formação inicial e continuada dos docentes, da constante reelaboração das práticas pedagógicas, da ressignificação da organização curricular das escolas, da ampliação dos tempos e espaços educativos, contemplando um projeto de formação humana e de construção de redes socioeducativas, por meio das quais podemos assegurar e fortalecer condições equânimes que oportunizem a aprendizagem de qualidade.

BIBLIOTECAS ESCOLARES

71. A biblioteca escolar no século XXI é entendida como centro de recursos de aprendizagem integrado ao processo pedagógico, espaço-tempo para mediação e incentivo à leitura, suporte à pesquisas e difusão cultural. Como ambiente pedagógico promove o contato com os saberes e proporciona projetos ativos, envolvendo de forma integrada e sistematizada a literatura como elemento fundamental, articulando-a com diferentes linguagens artísticas.

A biblioteca escolar deve adotar medidas para otimização do tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando para um efetivo trabalho com a literatura, combinado com propostas pedagógicas de sala de aula que favoreçam aprendizagens significativas. Essas propostas devem considerar o estudante como centro do planejamento de suas ações, sujeito de direitos ao acesso da cultura, visando o desenvolvimento integral do cidadão autônomo.

A biblioteca escolar deve contribuir tanto para a diminuição das desigualdades no que diz respeito ao acesso à leitura, quanto para a valorização da diversidade cultural existente na sociedade, além de preparar os estudantes para serem leitores competentes.

Para a efetivação destas propostas, faz-se necessário promover a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas bibliotecas, no intuito de construir um grupo fortalecido que desenvolva uma prática pedagógica mais autônoma e reflexiva, que colabore na vivência de um dia a dia focado na excelência do trabalho.

¹⁴ Trabalhando com ***mais do mesmo*** e não se apresentando como um lugar privilegiado de pesquisa e de produção própria de conhecimento. Programa Mais Educação. **Caderno do Macrocampo**

Acompanhamento Pedagógico. Série Mais Educação. Disponível em:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0CEwQFjAH&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8206%26Itemid%3D&ei=bjU5VeSMK8zdsAT7toCQCg&usg=AFQjCNEISETRSq22poF-WsSiph62tST13w&bvm=bv.91427555,d.cWc

