

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**

CONSTRUINDO O

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DIÁLOGO

**CURITIBA
2015**

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

Gustavo Fruet

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA

Antonio Ulisses Carvalho

COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS DO

PROGRAMA DE DESCENTRALIZAÇÃO

Luiz Marcelo Mochenski

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA

Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E INFORMAÇÕES

Elizabeth Helena Baptista Ramos

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça

COORDENADORIA DE ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS

Elda Cristiane Bissi

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA

Eliane Aparecida Trojan Butenas

COORDENADORIA DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO

Eliana Cristina Mansano

COORDENADORIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Cíntia Caldonazo Wendler

COORDENADORIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E
ADULTOS

Maria do Socorro Ferreira de Moraes

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria da Glória Galeb

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Leticia Mara de Meira

DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL

Marlon Misael Terres

ELABORAÇÃO

Integrantes da equipe técnica da SME para o Plano Municipal de Educação:

Cintia C. Wendler

Claudia Percinoto

Elda R. Bissi

Flavia K. V. M. Padilha

Ilza Maria da Costa Novacki

Jessane Cristina Pail Gonçalves

Joelma de Souza Arbigaus

Jokasta P. V. Ferraz

Leandro Jiomeke

Lorena de F. Nadolny

Lucia Helena Xavier

Luizene Coimbra Cruzzulini Wizemberg

Márcia H. Carvilhe

Maria Aparecida da Silva

Marilene Zampiri

Renata Riva Finatti

Colaboração das Equipes de Currículo (Alfabetização), Educação Integral e Pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
EIXOS TEMÁTICOS	12
1. EDUCAÇÃO INFANTIL	12
2. ENSINO FUNDAMENTAL.....	17
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	33
4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	43
5. ENSINO MÉDIO	51
6. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	57
7. EDUCAÇÃO SUPERIOR	61
8. TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO.....	68
9. GESTÃO DEMOCRÁTICA	74
10. FINANCIAMENTO.....	82
11. DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	89
12. REGIME DE COLABORAÇÃO.....	93
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PME DE CURITIBA	100
METAS E ESTRATÉGIAS.....	102
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS	111

APRESENTAÇÃO

O conteúdo deste texto é uma contribuição da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação para o PME, para deflagrar as discussões que consolidarão o Plano Municipal de Educação para a cidade de Curitiba.

É um texto preliminar, inacabado, entregue à sociedade para que, democraticamente, discuta e consolide a melhor proposta de educação para as pessoas na cidade.

A elaboração do plano municipal de educação, além de prerrogativa legal, é fundamental porque é um dos principais passos para a materialização do direito à educação. No PME serão registradas e legitimadas as metas e estratégias para uma educação de qualidade, a serem acompanhadas pela sociedade. Trata-se ainda de um documento que assegura o compromisso de toda a sociedade curitibana com a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Com a elaboração coletiva do Plano Municipal de Educação, corroboram-se os princípios democráticos defendidos para a educação municipal como a democracia, o trabalho coletivo, o interesse público, a autonomia e a equidade.

Além disso, valorizam-se as instâncias de participação na forma de conselhos, fóruns e outros órgãos colegiados, preocupados com a qualidade da educação. O diálogo ganha relevância nesse processo.

Este texto será, portanto, enriquecido pelas diferentes vozes mobilizadas à participação e ao diálogo sobre as políticas públicas a serem efetivadas na área educacional em Curitiba, para a próxima década.

Este texto preliminar, embora sistematizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, é, em grande parte, resultado das discussões realizadas no Fórum Municipal de Educação de Curitiba (FME), nos onze encontros temáticos realizados no ano de 2014. Nesses encontros, contamos com a colaboração de professores da UFPR, do IFPR, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da própria Secretaria Municipal de Educação. Foram

discutidos temas relativos à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Ensino Médio, Gestão Democrática, Regime de Colaboração e Financiamento.

O processo de elaboração do plano está apoiado nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, na Lei nº 13.005 de 25/06/2014, Plano Nacional de Educação (PNE), nos textos elaborados pelo Fórum Nacional de Educação, no Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2014 e nas orientações do Ministério da Educação (MEC) sobre a construção/adequação e alinhamento dos planos.

Nesse sentido, dado o caráter democrático da elaboração do plano, serão realizadas pré-conferências, consulta pública virtual, consulta às crianças e estudantes e conferência municipal de educação.

Para contribuir com a elaboração das estratégias, valorizando a produção já realizada em outro momento, foram resgatadas as proposições aprovadas na I Conferência Municipal de Educação de Curitiba, realizada em 2010 pelo CME e a SME. Essas proposições poderão possibilitar, durante as discussões, importantes análises acerca dos avanços já alcançados e dos limites a superar.

As principais fontes de pesquisa de dados foram: o Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o CENSUP (Censo da Educação Superior); o site planejando a próxima década – MEC: <http://pne.mec.gov.br/>, o site do observatório do PNE: <http://www.observatoriodopne.org.br/> e o Departamento de Planejamento e Informações da SME.

O texto a seguir é composto por eixos temáticos, discutidos e aprovados pelo FME, que contemplam níveis, modalidades de ensino e temas considerados transversais a toda a Educação. Ao apresentar cada eixo, pretende-se subsidiar as discussões para traçar as respectivas metas e estratégias da política educacional para o próximo decênio.

Este trabalho será realizado nos momentos de discussão sobre o PME com a sociedade, deflagrados a partir da apresentação deste texto, por meio de pré-conferências, consulta pública virtual, consulta às crianças e aos estudantes e Conferência Municipal de Educação.

As proposições de cada momento de discussão (pré-conferências e consultas), conforme estabelecido em regulamento próprio serão apreciadas e votadas pelos/as delegados/as eleitos/as em cada entidade e participantes da conferência. As interferências a este texto consolidarão o documento-base a ser discutido na Conferência Municipal de Educação.

Esperamos, assim, contribuir para mobilizar os diferentes segmentos da sociedade para se organizarem a fim de analisar o contexto educacional atual, dialogar e planejar a melhor educação para Curitiba, na perspectiva de uma escola inclusiva, acolhedora e comprometida com uma sociedade mais humana.

EIXOS TEMÁTICOS

1. EDUCAÇÃO INFANTIL

1. A Educação Infantil brasileira tem na Constituição Federal de 1988 um importante marco legal quando, no artigo 208, a criança é afirmada como um cidadão de direitos e o seu direito a educação é estabelecido. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 (LDBEN), a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, integrando os sistemas de ensino e constituindo um espaço educacional e institucional com exigências legais, na perspectiva de garantir a qualidade do trabalho nessa etapa. Visando ao atendimento da criança na sua integralidade, o trabalho das instituições educativas tem a responsabilidade de compartilhar e complementar, com as famílias, a educação e o cuidado das crianças de 0 a 5 anos.
2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução 05/2009 CNE – determinam que o trabalho com a Educação Infantil, baseado nos princípios éticos, estéticos e políticos, deve promover o desenvolvimento integral das crianças dessa faixa etária.
3. Nesse sentido, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem considerar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito de direitos, e promover práticas educativas que visem articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento produzido pela sociedade, tendo como eixos desse trabalho a interação e a brincadeira.
4. Ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a legislação atribui ao poder público a responsabilidade de elaborar políticas para ampliar o atendimento das crianças dessa faixa etária, a formação para os profissionais e o provimento das condições físicas e materiais para este atendimento.

5. Para a educação infantil, a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, estabelece:
6. **Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.**
7. A Educação Infantil em Curitiba é ofertada por estabelecimentos da rede pública e privada. Em consonância com a LDB, que estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a participação das diferentes esferas na oferta de Educação Infantil foi sofrendo alterações, de modo processual e gradativo, ao longo dos anos.
8. As tabelas 1 e 2, a seguir, apresentam a evolução do número de estabelecimentos e de matrículas no período 2007/2011/2013, por dependência administrativa, segundo Microdados do Censo Escolar (MEC/INEP).
9. Conforme tabela 1, 671 estabelecimentos ofertavam Educação Infantil em Curitiba, em 2013, dos quais 514 com atendimento para crianças de 0 a 3 anos (creche) e 630 para crianças de 4 e 5 anos (pré-escola). Em comparação com o ano de 2007, verifica-se crescimento de 31,3% no total de estabelecimentos, com aumento de 67,4% e 27,0% nos que ofertam creche e pré-escola, respectivamente.
10. Apresentam-se em destaque nesta tabela os estabelecimentos da rede privada que possuem convênio de cooperação técnica e financeira com a PMC.
11. **TABELA 1** - número de estabelecimentos que ofertam educação infantil, por modalidade (creche e pré-escola), segundo a dependência administrativa - 2007, 2010 e 2013.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ESTABELECIMENTOS									% VARIAÇÃO 2007/2013		
	2007			2010			2013			CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL			
FEDERAL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,0	0,0	0,0
ESTADUAL	0	10	10	-	1	1	-	-	-	-	-	-
MUNICIPAL	155	293	298	168	264	276	195	274	306	25,8	-6,5	2,7
CONVENIADA	75	78	79	82	81	82	77	75	77	2,7	-3,8	-2,5
PRIVADA	76	114	123	190	213	221	241	280	287	217,1	145,6	133,3
TOTAL	307	496	511	441	560	581	514	630	671	67,4	27,0	31,3

FONTE: MEC/ INEP.

ELABORAÇÃO: SME/ Departamento de Planejamento e Informações e Assessoria Técnica-Estatística.

12. Também o número de matrículas apresenta crescimento no período 2007/2013, com variação de 54,6% no total da Educação Infantil, de 75,7% no atendimento em creche e de 33,8% no atendimento em pré-escola, conforme tabela 2.

TABELA 2 - número de matrículas em educação infantil, por modalidade (creche e pré-escola), segundo a dependência administrativa, em Curitiba – 2007, 2010 e 2013.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS									% VARIAÇÃO 2007/2013		
	2007			2010			2013			CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL			
FEDERAL	44	63	107	64	50	114	66	40	106	50,0	-36,5	-0,9
ESTADUAL	0	401	401	0	2	2	0	0	0	-	-100,0	-100,0
MUNICIPAL	13.512	9.726	23.238	18.769	11.167	29.936	22.798	11.394	34.192	68,7	17,1	47,1
CONVENIADA	4.150	4.630	8.780	5.414	3.633	9.047	5.127	3.802	8.929	23,5	-17,9	1,7
PRIVADA	2.696	5.929	8.625	6.485	8.958	15.443	7.864	12.520	20.384	191,7	111,2	136,3
TOTAL	20.402	20.749	41.151	30.732	23.810	54.542	35.855	27.756	63.611	75,7	33,8	54,6

FONTE: MEC/ INEP.

ELABORAÇÃO: SME/ Departamento de Planejamento e Informações e Assessoria Técnica-Estatística.

13. A porcentagem de matrículas de Educação Infantil em tempo integral no município, em 2013 (MEC/INEP), é 69,80%, sendo 86,70% das matrículas de creche e 48% das matrículas de pré-escola, apresentando variação positiva em relação ao ano de 2011, conforme demonstrado na TABELA 3. No que se refere ao tipo de rede, merece destaque a porcentagem de tempo integral na rede pública, significativamente superior à da rede privada, tanto em creche como em pré-escola, com reduzida variação no período analisado.

TABELA 3 - percentual de matrículas em tempo integral na educação infantil, por modalidade, segundo tipo de rede, em Curitiba - 2011 a 2013.

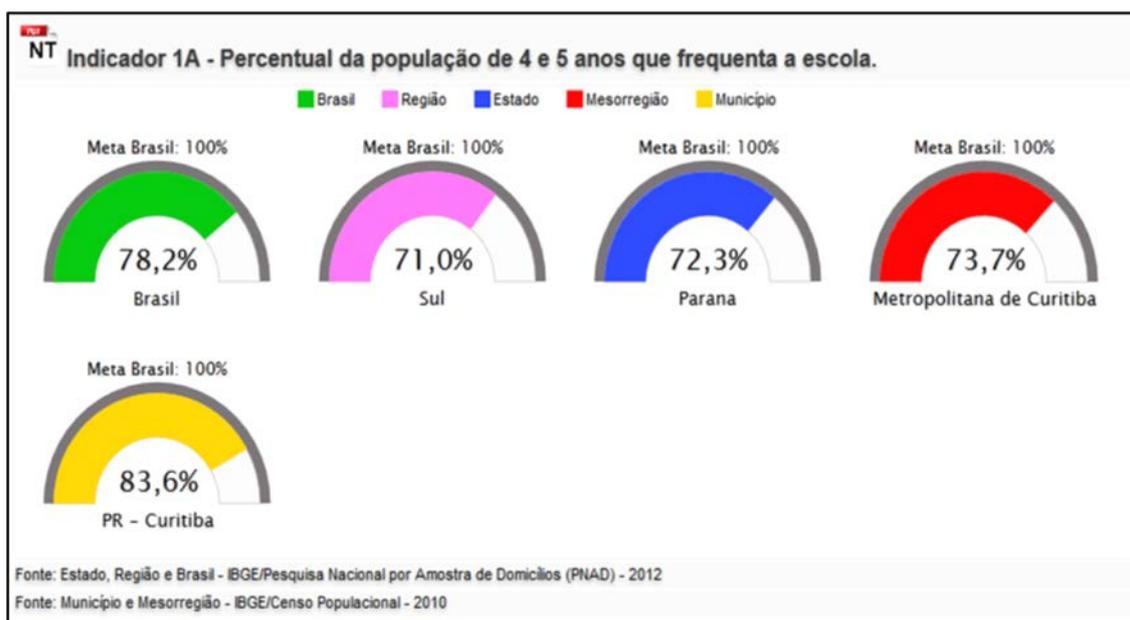
REDE DE ENSINO	2011			2012			2013		
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
PÚBLICA	97,9	53,7	81,6	98,1	56,1	83,5	98,1	57,7	84,6
PRIVADA	66,3	38,4	50,8	67,7	40,9	52,9	66,4	41,3	52,4
TOTAL	86,1	45,2	67,6	86,4	47,1	69,0	86,7	48,0	69,8

FONTE: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral/dossie-localidades>.

ELABORAÇÃO: SME/ Departamento de Planejamento e Informações e Assessoria Técnica-Estatística.

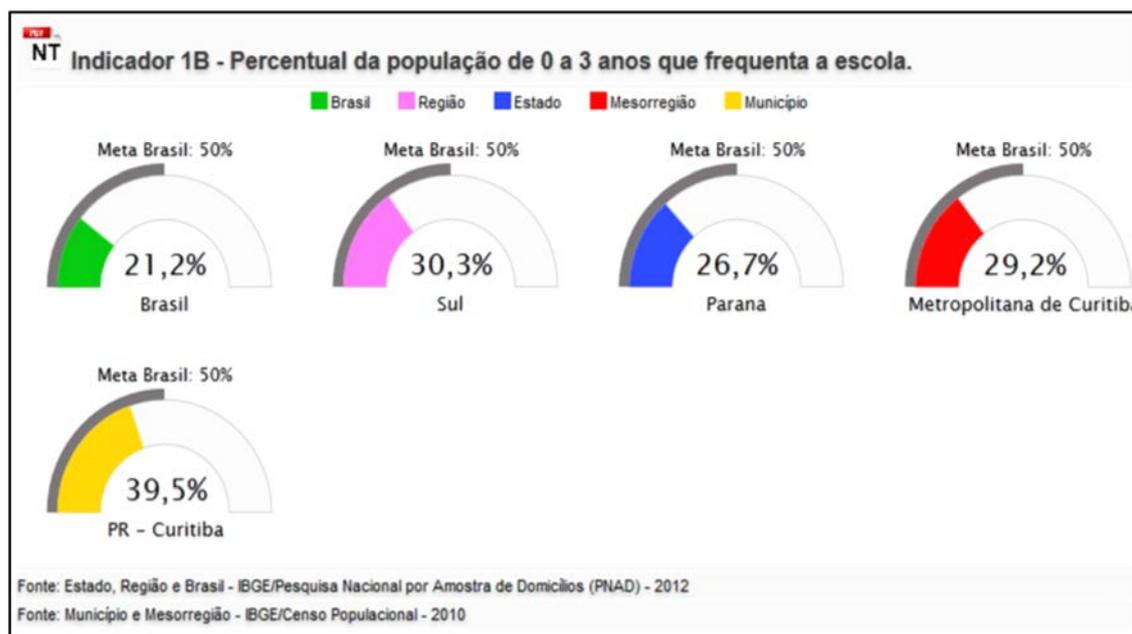
14. Os dados acima apresentam de forma sintética os números oficiais da Educação Infantil em Curitiba, disponibilizados pelo INEP, com base no informado pelos estabelecimentos que respondem, anualmente, ao Censo Escolar. Contudo, são insuficientes para mensurar os indicadores apontados como referência para monitorar os avanços da Meta 1 do PNE, representados nos gráficos que seguem.

GRÁFICO 1



FONTE: MEC/Simec – disponível em <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>

GRÁFICO 2



FONTE: MEC/Simec – disponível em <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>

15. De acordo com os gráficos 1 e 2, 83,6% da população de 4 e 5 anos e 39,5% de 0 a 3 anos frequentavam a escola no município, em 2010. Dentro dessa ótica, Curitiba possui um *deficit* de 7.170 vagas para alcançar a meta de universalização do atendimento da população de 4 e 5 anos (16,4%); e um *déficit* de 9.045(10,5%) vagas para alcançar a meta mínima de atendimento de 50% da população de 0 a 3 anos.
16. Conforme apontado nos gráficos 1 e 2, os indicadores utilizados como referência para o monitoramento dos avanços da **Meta 1 do PNE** se referem ao percentual de população de 4 e 5 anos e de 0 a 3 anos de idade que frequenta a escola, calculados para o município de Curitiba, com base nos dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE), independentemente do nível de ensino frequentado.
17. Para visualizar dados mais atualizados acerca desses indicadores, para o município de Curitiba, foram calculadas as taxas de atendimento por grupos de idades, para os anos 2011, 2012 e 2013, apresentadas na TABELA 4, por meio de estimativas populacionais realizadas pelo IBGE, bem como do número de matrículas de crianças de 4 e 5 anos e de 0 a 3 anos de idade, extraído dos microdados do Censo Escolar para o mesmo período.

18. Como a data de referência das estimativas populacionais é 1º de julho de cada ano, o levantamento do número de matrículas por idade nos microdados do Censo Escolar (INEP), baseou-se também nessa data, obtendo-se o número de crianças que na data de referência estavam com 4 e 5 anos e com 0 a 3 anos de idade, independentemente do nível de ensino frequentado.

TABELA 4 - Taxas de atendimento da população de 0 a 3 e de 4 e 5 anos de idade nas redes pública e privada, em Curitiba, 2011 – 2013.

FAIXA ETÁRIA	2011			2012			2013		
	POPULAÇÃO RESIDENTE	MATRÍCULAS	TAXA DE ATENDIMENTO	POPULAÇÃO RESIDENTE	MATRÍCULAS	TAXA DE ATENDIMENTO	POPULAÇÃO RESIDENTE	MATRÍCULAS	TAXA DE ATENDIMENTO
0 A 3 ANOS	87.465	30.965	35,4	88.070	33.792	38,4	91.648	35.692	38,9
4 E 5 ANOS	42.703	36.080	84,5	42.999	36.790	85,6	44.746	37.664	84,2
TOTAL	130.168	67.045	51,5	131.069	70.582	53,9	136.394	73.356	53,8

FONTE: IBGE - Estimativas da população residentes nos municípios brasileiros; MEC/INEP - Microdados do Censo Escolar.

ELABORAÇÃO: SME/ Departamento de Planejamento e Informações e Assessoria Técnica-Estatística.

Nota: Estimativas populacionais estratificadas por idade pelo MS/SGEP/Datusus (2011) e pela SME (2012 e 2013).

2. ENSINO FUNDAMENTAL

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. 211, 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	% VARIACÃO 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

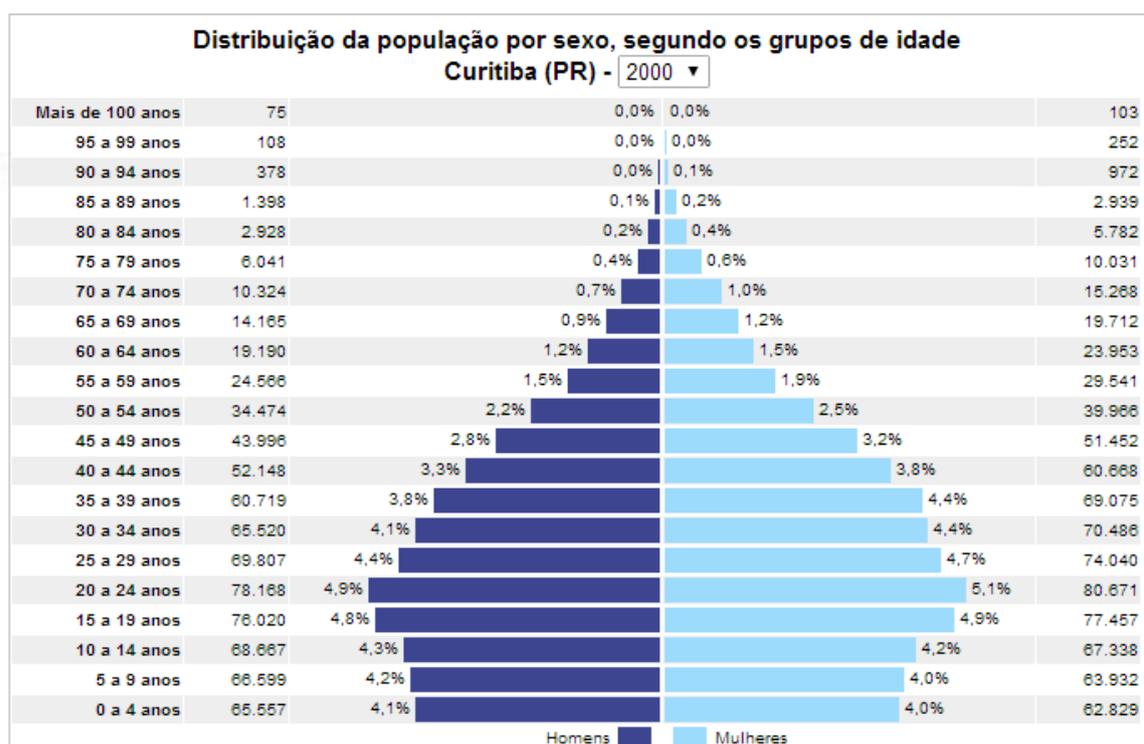
TABELA 6 - Número de matrículas nos anos finais do ensino fundamental, por dependência administrativa, em Curitiba – 2007, 2010 e 2013.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS NOS ANOS FINAIS DO E.F.			
	2007	2010	2013	% VARIACÃO 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.

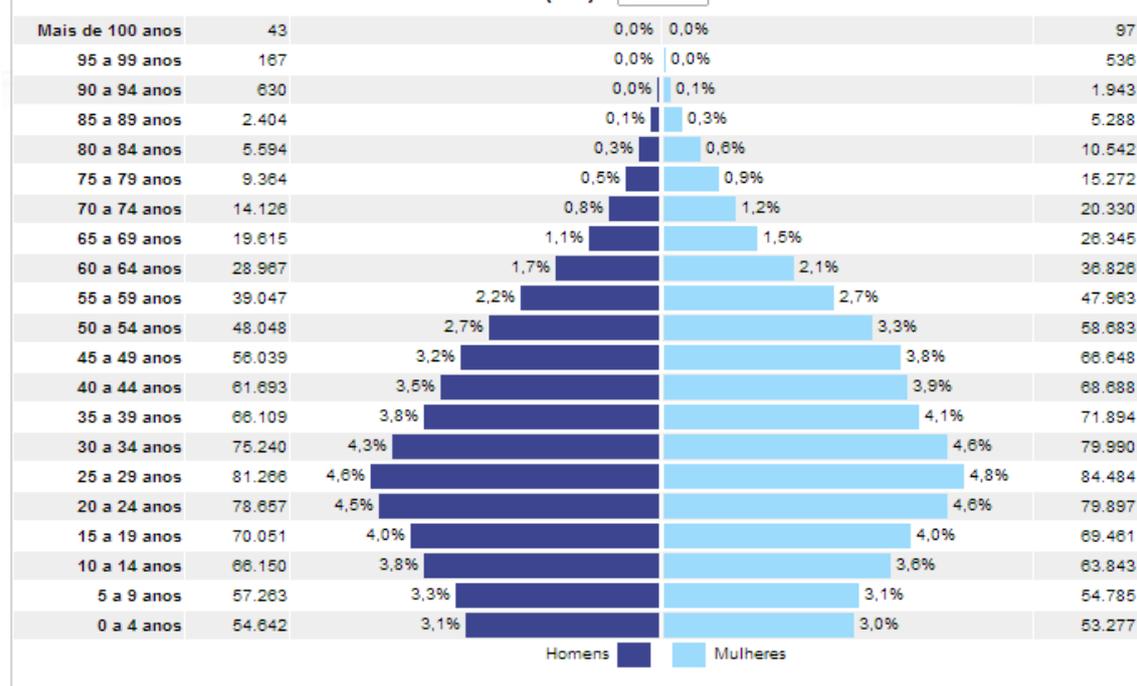
GRÁFICO 3



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 2013 a 2003. 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.
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 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 rendimento¹ dos anos iniciais do ensino fundamental, por dependência administrativa, em Curitiba – 2007 a 2013.

¹ 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.

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.

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 à ampliação da aprendizagem e ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos 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 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.
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 responsabilizar a criança ou mesmo a estrutura familiar pelo não aprendizado, pois é função da escola ensinar 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. 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.

‘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).

32. Redirecionar esse olhar para o ato de ensinar significa também repensar os processos avaliativos, entendendo a avaliação como parte e não como fim, pois a avaliação é etapa do processo de ensino e aprendizagem.

33. Trata-se, portanto, de repensar as 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 exclusão (JACOMINI, 2010, p. 43).

34. 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.

35. Essa revisita às concepções, em especial quanto à avaliação e à função da reprovação, é um importante momento de reflexão para que se formulem ações para um ensino-aprendizagem de qualidade.
36. É preciso ainda ter claro 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 (embora ainda com desafios) a promessa do acesso à escola, 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 5º para o 6º 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. 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%.
42. Esse cenário destoante entre os dois segmentos indicam 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. Entende-se por letramento o uso dos saberes aprendidos de cada área em práticas sociais que consideram a multiplicidade cultural.
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, 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: o ideal seria alfabetizar 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, no qual também se situa a alfabetização matemática.

50. Diversos estudos no campo da Educação Matemática 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.
51. Considerar a importância de uma alfabetização matemática na perspectiva do letramento² (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. Assim, o letramento redimensiona o modo de abordar a alfabetização no currículo da educação básica, caracterizando-a como um processo político, que promove o desenvolvimento da cidadania.

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 e jovens na escola. Este vem acontecendo sob diferentes vertentes, considerando a organização de espaços e tempos em suas diversas formas,

²BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

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. Na Rede Pública Municipal de Curitiba, a educação integral tem seu marco inicial no ano de 1965 quando, através do decreto Municipal nº 907, o Grupo Escolar Papa João XXIII é transformado em centro experimental ofertando atividades extraclasse. No período de 1986/89, é implantada a Escola de Tempo Integral (ETI), considerando-se para sua instalação critérios de vulnerabilidade social, reprovação e evasão escolar. Entre 1989 e 1992, é criado o Centro de Educação Integral (CEI), com a ampliação do espaço físico e estruturação do trabalho pedagógico, a partir da organização dos conteúdos do currículo básico e a ampliação de vivências de diversas linguagens culturais (corporal, artística, educação ambiental, informática e mídia). Em 2003, com a extinção da Secretaria Municipal da Criança, são incorporados alguns programas à Secretaria Municipal da Educação (SME). Em junho de

2004, o Decreto n.º 421, publicado pela Prefeitura Municipal de Curitiba, dispõe sobre a extinção das unidades do Projeto PIÁ – *Programa de Integração da Infância e Adolescência* – e determina que cada uma das estruturas físicas sejam vinculadas administrativa e pedagogicamente a uma escola municipal, alterando a nomenclatura para Programa de Educação Integral Alternativo. Atualmente 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).

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.
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 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 protetoras, 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 tencionam 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 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 não se resume apenas à ampliação do tempo, em que o trabalho dos turnos é replicado ou tem foco assistencialista, mas numa nova forma de organizar o currículo, integrando diferentes campos do conhecimento, dimensões formadoras do ser humano, transformando a escola num contexto atrativo e superando possíveis ideias de “hiperescolarização”.
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.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL

71. A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. Atende às necessidades e expectativas da sociedade em transformação com a implementação de políticas educacionais que têm como meta a educação inclusiva, isto é, promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência visual, auditiva,

física, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos).

72. As tabelas a seguir apresentam a uma série histórica (2007 a 2012) da população escolarizada em Curitiba e as matrículas na Educação Especial, por dependência administrativa, o que evidencia a abrangência dessa modalidade de ensino:

TABELA 14 - Número de matrículas na educação especial, por nível de ensino e faixa etária, em Curitiba – 2007 a 2012.

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EJA
	0 A 5	MAIS DE 5	6 A 14	MAIS DE 14	15 A 17	MAIS DE 17		
2007	545	578	2.162	792	24	71	0	1.786
2008	525	462	2.235	1.393	0	0	40	329
2009	457	241	2.291	668	11	47	0	221
2010	387	119	2.356	721	10	30	0	0
2011	656	199	3.862	1.134	146	121	17	362
2012	653	164	3.715	1.158	196	124	28	1.983

Fonte: MEC/INEP.

TABELA 15 - Número de matrículas na educação especial, por dependência administrativa, em Curitiba – 2007, 2010 e 2013.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL			
	2007	2010	2013	% VARIAÇÃO 2013 / 2007
FEDERAL	0	2	13	-
ESTADUAL	841	948	1.136	35,1
MUNICIPAL	2.650	2.712	3.233	22,0
PRIVADA	4.186	1.988	3.872	-7,5
TOTAL	7.677	5.650	8.254	7,5

Fonte: MEC/INEP.

73. Por perpassar todas as etapas e níveis de ensino, as Diretrizes Educacionais Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica³ regulamentam a garantia do direito de acesso e permanência das(os) crianças/estudantes com necessidades educacionais especiais e orienta a inclusão escolar em classes comuns do sistema de ensino.

74. A seguir apresenta-se uma caracterização da Educação Especial do Município de Curitiba, evidenciando informações e dados educacionais referentes às medidas preventivas e ações frente a esta demanda, em consonância com as orientações do Ministério da Educação, no que tange à normatização dessa modalidade de ensino escolar.

75. O Município de Curitiba oferta atendimento educacional especializado em serviços e programas que atendam as crianças/estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e necessidades educacionais especiais e específicas, minimizando o impacto na distinção das desigualdades no ambiente escolar, social, cultural e/ou linguístico, proporcionando efetividade nas políticas públicas.

76. Os serviços e programas da educação especial no município de Curitiba são:

- Inclusão escolar.
- Salas de Recursos Multifuncionais – SEM.
- Salas de Recursos – SR.
- Salas de Recursos para Altas Habilidades/ Superdotação – SR AH/SD.
- Classe Especial –CE.
- Atendimento Pedagógico Domiciliar – APD.
- Programa de Escolarização Hospitalar – PEH.
- Escolas Especiais – EE.
- Centros Municipais de Atendimentos Especializados – CMAEs.

³ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40

77. A inclusão escolar tem por finalidade assegurar o acesso e permanência de crianças/estudantes com Deficiência Visual, Surdez, Física e/ou Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/superdotação e Transtorno de Conduta, nas diferentes faixas etárias, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, visando ao desenvolvimento de seu potencial.
78. O Município de Curitiba atendeu em 2014, na Rede Municipal de Ensino, 1833 estudantes/crianças em inclusão escolar, sendo subdivididos da seguinte maneira:
- 1343 estudantes em inclusão escolar no ensino fundamental.
 - 308 crianças em inclusão na educação infantil.
 - 182 estudantes na Educação de Jovens e Adultos - EJA.
79. As Salas de Recursos Multifuncionais - SRM são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE - para criança/estudantes com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento. O atendimento é ofertado no turno contrário à frequência no ensino comum.
80. Em 2014 o município disponibilizou 20 SRM, atendendo a 287 estudantes. Para 2015, há previsão de abertura de 8 SRM e ampliação de 06 SRM, com o objetivo de ofertar atendimento a 210 estudantes.
81. A Sala de Recursos - SR oferta atendimento educacional especializado a estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos funcionais específicos, com objetivo de trabalhar as habilidades e competências. O atendimento é ofertado no turno contrário à frequência no ensino comum.
82. Em 2014 a Rede Municipal de Ensino disponibilizou 77 Salas de Recursos, atendendo a 1.317 estudantes.
83. A Sala de Recursos para Altas Habilidade/ Superdotação – SR AH/SD, oferta atendimento em turno contrário a frequência no ensino comum. Tem o objetivo de suplementar e/ou enriquecer os conteúdos do currículo básico.

84. No ano de 2014, a Rede Municipal de Ensino disponibilizou 5 SR AH/SD, atendendo a 86 estudantes.
85. A Classe Especial (CE) é uma sala de aula na escola do ensino comum. Está organizada para atendimento educacional especializado aos estudantes que apresentam déficit intelectual e tem por objetivo garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos.
86. Em 2014, a Rede Municipal de Ensino disponibilizou 99 Classes Especiais, atendendo a 906 estudantes.
87. O Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) tem por objetivo ofertar suporte pedagógico ao estudante matriculado no ensino fundamental, na Rede Municipal de Ensino, que necessite de permanência prolongada em domicílio para tratamento de saúde.
88. No ano de 2014, foram atendidos 111 estudantes no Atendimento Pedagógico Domiciliar, matriculados em 53 escolas municipais.
89. O Programa Escolarização Hospitalar tem o objetivo de realizar atendimento pedagógico, desenvolvido em hospitais ou casas de apoio, aos estudantes que, por motivo de saúde, estão afastados das salas de aula.
90. Em 2014, a Rede Municipal de Ensino cedeu 14 professores, que foram responsáveis pelo atendimento do Programa de Escolarização Hospitalar de 2.648 estudantes, totalizando 6.653 atendimentos.
91. A Escola Especial tem por objetivo o desenvolvimento de competências, aprendizagens, integração social e autonomia. Atende crianças/estudantes com deficiência intelectual moderada, associada a múltiplas deficiências ou não e transtornos globais do desenvolvimento, na faixa etária de 4 a 24 anos.
92. A Secretaria Municipal da Educação oferta atendimento em 3 Escolas Especiais, nas Regionais do Boqueirão, Santa Felicidade e Pinheirinho, totalizando 749 estudantes matriculados.
93. A Prefeitura Municipal de Curitiba realiza o contrato de prestação de serviços com a Urbanização de Curitiba S/A - URBS, tendo como função, transportar as crianças/estudantes com Deficiência ou

Transtorno Global do Desenvolvimento matriculados nas Escolas Especiais da Região de Curitiba.

94. Em 2014, foram disponibilizados 60 ônibus especiais do Sistema Integrado de Transporte do Ensino Especial – SITES, atendendo a 35 escolas e transportando 2.469 estudantes matriculados em escolas especiais do município.
95. A Secretaria Municipal da Educação mantém convênio de cedência de professores para as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, convênios de Subvenção Social (Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção – AMCIP e Renascer) e parceria com o Instituto Pelé Pequeno Príncipe.

QUADRO 1 – INSTITUIÇÕES CONVENIADAS

INSTITUIÇÕES CONVENIADAS	ATENDIMENTOS
Associação Beneficente Renascer	250 acompanhamentos mês a alunos de EM c/ condutas típicas em mediação escolar.
Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção e Educação Especial - AMCIP	140 atendimentos/mês 16 avaliações neurológicas, 32 atendimentos em psicologia, 64 em fonoaudiologia, 12 em Lekotek, 16 em múltipla e 6 bolsas de 1/2 período/mês.
Escolas Especiais	21 - mantenedoras, atendendo a 28 escolas. Com cedência de 115 professores.
Instituto Pelé Pequeno Príncipe	121 avaliações

FONTE: SME/Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE Dez. 2014

QUADRO 2 - DADOS ESCOLAS CONVENIADAS - 2014

ÁREA	ENTIDADE	UNIDADES ATENDIDAS	Unidades Escolares	Professores Cedidos pela SME
AUDITIVA	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DE SURDOS - APAS	Escola Bilíngue para Surdos da APÁS	1	2
	ASSOCIAÇÃO SANTA TEREZINHA DE REABILITAÇÃO AUDITIVA - AUSTRU	Escola de Educação Especial CENTRAU - Educação Infantil e Ensino Fundamental - Modalidade de Educação Especial	1	3

	ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FAMILIAR E SOCIAL DO PARANÁ	Epheta - Instituição Especializada na Área da Surdez/Deficiência Auditiva	1	3
VISUAL	INSTITUTO PARANAENSE DE CEGOS - IPC	Escola de Educação Especial Professor Osny Macedo Saldanha - EFEE	1	1
	FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA A CRIANÇA CEGA	Escola de Educação Especial Boa Vista	1	1
	ASSOCIAÇÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS DO PARANÁ	Escola Especial de Integração Prof. Orlando Chaves	1	1
	ASSOCIAÇÃO FEMININA DE AMPARO AO DEFICIENTE RECÉM-NASCIDO - AFAN	Escola de Educação Especial Prof. Altayr dos Santos Cavali	1	3
MOTORA	ASSOCIAÇÃO PARANAENSE DE REABILITAÇÃO	Escola de Educação Especial Nabil Tacla - Sede e Escola de Educação Especial Nabil Tacla - Sub-Sede	2	5
	ASSOCIAÇÃO DO DEFICIENTE MOTOR	Escola de Educação Básica Vivian Marçal "Merces" - EI, EF- Anos Iniciais, EJA - Fase 1 -EE	2	5
INTELLECTUAL	ASSOCIAÇÃO CURITIBANA DE APOIO E INTEGRAÇÃO DO EXCEPCIONAL - FORREST GUMP	Escola de Educação Especial Forrest Gump	1	2
	PEQUENO COTOLENGO DO PARANÁ - DOM ORIONE	Escola de Educação Especial Pequeno Cotolengo	1	6
	CENTRO DE ORIENTAÇÃO E CONTROLE DE EXCEPCIONAIS DE CURITIBA	Escola de Educação Especial Nilza Tartuce e Escola de Educação Especial Nilza Tartuce Unidade Passaúna	2	6
	FUNDAÇÃO ECUMÊNICA DE PROTEÇÃO AO EXCEPCIONAL	Escola de Educação Especial Ecumênica e Escola de Educação Especial Ecumênica Sub-SEDE	2	10
	ASSOCIAÇÃO PARANAENSE PARA O DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL HUMANO - APADEH	Escola de Educação Básica Guilherme Canto Darim	1	3
	ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO EXCEPCIONAL DO PARANÁ	Escola Mercedes Stresser - EF - Anos Iniciais, EJA - Fase I na Modalidade Educação Especial	1	6
	ASSOCIAÇÃO FRANCISCANA DE EDUCAÇÃO AO CIDADÃO ESPECIAL - AFECE	Escola de Educação Especial São Francisco de Assis	1	15
	ASSOCIAÇÃO PROTEÇÃO DEFICIENTE FÍSICO E MENTAL - TIA MARIA	Escola de Educação Especial Tia Maria	1	2
	ESCOLA PRIMAVERA - ENSINO FUNDAMENTAL, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL	Escola de Educação Especial Primavera	1	3

	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS - APAE	E.E.E. Estimulação e Desenvolvimento (CEDAE), E.E.E. Luan Muller, E.E.E. Centro de Integração e Treinamento do Adulto, E.E.E. Vivenda e E.E.E. Agrícola Henriette Morineau	5	10
	FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL	Centro de Convivência para pessoa com deficiência Espaço Amigo Curitibano	1	10
CONDUTAS TÍPICAS	AMENA - ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA DO ENSINO ALTERNATIVO	Escola de Educação Especial Alternativa EIEFEE - Anos Iniciais	1	7
	ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE RENASCER	Escola RENASCER - EI - EF - Anos Iniciais - Educação Profissional - Inicial na Modalidade de Educação Especial	1	11
	ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA DO CENTRO INTEGRADO DE PREVENÇÃO	Escola Marisa Amada Pires Sella	1	0

FONTE: SME/Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE Dez.2014.

96. A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, por meio da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE), oferta atendimentos a crianças/ estudantes em Centros Municipais de Atendimentos Especializados (CMAEs).
97. Os Centros Municipais de Atendimento Especializado têm por finalidade ofertar serviços de apoio, suporte e identificação de necessidades educacionais especiais, realizando atendimentos terapêutico-educacionais e atuando em projetos de prevenção, visando ao desenvolvimento das potencialidades do educando, à melhoria de seu desempenho escolar e social, observada a legislação vigente. Desenvolve trabalho específico através de dois serviços: Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional e Atendimento Terapêutico-educacional.
98. O CMAE é composto por uma equipe de profissionais da SME (Pedagogos e Professores especializados em Educação Especial, Reeducação Visual e Auditiva) e profissionais da Secretaria Municipal da Saúde (SMS) (Psicólogos e Fonoaudiólogos).

99. Em 2014, a SME contou com 8 equipamentos de CMAEs, atendendo a 1476 estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino, oferecendo atendimento terapêutico-educacional em psicologia, pedagogia especializada, pedagogia anos finais, fonoaudiologia, reeducação visual e reeducação auditiva e realizando Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional (ADP).
100. No ano de 2014, os CMAES efetivaram 46.854 atendimentos aos estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino, subdivididos da seguinte maneira:
- Pedagogia Especializada – 23.566 atendimentos.
 - Reeducação Visual – 5.526 atendimentos.
 - Reeducação Auditiva – 2.989 atendimentos.
 - Psicologia – 6.228 atendimentos.
 - Fonoaudiologia – 7.310 atendimentos.
 - Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional – 1.235.
101. A Secretaria de Estado da Educação (SEED), no Município de Curitiba, oferta os seguintes programas e serviços da Educação Especial: Escolas Especiais, Salas de Recursos Multifuncionais de Altas Habilidades/Superdotação, Salas de Recursos Multifuncionais Visual, Salas de Recursos Multifuncionais Surdez.
102. No ano de 2014, a SEED apresentou os seguintes dados da Educação Especial:

QUADRO 3 - SERVIÇOS E PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEED

Serviços e Programas da Educação Especial da SEED	Nº de Equipamentos	Total de Estudantes Atendidos
Escolas Especiais	42	5112
Salas Multifuncionais de Altas Habilidades/Superdotação	9	54
Salas de Recursos Multifuncionais	119	1866
Inclusão Escolar		3401

Fonte: Secretaria de Estado da Educação Dez.2014.

103. A Rede privada de ensino no Município de Curitiba apresentou em 2013 o total de 5219 estudantes/crianças em inclusão escolar, sendo subdivididos da seguinte maneira:

QUADRO 4 - INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PRIVADA 2013

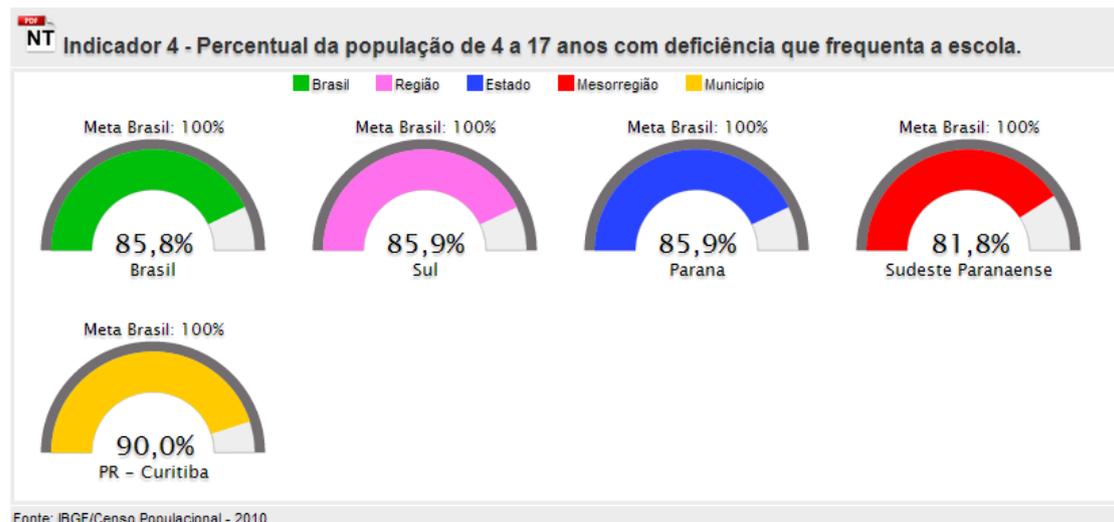
DEFICIÊNCIA	Nº DE ESTUDANTES MATRICULADOS
Cegueira	39
Baixa Visão	263
Surdez	218
Deficiência Auditiva	31
Surdez e Cegueira	0
Deficiência Física	736
Deficiência Mental	3064
Deficiências Múltiplas	575
Autismo	194
Asperger	23
Rett	4
TDI	24
Superdotação	48

Fonte: Departamento de Informação Educacional do SINEPE/PR

www.sinepepr.org.br/estatísticas

104. A meta 4 do PNE determina:
105. **Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.**

GRÁFICO 5



106. O dado no Gráfico 5 evidencia os avanços já obtidos na cidade em termos de atendimento educacional especializado, o que permite analisar os outros fatores para a ampliação da qualidade dos serviços prestados pelas redes pública e privada.

4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

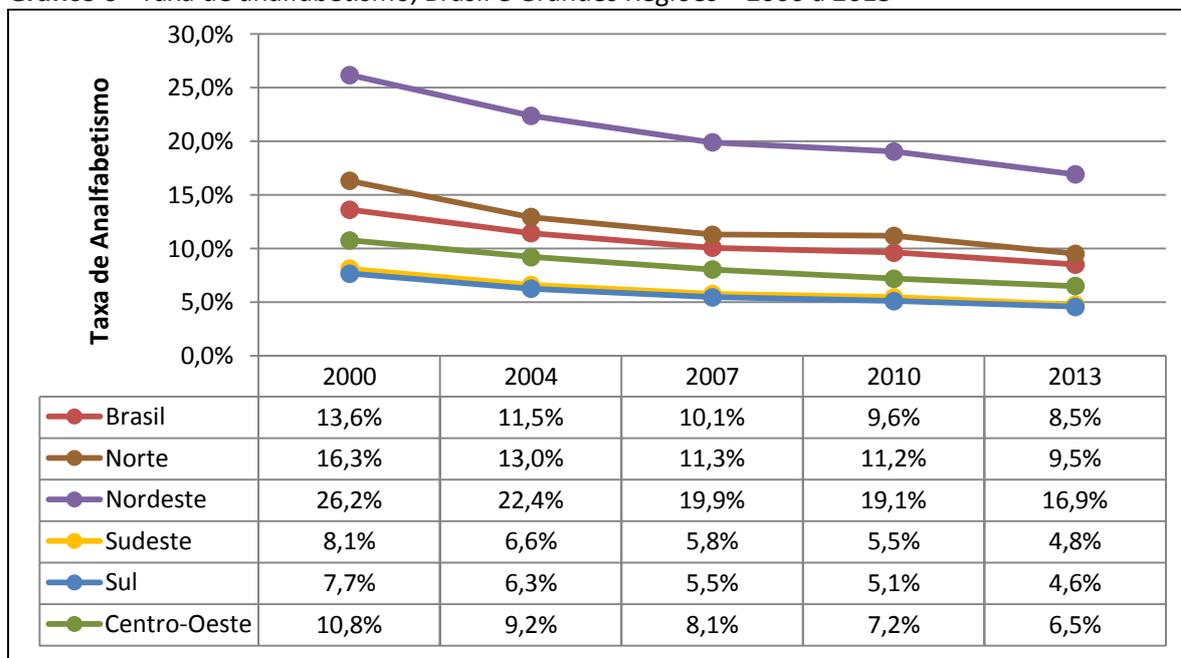
107. A Educação de Jovens e Adultos apresenta, historicamente, uma relação muito estreita com o processo de industrialização do País que, à medida que se complexifica, passa a exigir trabalhadores com domínio de capacidades específicas para o manuseio da máquina e de certas habilidades próprias do modelo produtivo industrial.
108. Em períodos anteriores, de modelo produtivo centrado na agricultura ou na industrial braçal, o analfabetismo era considerado uma condição quase que natural daqueles que apresentavam condição financeira inferior e precisavam, portanto, destinar sua força de trabalho a essas tarefas. Dessa forma, investir em educação de jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso à educação na idade adequada era considerado desperdício.
109. Com a complexificação do processo industrial, apresenta-se a necessidade de trabalhadores com maiores habilidades para o setor. O que impulsiona os programas de alfabetização de adultos, muitos

destes centrados em expectativas de profissionalização e de caráter pedagógico instrucional.

110. Outras necessidades de caráter político também impulsionaram o processo de educação de jovens e adultos, levando a concepções de EJA que buscavam a superação de práticas meramente instrucionais de alfabetização. Paulo Freire, grande educador brasileiro, é quem inicia o processo de Educação de Jovens e Adultos visando à ampliação da cidadania desses sujeitos, para além do domínio das técnicas de ler e escrever. Freire propunha o desenvolvimento da capacidade de leitura de mundo, de compreensão da própria realidade e das possibilidades de intervir para transformar o mundo.
111. A importância da EJA é descrita no parecer nº 11/2000 do CNE, no qual se afirma que

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Gráfico 6 - Taxa de analfabetismo, Brasil e Grandes Regiões – 2000 a 2013



FONTE: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Censo Demográfico.

112. Os dados evidenciam que ainda é preciso muito investimento em Educação dos Jovens e Adultos no Brasil, em todas as regiões, inclusive naquelas consideradas economicamente mais ricas. Evidencia-se ainda que, se o índice de pessoas que não tiveram acesso à educação básica é significativo, algo está problemático no processo da Educação Básica e é preciso ser revisto, a fim de evitar que se acentue o índice de estudantes na EJA.
113. Um aspecto fundamental a ser considerado pelos gestores públicos com relação à EJA é o perfil dos estudantes, jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras (excluídos do mercado de trabalho ou, por vezes, incluídos precariamente), com exigência de metodologias adequadas às características de faixa etária (fora da idade convencional para a educação básica) e materiais pedagógicos apropriados aos jovens e adultos.
114. Essas características, por sua vez, implicam em perfil docente também apropriado aos jovens e adultos, com adoção de metodologia e linguagem que considere o/a estudante da EJA como sujeitos inseridos culturalmente e, portanto, com domínio de conhecimentos do contexto social que integram. Cabe, portanto, ao docente da EJA ampliar os conhecimentos trazidos pelos estudantes, valorizando sua experiência e apresentado o conhecimento elaborado. Nesse sentido, é preciso desenvolver com os estudantes um “método que seja ativo, dialógico, crítico e criticista” (FREIRE, 1979, p. 39).

A EJA - FASES I E II em Curitiba

115. O município de Curitiba oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA para atender estudantes que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio.
116. A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à alfabetização e ao letramento como bens sociais, nas diferentes áreas de conhecimento.

117. A rede pública, nos âmbitos municipal e estadual, oferta matrículas para essa modalidade de ensino, respeitando as seguintes especificidades:
118. EJA fase I - compreende o período de alfabetização e conclusão da 1.^a etapa do ensino fundamental (1.^o ao 5.^o ano), com carga horária de 1.200 horas presenciais.
119. EJA fase II - atende a 2.^a etapa do ensino fundamental (6.^o ao 9.^o ano), com carga horária de 1.600 horas presenciais.
120. EJA ensino médio - com carga horária de 1.200 horas presenciais.
121. Outra possibilidade de conclusão do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Curitiba é através do programa de inclusão de jovens do governo federal:PROJOVEM URBANO.
122. Características dos estudantes que frequentam a EJA:
- Necessidade de ingressar no mercado de trabalho mais cedo, para sua própria sobrevivência e de sua família.
 - Necessidade de cuidar dos afazeres domésticos, para que outras pessoas da família possam trabalhar.
 - Submissão a contratos de trabalho precários, que demandam o deslocamento para vários lugares, dificultando e prejudicando a frequência regular às aulas.
 - Exclusão do ensino regular por meio de sucessivas reprovações e a evasão escolar.
 - Necessidade de atendimento aos filhos no período noturno, dificultando, assim, ao estudante cursar essa modalidade de ensino.
 - Discriminação por raça ou gênero, homofobia ou qualquer outro tipo de preconceito e/ou discriminação.
123. A EJA contempla ainda estudantes que são egressos do sistema socioeducativo prisional, egressos de classes e escolas especiais, além de grande parcela de mulheres que não frequentaram a escola na

idade apropriada, devido ao histórico de exclusão do público feminino da educação, o que reforça o caráter inclusivo da EJA.

TABELA 16 - Número de matrículas na educação de jovens e adultos, por dependência administrativa, em Curitiba – 2007, 2010 e 2013.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			
	2007	2010	2013	% VARIACÃO 2013 / 2007
FEDERAL	1	144	78	-
ESTADUAL	31.400	24.251	16.537	-47,3
MUNICIPAL	6.145	3.762	2.103	-65,8
PRIVADA	3.566	1.748	1.451	-59,3
TOTAL	41.112	29.905	20.169	-50,9

FONTE: MEC/INEP

124. Analisando a tabela 16, constata-se o decréscimo significativo de matrículas na EJA. Destacamos algumas hipóteses para essa situação:

- Dificuldades para conciliar o trabalho, problemas familiares e o estudo, sobretudo para as mulheres.
- Escolas distantes do local de moradia do cidadão e ausência de condições para deslocamento.
- Prioridade de empregos que não exigem qualificação, em detrimento aos estudos, por necessidade de sobrevivência.
- Distância entre a linguagem acadêmica e a realidade dos estudantes.
- Possibilidades de conclusão das diferentes etapas por meio de exames de certificação (exame de equivalência, provas on-line da rede estadual, ENCCEJA, ENEM).

125. A combinação desses fatores provavelmente explica as ausências temporárias ou definitivas dos estudantes.

126. Por outro lado, pode indicar ainda o resultado de políticas de atenção a este público, por meio de programas educacionais direcionados aos adultos que não concluíram seus estudos na idade recomendada,

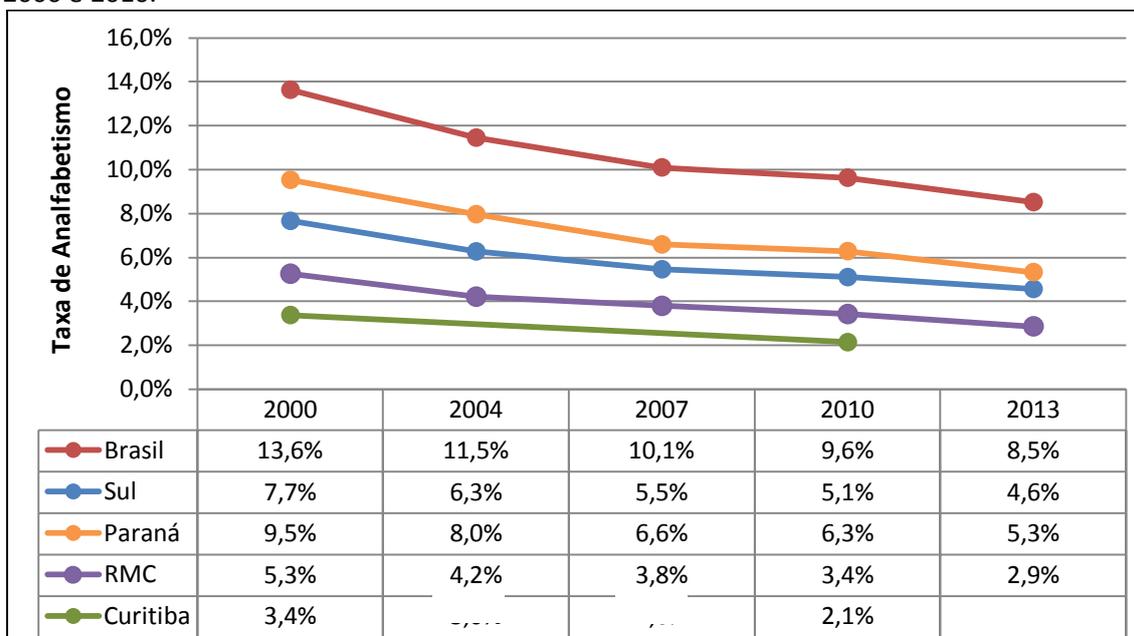
possibilitando uma ampliação da escolarização. Esses fatores exigem, portanto, um aprofundamento dessa análise para as intervenções e para que se planejem metas e estratégias para este público.

127. As metas do PNE para a EJA:

128. Meta 9 do PNE – Alfabetização de Jovens e Adultos

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Gráfico 7 - Taxa de analfabetismo, Brasil, Região Sul, Paraná, RMC - 2000 a 2013 e Curitiba - 2000 e 2010.



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Censo Demográfico.

O gráfico 7 evidencia o decréscimo das matrículas nesta modalidade de ensino em Curitiba, o que acompanha a tendência nacional. Esse fator pode ser explicado pela adesão do Município às políticas federais de atenção à ampliação da alfabetização dos adultos. Mas outros fatores precisam ser investigados, uma vez que as tabelas a seguir indicam que ainda há muito que fazer para superar os índices de analfabetismo e analfabetismo funcional na cidade.

GRÁFICO 8

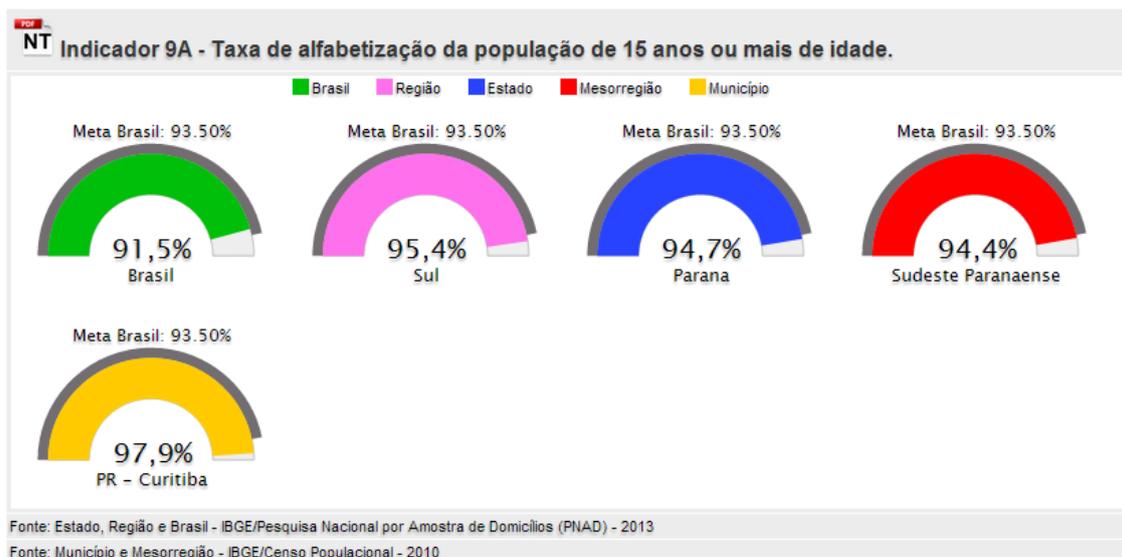
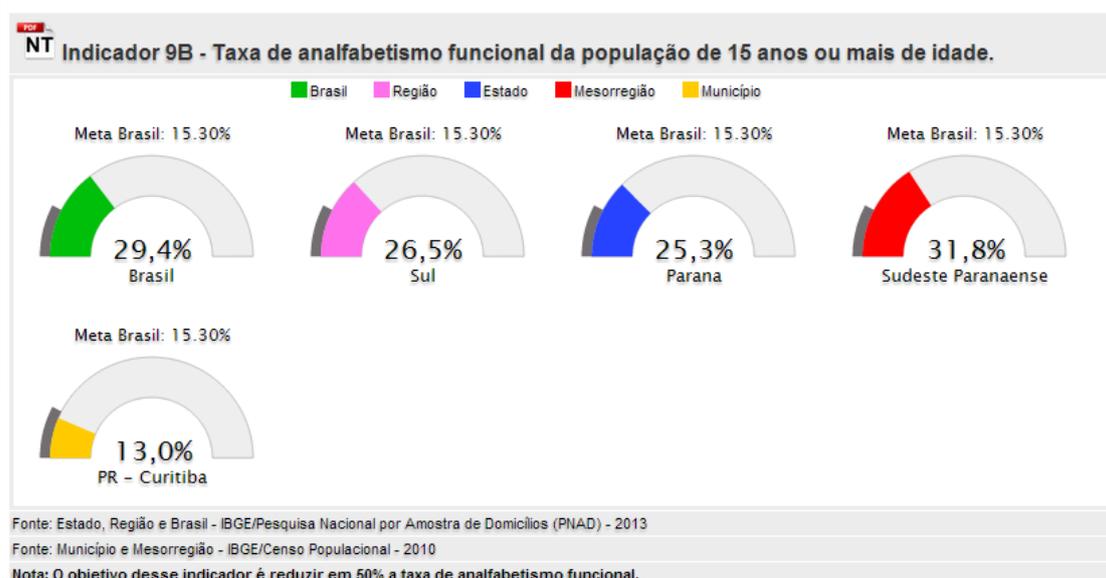


GRÁFICO 9

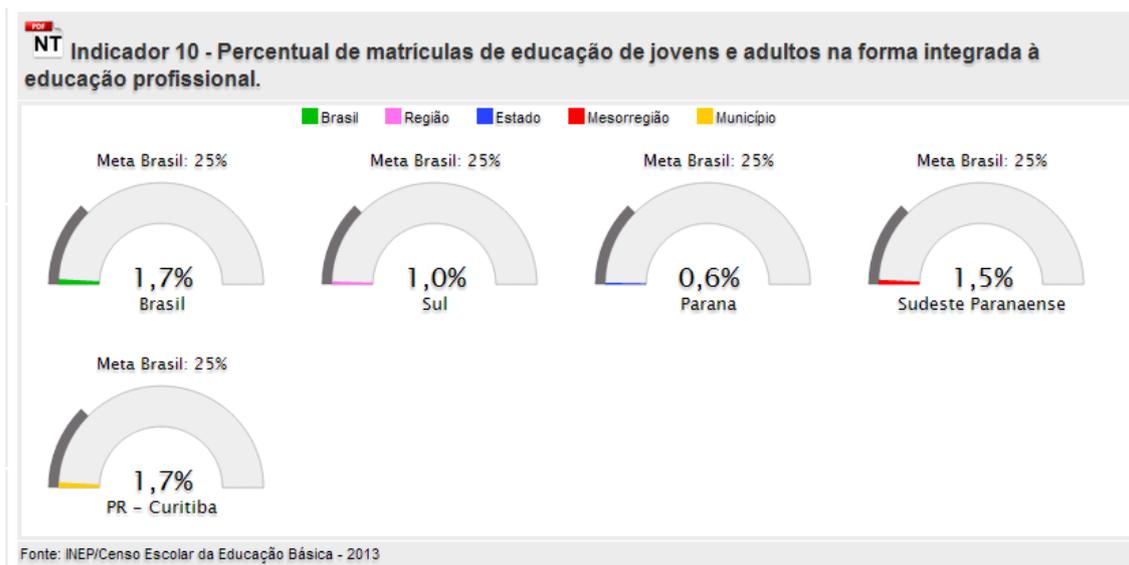


129. Levando em conta que se considera a população a partir dos 15 anos para os dados acerca do analfabetismo e analfabetismo funcional, período da vida no qual o sujeito deveria estar cursando o ensino médio, ainda se apresenta um índice alto de adolescentes e jovens excluídos da escola ou com problemas de distorção idade série.

130. A Meta 10 do PNE refere-se à EJA Integrada à educação profissional:

131. **Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.**
132. O gráfico 10 indica que esta é uma das tarefas mais desafiadoras para o município, sendo necessário traçar metas e estratégias locais e em regime de colaboração para cumprir o que determinada a Lei e garantir aos adultos que não tiveram acesso à educação na idade adequada, além da escolaridade, sua inserção qualificada no mercado de trabalho.
133. Nesse sentido, a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no art. 4º (...) Parágrafo único, indica:
134. A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

GRÁFICO 10



5. ENSINO MÉDIO

135. A universalização do Ensino Médio é uma demanda histórica da sociedade para que se garanta o direito à Educação Básica. Embora as últimas legislações tenham apontado para a ampliação desse direito, os desafios são ainda muito grandes em função da escassez de políticas educacionais, de financiamento e de atenção ao jovem para esse nível de ensino.

Para entender melhor esse desafio, basta olhar os dados do Censo Escolar de 2011, que apontam que, de 2007 a 2011, o número de alunos matriculados no ensino médio, na idade adequada, era de 8,4 milhões, enquanto o número daqueles com idade entre 15 e 17 anos era de 10,4 milhões. (fonte: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>)

136. Portanto, observa-se nos dados apresentados que há uma defasagem entre número de estudantes de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio e a população de jovens nessa mesma faixa etária, no Brasil. Ou seja, muitos desses jovens não tiveram acesso a esse nível de ensino ou passam a frequentá-lo após a idade adequada.
137. Em Curitiba, a situação do Ensino Médio em relação ao acesso e rendimento dos estudantes se torna grande desafio para a diminuição da distorção idade-série.
138. Conforme dados do censo demográfico (IBGE), no ano de 2000, a população de 15 a 17 anos de idade em Curitiba correspondia a 87.280 jovens, destes, frequentavam o ensino médio 50.090 estudantes (taxa líquida de matrícula de 57,4%). No ano de 2010, a população de 15 a 17 anos caiu para 80.886 jovens, destes frequentavam o ensino médio 47.536 estudantes (taxa líquida de 58,8%). Embora com redução da população de 15 a 17 anos, em 2010, o número de matrículas no ensino médio não se ampliou. Esse dado mostra o grande desafio em termos de políticas para este nível de ensino, na cidade.

139. Apresentamos alguns dados desde nível de ensino em Curitiba, disponibilizados pelo IBGE, com a taxa líquida de matrícula, também na questão étnico-racial, conforme a classificação deste Instituto:

TABELA 17 - Número de matrículas no ensino médio, por dependência administrativa, em Curitiba – 2007, 2010 e 2013.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS			% VARIAÇÃO 2007/2013
	2007	2010	2013	
FEDERAL	794	1.911	2.097	164,1
ESTADUAL	60.930	59.352	57.388	-5,8
MUNICIPAL	0	0	0	-
PRIVADA	16.545	19.009	20.929	26,5
TOTAL	78.269	80.272	80.414	2,7

FONTE: MEC/INEP

TABELA 18 - Taxa líquida de matrícula no ensino médio, em Curitiba – 2000 e 2010.

Ano	População de 15 a 17 anos de idade		Taxa Líquida de Matrícula
	Total	Frequentam Ensino Médio	
2000	87.280	50.090	57,4
2010	80.886	47.536	58,8

Fonte: IBGE-Censo Demográfico.

TABELA 19 - Taxa líquida de matrícula no ensino médio, por cor ou raça, em Curitiba – 2000 e 2010.

Ano	Cor ou raça	População de 15 a 17 anos de idade		Taxa Líquida de Matrícula
		Total	Frequentam Ensino Médio	
2000	Branca	72.899	43.788	60,1
	Preta	2.064	818	39,6
	Parda	10.976	4.633	42,2
2010	Branca	60.687	37.256	61,4
	Preta	2.199	848	38,6
	Parda	17.244	8.799	51,0

Fonte: IBGE-Censo Demográfico.

140. Observando os dados acima, temos que as matrículas neste nível de ensino, entre 2007 e 2013, tiveram um leve aumento, porém, da população com idade entre 15 e 17 anos, 58,8% dela frequenta o Ensino Médio. O dado evidencia que 33.350 pessoas dessa faixa etária, ou estavam fora da escola ou ainda frequentavam o ensino fundamental, o que aponta problemas como reprovação, evasão ou abandono, que precisam ser superados.
141. Importante ainda analisar se e em que medida os aspectos étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e geracional interferem no percurso dos estudantes do ensino médio.
142. Com relação ao acesso da população de 15 a 17 anos de idade à escola, os dados são os seguintes:

TABELA 20 - População residente de 15 a 17 anos, segundo o acesso à escola, em Curitiba – 2000 e 2010.

Ano	População	Frequenta escola	Não frequenta escola	% Frequência
2000	87.280	71.719	15.561	82,2
2010	80.886	68.381	12.505	84,5

Fonte: IBGE-Censo Demográfico.

TABELA 21 - População residente de 15 a 17 anos, por cor ou raça, segundo o acesso à escola, em Curitiba – 2000 e 2010.

Ano	Cor ou raça	População	Frequenta escola	Não frequenta escola	% Frequência
2000	Branca	72.899	61.260	11.639	84,0
	Preta	2.064	1.443	621	69,9
	Parda	10.976	7.839	3.137	71,4
2010	Branca	60.687	52.313	8.374	86,2
	Preta	2.199	1.768	431	80,4
	Parda	17.244	13.584	3.660	78,8

Fonte: IBGE-Censo Demográfico.

143. Ao observar os dados, constata-se que há ainda um grande desafio a enfrentar para que os jovens desta cidade tenham garantido seu direito à educação. A tabela 20 mostra que 12.505 jovens de 15 a 17 anos, idade adequada para o Ensino Médio, da cidade de Curitiba estão fora da escola, o que corresponde a 15,5% dos jovens nesta faixa etária, na cidade, em 2010.
144. Quando se trata do critério cor/raça⁴, a situação de frequência à escola, em 2010, se apresenta da seguinte forma: entre os declarados brancos – 13,8% não frequentam, entre os declarados pretos – 19,6% não frequentam e entre os declarados pardos – 21,2% não frequentam. Mais uma vez se mostra urgente a necessidade de políticas articuladas, com ações conjuntas, visando à superação da desigualdade apresentada no ensino médio, desde o acesso até o rendimento dos estudantes. Questões como a relação do jovem com o mundo do trabalho, a profissionalização, as condições sociais e econômicas, as questões étnico-raciais e de gênero precisam ser seriamente analisadas para oferecer ao estudante desse nível de ensino as condições de acesso, permanência e qualidade. É preciso, portanto, conhecer e considerar características próprias da juventude, seus interesses, preocupações e expectativas em relação à educação, dialogando com os jovens.
145. Nesse sentido, a gestão democrática ganha relevância e pressupõe a realização de reflexões sobre a importância da função do ensino médio em nossa sociedade, o papel dos profissionais da educação no exercício desse nível de ensino e, principalmente, o entendimento de que o trabalho pedagógico depende da articulação de toda a comunidade escolar, reafirmando a importância de ouvir o estudante como sujeito de direito.
146. Mapear as características desse jovem e refletir sobre os aspectos pertinentes a propostas que possibilitem a universalização do ensino médio para toda a população de 15 a 17 anos são ações que não

⁴ A nomenclatura “branco, preto e pardo” é empregada pelo IBGE para fins de pesquisa sobre a diversidade racial no País.

podem ser ignoradas. Destaca-se ainda que a melhoria do aprendizado nessa etapa da escolaridade perpassa todos os níveis de ensino, o que intensifica a importância dos planos de educação.

147. Ressalta-se o grande avanço na legislação para a obrigatoriedade e universalização do ensino médio, determinado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208. (...)

I - educação básica **obrigatória e gratuitos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade**, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

(...)

Art. 2º O § 4º do art. 211 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 211. (...)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório."(NR)

148. Destaca-se ainda a Lei 12.796/2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 3º

Art. 4º (...)

I - educação básica **obrigatória e gratuitos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade**, organizada da seguinte forma:

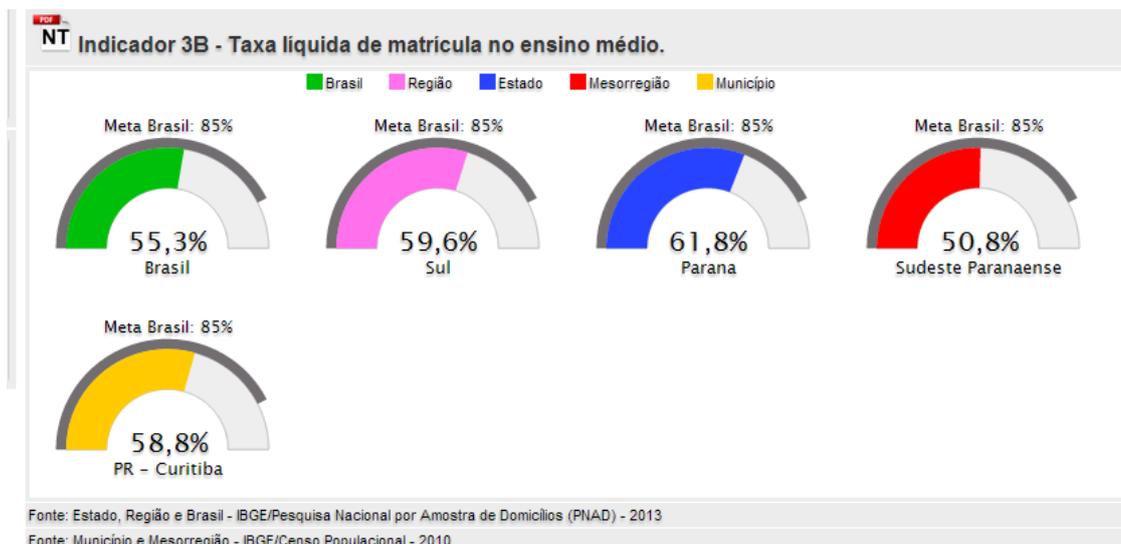
a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio; (...)

149. O gráfico 11 evidencia o desafio de todo o País e, neste caso, de Curitiba, para cumprir a meta 3 do PNE, que estabelece: "Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%." Como se constata, Curitiba ainda apresenta alto índice de distorção idade-série no Ensino Médio.

GRÁFICO 11



150. A seguir, apresentam-se dados que possibilitam análises acerca do rendimento dos estudantes do Ensino Médio:

TABELA 22 - Taxas de rendimento do ensino médio, por dependência administrativa, em Curitiba – 2007 a 2013.

ANO	TOTAL			ESTADUAL			FEDERAL			PRIVADA		
	APR	REP	ABA	APR	REP	ABA	APR	REP	ABA	APR	REP	ABA
2007	81,8	12,4	5,8	78,1	14,6	7,3	96,9	2,7	0,4	94,6	4,7	0,7
2008	78,5	12,3	9,2	73,6	14,6	11,8	87,1	8,5	4,4	94,8	4,7	0,5
2009	81,4	11,6	7,0	77,0	14,0	9,0	95,6	2,6	1,8	95,0	4,5	0,5
2010	81,4	13,9	4,7	77,1	16,9	6,0	95,3	2,0	2,7	94,0	5,7	0,3
2011	81,8	13,9	4,3	77,1	17,2	5,7	95,5	2,8	1,7	94,0	5,6	0,4
2012	81,1	13,8	5,1	75,8	17,3	6,9	92,0	5,9	2,1	95,0	4,7	0,3
2013	82,1	12,6	1,3	77,0	15,9	3,3	90,3	6,7	0,0	95,7	4,1	0,1

Fonte: MEC/INEP

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

151. Observa-se um aumento na taxa de reprovação dos estudantes do ensino médio na rede estadual entre 2010 e 2012 e uma leve queda em 2013. Na rede privada de ensino, constata-se também um aumento das reprovações em 2010 e 2011, com queda em 2012 e 2013. Na

rede federal, também se observa aumento de reprovações. Embora haja especificidades da oferta de ensino médio pelas diferentes dependências administrativas, como forma de acesso, número de estudantes, entre outros aspectos, há que se pensar no modelo de ensino médio oferecido aos estudantes, nas condições de ensino, no perfil dos estudantes e nas condições de trabalho dos profissionais.

152. Observa-se certa estabilidade nos índices de aprovação no ensino médio, o que pode indicar a necessidade de maiores investimentos pedagógicos nesse nível de ensino, bem como a importância da construção de políticas articuladas por diferentes áreas em relação à juventude na cidade.
153. Se comparados os anos 2007 a 2009 com os anos 2010 a 2013, constata-se que houve significativa redução do abandono escolar, principalmente na Rede Estadual, que atende à maior parcela dos jovens.

6. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

154. Discorrer sobre educação profissional nos remete à formação para o trabalho. Esta formação é marcada historicamente, sofrendo transformações, conforme as demandas do mundo do trabalho e do modelo produtivo em evidência.
155. Por sua vez, falar em trabalho humano implica discutir seu caráter ontológico, ou seja, como dimensão criadora, humanizadora. É por meio do trabalho que o homem modifica a natureza para atender as suas necessidades, por isso o trabalho é fator fundamental para seu desenvolvimento. Foi por meio do trabalho que o homem adquiriu consciência, produziu cultura, um conjunto de saberes, de costumes, hábitos, etc. Foi por intermédio do trabalho que, historicamente, nos constituímos como seres propriamente humanos, extrapolando nossa condição animal. (Frigotto e Ciavatta, 2002)
156. Entretanto, o mesmo trabalho que produz a vida humana é também fator de exploração, no modelo econômico capitalista. Na sociedade de

classes, o trabalho é regulado por meio do contrato de trabalho. Mediante um fator jurídico, estabelece-se uma suposta igualdade, em que uns são livres para comprar e outros para vender a sua força de trabalho.

157. Saviani, ao explicar a sociedade de classes, destaca que:

Inicialmente havia o modo de produção comunal, o que chamamos de comunismo primitivo. Não havia classes. (...) À medida que ele [**o homem**] se fixa na terra, que então era considerada o principal meio de produção, surge a propriedade privada. A apropriação privada da terra divide os homens em classes. (Saviani apud ZIBAS, FERRETTI, MADEIRA e FRANCO, 1994, p. 152) (sem grifo no original)

158. Com a sociedade de classes, o trabalho sofre uma divisão:

O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder viver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio. (Saviani apud ZIBAS, FERRETTI, MADEIRA e FRANCO, 1994, p. 11994, p. 152)

159. Para a classe ociosa, destina-se o “lugar do ócio” (etimologia da palavra, em grego), a Escola. Uma significação de não trabalho é destinada originalmente à escola.

160. Foi somente muito tempo depois, com o advento do capitalismo industrializado, que a escola, nos seus diferentes níveis e modalidades, passou a ser considerada fundamental para o mundo da produção. Como local privilegiado de preparação da força de trabalho necessária às indústrias.

161. Este breve histórico foi para lembrar que é nesse contexto da sociedade capitalista que se situa a educação profissional, marcada pelas contradições do trabalho como fator de humanização e também como fator de exploração. Dessa forma, em função do contexto econômico, os processos educacionais apresentam grandes desafios e contradições a enfrentar, pois a formação para o trabalho deve levar em conta as demandas do mundo da produção e concomitantemente a formação humana, contemplando o princípio educativo do trabalho.

162. Esta concepção é explicitada nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional⁵ da SEED/PR (2006), na qual se afirma que, ao se tomar o trabalho como princípio educativo, respeita-se o homem em sua totalidade histórica, considerando-se a articulação entre trabalho manual e intelectual, com todas as contradições decorrentes do trabalho em determinado contexto político e econômico. Nessa perspectiva, a educação profissional não se restringe às demandas do mercado, pois a sua oferta exige o compromisso com a formação humana, o que exige o domínio dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais. Portanto, para além do conteúdo exigido para o ofício a ser exercido ou aperfeiçoado, são valorizados os conhecimentos das ciências humanas.
163. Nesse sentido, a educação profissional está articulada à educação básica, como se constata na LDB 9394/1996. A Educação Profissional consiste em uma modalidade específica de ensino que “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. (Artigo 39, *caput* da lei 9394/96, alterado pela lei 11.741, de 2008)
164. Conforme artigo 2º da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, essa modalidade de ensino deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (cursos básicos), Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica em nível de graduação e pós-graduação.
165. A LDB 9394/96 apresenta uma seção denominada Educação Profissional de Nível Médio, prevendo sua organização pelas formas: (i) articulada (integrada e concomitante) com Ensino Médio; e (ii) subsequente, em cursos destinados àqueles que já concluíram o Ensino Médio. O Decreto nº 5.154/2004 possibilita a integração da

⁵ PARANÁ, SEED - Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba, 2006

formação básica e profissional de forma orgânica, num mesmo currículo.

166. Sendo assim, a educação profissional é compreendida como processo contínuo para a formação do trabalhador, buscando integrar conhecimentos sócio-históricos, científicos e tecnológicos àqueles aplicados ao mundo produtivo. Se, como afirmado por Frigoto (2002), o trabalho, além de um dever é um direito, uma vez que este é princípio de humanização, também a formação para o trabalho pode ser compreendida como um direito.

TABELA 23 - Número de matrículas na educação profissional (nível técnico), por dependência administrativa, em Curitiba – 2007 a 2013.

ANO	MATRÍCULAS				
	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				TOTAL
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	
2007	209	3.297	0	8.913	12.419
2008	3.227	3.597	0	11.011	17.835
2009	8.885	3.286	0	12.003	24.174
2010	5.997	4.807	0	10.956	21.760
2011	900	5.687	0	9.533	16.120
2012	1.094	5.982	0	9.375	16.451
2013	942	5.750	0	7.121	13.813

FONTE: MEC/INEP

167. Em Curitiba, no período apresentado, observa-se um número de matrículas bem oscilante. Apesar disso, a oferta desta modalidade na rede pública estadual cresceu se comparados os anos de 2007 e 2013. Entretanto, ainda se observa uma quantidade maior de matrículas no setor privado, o que implica em estratégias para ampliação da oferta pública nessa modalidade de ensino.
168. Cabe verificar em ambas as dependências, pública e privada, se houve outros determinantes para esse fator nessa modalidade de ensino, investigando, por exemplo, aspectos relativos à dinâmica demográfica, questões sociais e econômicas e características da oferta de educação profissional em cada dependência administrativa.

7. EDUCAÇÃO SUPERIOR

169. A Educação Superior é responsável pela produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, pela criação e a ampliação cultural, pela análise dos problemas apresentados no contexto da prática e pela intervenção, por meio de relações de reciprocidade com a comunidade, além da formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento. A Lei 9394/1996, ao tratar da finalidade da educação superior, destaca, no art. 43, que a educação superior tem por finalidade:

I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

170. Numa análise crítica da Educação Superior e das universidades públicas em especial, Silva (2006) alerta para o perigo, na contemporaneidade, da subordinação do público ao econômico. Para ele, as universidades tenderiam a substituir o caráter institucional/acadêmico pelo organizacional/empresarial. No entender

do autor, essa subordinação ao econômico institui uma formação “acrítica, neutra, conciliatória, utilitária e tecnicista” (2006, p. 201) e contrapõe essa ideia, defendendo que o papel da universidade

não é o de reiterar os interesses hegemônicos de seu tempo, engendrando as soluções conciliatórias por via de uma adaptação total (...), mas sim o de criar as condições para que esses interesses e essa hegemonia sejam repensados como questões, e tornados temas relativos a um espaço político institucional construído e mantido com um interesse fundamental: a liberdade da reflexão como critério ético da liberdade da ação consequente. (SILVA, 2006, p. 201).

171. Nesse sentido, ganha relevância o conhecido tripé do ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão, uma vez que cabe a essas instituições possibilitar que as comunidades nas quais estejam inseridas, com projetos de extensão, por exemplo, apropriem-se do conhecimento científico para melhor compreender seus problemas e transformar sua realidade, de acordo com as necessidades apresentadas. Portanto, nessa relação deve ganhar importância o interesse público, em detrimento de interesses privados ou corporativos, um grande desafio considerando o contexto econômico e as relações próprias desse modelo.
172. Michelotto (1999), em tese de doutorado, nos possibilita importantes análises acerca da temática em questão. Ela recorre às reflexões de Saviani (apud Ferretti, Ribas, Madeira e Franco, 1991 ou 1994), destacando, entre outros aspectos, o cumprimento do papel da universidade na formação de profissionais devidamente conhecedores da realidade na qual irão atuar, o domínio teórico que lhes possibilite coerência na ação e a instrumentalização técnica para que as ações sejam eficazes.
173. A autora destaca que, apesar do tripé ensino, pesquisa e extensão e da necessária indissociabilidade entre essas atividades, muito se constatou de fragmentação nessa relação. Dessa forma, contrapondo-se à fragmentação, a autora enfatiza que ensino e pesquisa se enriquecem e realimentam reciprocamente (Michelotto, 1999, p.83) e que a extensão não se constitui em atividade meramente prática, já que também envolve teorização e pesquisa, não lhe cabendo um

terceiro lugar, pois esta se configura como dimensão do ensino e da pesquisa.

174. Desse modo, o acesso a uma Educação Superior de qualidade é direito dos jovens egressos do ensino médio. Além disso, quanto maior a qualidade da instituição de ensino superior, mais qualitativa será a sua contribuição para a sociedade.
175. Conforme dados do IparDES⁶ (2015), em Curitiba, no ano de 2013, a educação superior apresentava o seguinte panorama:

TABELA 24 -

DOCENTES E ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2013		
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	FUNÇÕES DOCENTES (1)	INSTITUIÇÕES DE ENSINO (2)
Federal	4.948	3
Estadual	234	2
Privada	6.818	53
TOTAL	12.000	58

FONTE: MEC/INEP
 (1) O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.
 (2) As instituições de ensino superior (IES) disponibilizadas por município, consideram as sedes em que se localizam essas instituições e não os seus campi e/ou pólos avançados.

TABELA 25

MATRÍCULAS E CONCLUÍNTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2013		
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS	CONCLUÍNTES
Federal	31.030	3.560
Estadual	1.722	229
Particular	94.174	16.089
TOTAL	126.926	19.878

FONTE: MEC/INEP

⁶CURITIBA, IparDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Caderno Estatístico, março de 2015.

176. Consta-se que há predomínio do setor privado na Educação Superior em Curitiba, portanto essas instituições são responsáveis pela formação de grande parcela dos profissionais da cidade. Tal característica implica num grande desafio para a cidade neste nível de ensino, uma vez que a meta 12 do PNE estabelece:

Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, **no segmento público**.

177. A seguir apresenta-se a evolução das três taxas⁷ de escolarização para o ensino superior no Brasil, calculadas pelo IBGE por meio da PNAD⁸.

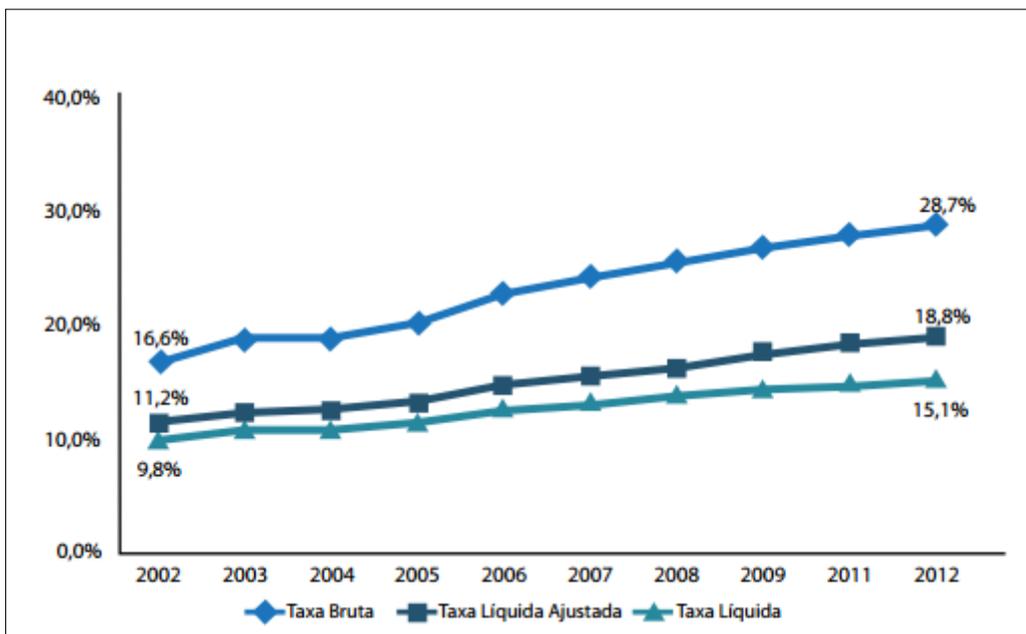
⁷**Taxa Bruta de Escolarização na Educação Superior** – Percentual de pessoas que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.

Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior – Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.

Taxa Líquida Ajustada de Escolarização na Educação Superior – Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior ou já concluíram um curso de graduação em relação à população de 18 a 24 anos. Fonte: Resumo técnico censo da educação superior – INEP – 2012, p. 35

⁸ A PNAD é uma pesquisa amostral que obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos também são investigados. Fonte: Resumo técnico censo da educação superior – INEP – 2012, p. 34.

GRAFICO 12 – Taxas de escolarização na educação superior, no Brasil – 2002 a 2012.



Fonte: IBGE

TABELA 26 - Taxas de escolarização na educação superior, segundo a região geográfica – Brasil – 2012

Brasil/Região Geográfica	Taxa de Escolarização		
	Bruta	Líquida Ajustada	Líquida
Brasil	28,7%	18,8%	15,1%
Região Nordeste	24,5%	12,9%	10,8%
Região Norte	22,4%	13,0%	11,2%
Região Sudeste	30,9%	21,1%	16,6%
Região Sul	34,5%	25,0%	19,8%
Região Centro-Oeste	35,3%	24,3%	19,2%

Fonte: IBGE, 2012. Tabela elaborada pela Deed/Inep com base nos dados do PNAD.

178. Como se observa na tabela 26, a Região Sul concentra o maior percentual de pessoas estudando no ensino superior, na faixa etária dos 18 aos 24 anos, apresentando taxa líquida de 19,8%. Por outro lado, possui o segundo maior percentual daqueles que frequentam

curso de graduação na idade superior em relação à população na faixa etária de 18 a 24 anos, apresentando 34,5% na taxa bruta de escolarização.

TABELA 27 - Taxa bruta de matrículas, por raça ou cor, na Região Metropolitana de Curitiba – 2007 e 2013.

Raça/cor	Taxa de Escolarização Bruta	
	2007	2013
Branços	39,0	43,5
Pretos	26,8	28,9
Pardos	15,5	19,1
Total	38,8	41,3

Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração: Observatório do PNE.

179. Em relação à meta 12, conforme dados referentes aos anos de 2007 e 2013, a Região Metropolitana de Curitiba (RMC) se apresentava da seguinte forma:
180. A meta nacional estabelece elevar a taxa bruta de matrículas para 50%, enquanto a RMC apresenta, em 2013, um percentual de 41,3%.
181. Ao analisar o critério raça/cor, comparando os dados de 2007 e 2013, constata-se que houve ampliação das matrículas na educação superior em relação à população da faixa etária de 18 a 24 anos. Entretanto, ainda permanece a desigualdade de matrículas no ano de 2013, entre brancos, pretos e pardos.

TABELA 28 - Taxa líquida de matrículas, por raça ou cor, na Região Metropolitana de Curitiba – 2007 e 2013.

Raça/cor	Taxa de Escolarização Líquida	
	2007	2013
Branços	20,3	24,9
Pretos	14,0	8,7
Pardos	8,2	12,2
Total	20,8	21,1

Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração: Observatório do PNE.

182. Quanto à porcentagem de matrículas de 18 a 24 anos na Educação Superior (taxa líquida), em 2013, a Região Metropolitana de Curitiba apresentava um percentual de 21,1%, acima da média nacional que era de 16,6%.
183. Apesar da ampliação das matrículas dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior, o que corresponde à taxa líquida, ao se analisar o critério raça/cor, comparando 2007 e 2013, constata-se que houve ampliação das matrículas para brancos (de 20,3% para 24,9%) e pardos (de 8,2% para 12,2%) e redução significativa para pretos⁹ (de 14% para 8,7%). Esse fato é bastante significativo e merece atenção, estudos e intervenções para a superação dessa condição de desigualdade, principalmente num contexto político de ações afirmativas direcionadas ao ensino superior.

⁹Destaca-se que, em 2012, o percentual da taxa líquida de matrículas no ensino superior para os declarados pretos era de 3,9%. (Fonte: observatório do PNE)

TABELA 29 - Taxas de escolarização na educação superior, Curitiba e Brasil – 2010.

Brasil / Município	Taxa de Escolarização	
	Líquida	Bruta
Brasil	14,0	26,0
Curitiba	28,6	49,1

Fonte: IBGE-Censo Demográfico 2010

184. Para o município de Curitiba, as informações mais atuais sobre as taxas de escolarização podem ser calculadas por meio dos dados do Censo Demográfico de 2010.
185. Conforme a tabela 29, as taxas de escolarização líquida e bruta em Curitiba estão acima da média do Brasil e mais próximas da meta 12 que estabelece elevar a taxa líquida para 33% e a taxa bruta a 50%.

8. TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO¹⁰

186. Atualmente o Município de Curitiba conta com uma vasta rede de atendimento à Educação Básica nos segmentos públicos e privados. Quantitativamente a cidade conta com mais de 1500 instituições de ensino. 386 centros municipais de educação infantil e escolas são subsidiados pela Prefeitura Municipal. Aproximadamente 18.800 (dezoito mil e oitocentos) profissionais, atuam nas carreiras de Profissional do Magistério (Docência I e II, e Suporte Técnico-Pedagógico); Professor de Educação Infantil; Apoio Administrativo e Auxiliar de Serviços Escolares. A SME, desde o ano de 2013, vem discutindo e ressignificando a formação oferecida aos profissionais da educação, com o intuito de não apenas ampliar a participação deles,

¹⁰ Entende-se por trabalhadores da educação o conjunto de todos aquelas/aquelas que atuam no campo da educação.

mas articular as diferentes ações para atender plenamente às necessidades identificadas.

187. De acordo com o Artigo 61 da LDB n.º 9.394/96 e alterações da Lei n.º 12.014/09, são profissionais da Educação Básica os que atuam nas unidades educacionais e que possuem formação específica, ou seja:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

188. Diante do exposto, pode-se afirmar que o quadro funcional da educação é composto por uma diversidade de carreiras, cada uma com suas especificidades quanto ao que se refere à formação inicial exigida para ingresso, bem como à formação continuada.

189. A que se refere à formação desses profissionais, de acordo com o Artigo 61 da LDB 9394/96, em seu parágrafo único, deve ter como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

190. Deverá ainda assegurar o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, em conformidade ao inciso II do Artigo 67.

191. Dessa forma, cabe salientar a necessidade de que cada mantenedora (redes municipais, estaduais e privadas) organize um programa de

formação continuada destinado aos profissionais da educação que objetive a reflexão a respeito dos fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam o trabalho pedagógico, buscando subsídios para discutir modelos adotados, seus avanços e limites, e avaliar a educação no município.

192. Há que se destacar iniciativas do Governo Federal com vistas à formação continuada, como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e o PNEM (Pacto Nacional do Ensino Médio), ambos em vigor desde 2013.
193. Em pesquisa de doutorado, ¹¹Soares (2003), analisa que, durante muito tempo, prevaleceu uma lógica de treinamento direcionada à formação continuada dos professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Essa tendência tecnicista na formação de profissionais da educação, voltada ao “como fazer”, é reafirmada por Morais (2009), quando destaca que não havia o planejamento de programa de formação continuada.
194. Ao contrário dessa concepção, atualmente a Formação Continuada na SME é composta por um processo de formação que contempla: o Plano de Ações Formativas, no qual estão inseridos cursos, conferências, semanas pedagógicas e culturais, encontros, seminários, festivais, fóruns, reuniões; os projetos suplementares, organizados de acordo com a sua natureza e especificidade, como o Projeto EduCultura, o Projeto EduTecnologia e o Projeto EduPesquisa, e também a formação acadêmica, na qual constam a graduação inicial, a especialização, o mestrado e o doutorado.
195. Entre as ações promovidas pela SME para viabilizar a formação, uma das que apresentam maior destaque é a Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), um evento amplo proporcionado a todos os profissionais da educação e que favorece a eles a participação em, ao menos, um curso de vinte (20) horas ao ano. Atualmente, a SEP está

¹¹“Passa a ser enfatizada a prática em detrimento da teoria priorizando, nas ações voltadas à qualificação dos professores, as sugestões metodológicas, as atividades, o ‘como fazer’, seja no livro Lições Curitibanas, no curso de Educação a Distância, na TV professor, ou nos assessoramentos propriamente ditos”.

organizada para ocorrer no início do ano letivo, envolvendo dois dias organizados para estudos a serem realizados nas unidades educacionais, com a própria equipe pedagógica e administrativa e uma palestra organizada pela SME, com diferentes temáticas de acordo com o nível de ensino. E, ao longo do ano, são organizados mais dois dias, um planejado pela própria unidade educacional e outro com a participação na Semana Cultural.

196. Para proporcionar a formação continuada dos profissionais, no ano de 2014, incluindo a SEP, foram ofertadas 91.679 vagas em ações formativas e, destas, foram efetivadas 70.520 inscrições. Assim podemos afirmar que houve um percentual de 76,92% de aproveitamento de vagas.
197. Nesse sentido, ao propor ações que favoreçam a consolidação do direito do trabalhador da educação em buscar continuamente, não apenas sua atualização, mas, acima de tudo, aprendizagens que favoreçam o aprimoramento de sua prática, a partir da promoção de espaços para a ação-reflexão-ação, pretende-se contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional e pessoal.
198. Para além da formação inicial e continuada, a LDB 9394/96, ainda em seu Artigo 67, estabelece:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

199. Portanto, a formação inicial e continuada é uma das dimensões para a valorização do trabalhador da educação. Outros aspectos são também fundamentais, tanto para a valorização do profissional quanto para a

qualidade da educação, e devem estar articulados: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Ao construir o Plano Municipal de Educação, lança-se também a possibilidade para que os próprios trabalhadores da educação, por meio da representatividade nos momentos de discussão, avaliem os avanços já alcançados e os desafios a serem enfrentados para o período de implantação do referido plano.

200. A seguir, apresentam-se alguns dados fornecidos pelo Observatório do PNE sobre docentes em Curitiba:

TABELA 39 - Porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior

Ano	Com superior		Sem licenciatura		Com licenciatura	
2007	95,4%	14.771	11,3%	1.751	84,1%	13.020
2008	90,4%	15.663	10%	1.726	80,4%	13.937
2009	90,7%	16.074	10,4%	1.847	80,3%	14.227
2010	89,7%	16.465	10,8%	1.974	79%	14.491
2011	89,9%	16.785	17,4%	3.252	72,5%	13.533
2012	90%	17.431	15,2%	2.948	74,7%	14.483
2013	89,8%	17.469	13,1%	2.543	76,7%	14.926

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

201. A meta do PNE para formação de professores define:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Tabela 40 - Porcentagem de professores da Educação Básica com pós-graduação

Ano	Total do indicador	
2007	32,3%	5.002
2008	45,7%	7.926
2009	43,9%	7.783
2010	43,6%	7.995
2011	43,4%	8.116
2012	44,8%	8.676
2013	45,8%	8.904

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

202. A meta 16 do PNE prevê:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Tabela 41 - Porcentagem de professores por quantidade de estabelecimentos em que trabalham

Rede Pública / Total

Ano	1 estabelecimento		2 estabelecimentos		3 ou mais estabelecimentos	
2007	74,5%	8.407	23%	2.591	2,5%	281
2008	71,9%	8.533	24,6%	2.922	3,5%	415
2009	68,1%	8.186	27,8%	3.335	4,1%	493
2010	69,1%	8.423	26,9%	3.279	4%	487
2011	69,4%	8.423	26,5%	3.218	4%	489
2012	69,1%	8.547	26,7%	3.305	4,2%	525
2013	69,2%	8.783	26,8%	3.405	4%	510

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

Rede Pública / Municipal

Ano	1 estabelecimento		2 estabelecimentos		3 ou mais estabelecimentos	
2007	75,9%	4.181	22,4%	1.234	1,7%	93
2008	72,4%	4.048	25,3%	1.414	2,3%	130
2009	70,2%	4.016	27,5%	1.574	2,2%	128
2010	71%	4.107	26,9%	1.559	2,1%	119
2011	72,2%	4.124	25,9%	1.477	2%	112
2012	71%	4.245	26,7%	1.593	2,3%	138
2013	70,4%	4.459	27,6%	1.748	2%	129

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

Rede Pública / Estadual

Ano	1 estabelecimento		2 estabelecimentos		3 ou mais estabelecimentos	
2007	68,5%	4.011	27,5%	1.610	3,9%	231
2008	65,9%	4.140	28,5%	1.792	5,5%	346
2009	61,4%	3.936	31,9%	2.042	6,7%	431
2010	62,4%	3.981	31,1%	1.983	6,5%	414
2011	62,2%	3.969	31,1%	1.985	6,8%	431
2012	61,9%	3.935	31%	1.972	7%	445
2013	62,6%	3.967	30,6%	1.942	6,8%	429

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

Rede Pública / Federal

Ano	1 estabelecimento		2 estabelecimentos		3 ou mais estabelecimentos	
2007	96%	215	2,7%	6	1,3%	3
2008	95%	345	3,6%	13	1,4%	5
2009	89%	234	7,2%	19	3,8%	10
2010	89,6%	335	7,2%	27	3,2%	12
2011	92,7%	330	5,9%	21	1,4%	5
2012	94,8%	367	4,1%	16	1%	4
2013	95,5%	357	3,7%	14	0,8%	3

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

203. A estratégia 1.3 do PNE determina:

Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar.

9. GESTÃO DEMOCRÁTICA

204. As demandas por uma gestão democrática da educação decorrem e se intensificam em função da mobilização da sociedade por uma direção política e administrativa de mais participação popular no País, em especial por volta dos anos 1980. O contexto de democratização nacional impulsiona reivindicações em todos os setores e também na educação, pela garantia e ampliação de direitos, especialmente dos grupos excluídos do acesso à escola.

205. Hoje, consolidada na legislação brasileira como princípio e diretriz política, a gestão democrática ainda é um desafio, precisando ser constantemente reafirmada, por meio da participação da comunidade escolar em instâncias que viabilizam a participação e o diálogo, visando à ampliação da qualidade da educação.
206. A qualidade, anteriormente compreendida como garantia do acesso, passa, conforme as transformações sociais, à garantia da permanência e à aprendizagem efetiva.
207. A Constituição Federal de 1988 estabelece o caráter democrático da educação, bem como a responsabilidade do Poder Público em relação à sua oferta, apresentando a gestão democrática como um dos princípios da educação nacional que, em conjunto com os demais princípios, ampliam e corroboram com a própria democratização do acesso à educação.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

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

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e aos direitos;

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 da legislação e normas dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1988)

208. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96 - confere aos sistemas de ensino a competência de definir as normas de gestão democrática do ensino público:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

(BRASIL, 1996)

209. Em consonância com a legislação, em 19 de dezembro de 2006, foi sancionada a Lei nº 12.090 de 2006, que disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino (SISMEN) de Curitiba. Essa lei reafirma o caráter democrático da gestão educacional nos seguintes artigos:

Art. 3º O SISMEN, atendendo aos princípios da gestão democrática e da autonomia, efetivará o compromisso com as demandas sociais pela garantia do direito à educação escolar de qualidade.

Art. 25 A gestão democrática do ensino público municipal será exercida com observância dos seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação e dos pais ou responsáveis pelos alunos na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - participação das comunidades escolar e local em órgãos colegiados;

III - progressivos graus de autonomia das instituições de educação e de ensino da rede municipal na gestão pedagógica, administrativa e financeira;

IV - liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar em colegiados, associações, grêmios estudantis, ou outras formas de organização;

V - transparência dos procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos;

VI - descentralização das decisões do processo educacional;

VII - valorização dos profissionais do magistério e dos demais profissionais a serviço da educação;

VIII - participação dos segmentos da sociedade em Conferências Municipais de Educação, a serem realizadas bianualmente.

210. No ano de 2014, o Conselho Municipal de Educação publicou a Indicação CME/CGS n.º 01/2014 com os Princípios Norteadores para a

Gestão Democrática nas Instituições de Educação e Ensino que compõem o SISMEN. Entre os princípios recomendados para a gestão escolar, destacam-se a participação, a autonomia, a transparência e o caráter público da educação.

211. A gestão democrática, princípio fundamental para a garantia e ampliação do direito à educação, exige o fortalecimento dos conselhos, grêmios estudantis, fóruns e outros órgãos colegiados e espaços de debate que reúnem a comunidade para efetivamente participar do planejamento, definição e acompanhamento das políticas implementadas na educação. Isso é reafirmado no documento final da Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2014 e no Plano Municipal da Educação, aprovado também em 2014 (Lei 13.005/2014).
212. Os processos educacionais participativos também constam na Resolução nº 4/10 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica:

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

- I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e aos direitos;
- 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 da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

213. Também a resolução CNE/CEB nº 7/10, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos,

reforça a democracia como princípio da educação explicitando os processos participativos:

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 3º O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola, em especial os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 5º Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

A gestão democrática em Curitiba

214. Em Curitiba, a gestão democrática está amparada pelas legislações nacionais e estaduais. O município ainda não possui lei de gestão democrática própria, como em outros locais do país.
215. Em que pese esse fator, a lei n.º 6.763, de 22 de novembro de 1985, cria o Conselho Municipal de Educação (CME). A Lei n.º 12.081, de 19 de dezembro de 2006, altera a lei de 1985, que, em seu artigo 4º, § 1º, afirma que o CME exerce as funções normativa e deliberativa através da aprovação de normas para o SISMEN e deliberação sobre assuntos relativos ao processo educacional das instituições que o compõem.

216. A cidade também tem o Conselho Municipal de Alimentação Escolar - CAE (Lei 8.705/95) e o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social - FUNDEB (Lei 9.095/97).

Eleição de diretores

217. Outro fator que pode contribuir para a democratização do ensino é a eleição de diretores. As escolas municipais elegem as equipes diretivas, com participação de toda a comunidade, há duas décadas. Também nas escolas estaduais, os diretores ou as diretoras são eleitos pela comunidade. Em 2014 o município reapresentou, através da Lei Municipal nº 14.528/2014, de 20 de outubro de 2014, e do decreto municipal nº 1072, as normas e o regulamento sobre a escolha, mediante eleição direta, de diretores das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.
218. A grande mudança da lei aprovada em 2014 foi a possibilidade de reeleição, agora restrita a apenas uma. Antes dessa lei, não havia limite para reeleição, desde que trocadas as posições da chapa (em um pleito a pessoa concorria ao cargo de diretor e noutra como vice-diretor, e vice-versa). As chapas eleitas têm mandato de três anos.
219. O decreto municipal supracitado regulamenta as propostas de trabalho que as chapas precisam entregar à comunidade para concorrer ao cargo, tendo como princípio o exercício de uma gestão democrática:

Art. 10 A proposta de trabalho da chapa, fundamentada na gestão democrática e nos princípios e pressupostos da Secretaria Municipal da Educação, deve contemplar projetos de gestão pedagógica, financeira, administrativa e de articulação com o colegiado e comunidade e as principais ações pedagógico-administrativas a serem desenvolvidas durante o mandato.

220. A partir de 2015, no município, também os centros de educação infantil passarão a ter eleições para os cargos de direção e vice-direção, até então os ocupantes desses cargos eram indicados.

Conselhos escolares

221. Também importante instrumento da gestão democrática são os conselhos escolares, que já estão presentes em todas as unidades educacionais do Município de Curitiba. Como não há legislação municipal sobre o assunto, nem deliberação do CME, e o SISMEN, Sistema Municipal de Ensino, em seu artigo 63 estabelece que serão adotadas as normas complementares do Conselho Estadual de Educação, enquanto o CME não tiver elaborado normas próprias, segue-se, para os Conselhos Escolares no município, a Deliberação nº 16/99 do Conselho Estadual de Educação. Essa deliberação determina que o diretor/a diretora de escola é membro nato do Conselho (órgão colegiado) e ocupa a presidência:

Deliberação n.º 016/99 aprovada em 12/11/99 assunto: Regimento Escolar

[...]

Art. 5.º - A direção escolar tem como principal atribuição coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida pelo estabelecimento.

Parágrafo único – É recomendável a adoção de órgão colegiado de direção, em atenção ao princípio da democratização da gestão escolar.

Art. 6.º - A gestão escolar da escola pública, como decorrência do princípio constitucional da democracia e colegialidade, terá como órgão máximo de direção um colegiado.

§ 1.º - O órgão colegiado de direção será deliberativo, consultivo e fiscal, tendo como principal atribuição estabelecer a proposta pedagógica da escola, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida no estabelecimento de ensino.

§ 2.º O órgão colegiado de direção será constituído de acordo com o princípio da representatividade, devendo abranger toda a comunidade escolar, cujos representantes nele terão, necessariamente, voz e voto.

§ 3.º Poderão participar do órgão colegiado de direção representantes dos movimentos sociais organizados, comprometidos com a escola pública, assegurando-se que sua representação não ultrapasse 1/5 (um quinto) do colegiado.

§ 4.º - O órgão colegiado de direção será presidido pelo diretor do estabelecimento, na qualidade de dirigente do projeto político-pedagógico. (CEE/PR, 1999.)

222. Em Curitiba, portanto, nas escolas municipais, diretor/diretora são presidente do conselho. A composição dos órgãos colegiados varia de escola para escola (número de conselheiros, de segmentos), mas

todos são orientados e devem seguir a deliberação estadual que define que o número de membros da escola e da comunidade seja igual - princípio da paridade.

223. Apesar da orientação, sabe-se que a maioria dos conselhos não tem o princípio da paridade respeitado. Além disso, percebe-se que, à luz do que acontece em outras regiões do país, o órgão colegiado não tem na escola a autonomia que deveria ter, muitas vezes porque os conselheiros e gestores das unidades nem sempre sabem, de fato, quais são suas funções. É importante salientar que, para fortalecer este órgão colegiado, é preciso ampliar a formação de conselheiros escolares e que se construa uma lei de gestão democrática municipal com a participação de toda a comunidade. A efetivação de instrumentos de participação nas escolas é importante fator para a garantia das vivências cidadãs que assegurarão a efetivação de espaços de participação social em toda a cidade.

224. É importante salientar que a meta 19 do Plano Nacional de Educação, na sua primeira estratégia, estabelece que serão priorizados os repasses de

[...] transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional. (BRASIL, 2014).

225. Sobre a formação de conselheiros, participação na construção dos projetos político-pedagógicos, currículos, planos de gestão e função fiscalizadora das gestões, também a mesma meta, nas estratégias segunda, quinta, sexta e sétima, reforça o que foi afirmado anteriormente como urgente em se fortalecer em território municipal:

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

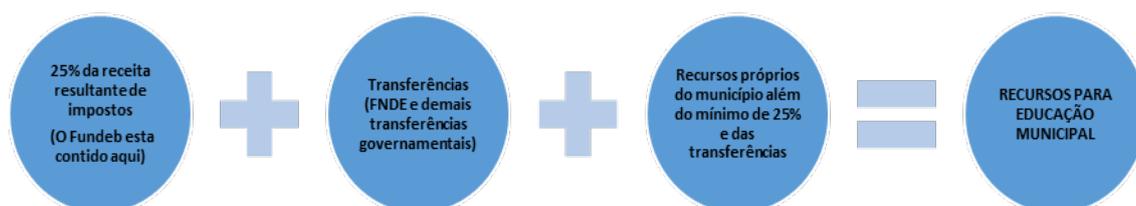
19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; (BRASIL, 2014)

226. A quarta estratégia da meta 19 do Plano Nacional de Educação trata do fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, o que ainda é preciso desenvolver melhor no município. As escolas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em sua maioria, possuem grêmios escolares, mas é preciso fortalecer o órgão em muitas unidades, dando mais autonomia e desvinculando-os da tutela direta da gestão escolar.

10. FINANCIAMENTO

227. Legislação e estrutura do financiamento da Educação no Brasil
228. A estrutura do financiamento da educação aqui descrita é determinada por leis federais, mas podemos pensar coletivamente em como aperfeiçoar o financiamento da educação em Curitiba, a partir do que já é estipulado nacionalmente.
229. Recursos disponíveis para educação



230. Desses recursos apresentados no esquema acima, o que compete aos estados e municípios assegurarem é a vinculação de 25% da receita resultante de impostos.
231. As porcentagens vinculadas à educação estão expressas no artigo 212 da CF/1988 e no artigo 69 da LBD/1996 e a aplicação da União não deve ser menor de dezoito por cento, e a dos estados, municípios e Distrito Federal deve ser no mínimo de 25% da receita resultante de impostos.
232. Além desta vinculação, existe a subvinculação de recursos que se efetiva por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que é um fundo estadual, uma conta, para o qual todos os entes federados de cada estado enviam 20% das seguintes receitas:
- Fundo de Participação dos Estados – FPE.
 - Fundo de Participação dos Municípios – FPM.
 - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS.
 - Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp.
 - Desoneração das Exportações (LC nº 87/96).
 - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD.
 - Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA.
 - Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural-ITR devida aos municípios.
233. O Fundeb, não é um recurso a mais para educação, pois ele já está contido na porcentagem mínima de 25% da receita de impostos que deverão ser investidos pelos municípios em educação. O diferencial do fundo é a forma de redistribuição dos recursos, o dinheiro que o município envia ao fundo retorna de acordo com o número de alunos matriculados e conforme fatores de ponderação que são fixados anualmente. O Fundeb também recebe complementação do Governo Federal.

234. A redistribuição dos recursos do Fundeb é feita conforme o número o matrículas das etapas e modalidades. Os critérios para redistribuição são chamados de fatores de ponderação, que são estipulados todo ano. Tomamos, como exemplo, os fatores de ponderação aprovados em 2013 para o exercício de 2014:

I - creche em tempo integral:

a) pública: 1,30;

b) conveniada: 1,10.

II - pré-escola em tempo integral: 1,30;

III - creche em tempo parcial:

a) pública: 1,00;

b) conveniada: 0,80.

IV - pré-escola em tempo parcial: 1,00;

V - anos iniciais do ensino fundamental urbano: 1,00;

VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo: 1,15;

VII - anos finais do ensino fundamental urbano: 1,10;

VIII - anos finais do ensino fundamental no campo: 1,20;

IX - ensino fundamental em tempo integral: 1,30;

X - ensino médio urbano: 1,25;

XI - ensino médio no campo: 1,30;

XII - ensino médio em tempo integral: 1,30;

XIII - ensino médio integrado à educação profissional: 1,30;

XIV - educação especial: 1,20;

XV - educação indígena e quilombola: 1,20;

XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo: 0,80; e

XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo: 1,20 (MEC, Resolução Nº 1, de 31 de dezembro de 2014).

235. A realização e preenchimento correto do Censo Escolar é fundamental para distribuição dos recursos, pois é sempre com base nos dados informados no ano anterior que se faz a redistribuição dos recursos. Analisando os dados da rede estadual de ensino do Paraná e a rede municipal de ensino de Curitiba, podemos observar como se dá a dinâmica da redistribuição.

236. O financiamento da educação também conta com recursos repassados diretamente pela União. É o caso dos valores

administrados pelo *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE)¹². Entre os programas geridos pelo FNDE, existem os que conduzem recursos diretamente para as escolas, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Mais Educação e esse último proporciona recursos para as escolas que oferecem educação em tempo integral.

Dados de financiamento da educação da rede municipal de Curitiba

237. Na Tabela 42, podemos observar que, dos recursos que Curitiba envia ao Fundeb, retornam valores maiores ao município. Portanto esse modelo da política de fundos favorece a Rede Municipal de Ensino de Curitiba que conta com um número grande de alunos matriculados.

Tabela 42 - Receita do FUNDEB e sua destinação

Ano	Destinada ao Fundeb	Recebida do Fundeb	Diferença entre o enviado e recebido (Total recebido pelo município)	% aplicada em folha de pagamento ^a
2010	244,924,402.48	343,733,394.70	98,808,992.22	83,41
2011	260,008,846.17	386,459,078.43	126,450,232.26	85,95
2012	274,575,632.59	411,896,648.78	137,321,016.20	88,80
2013	243,027,325.78	439,412,179.97	196,384,854.19	87,48

FONTE: MEC/FNDE - demonstrativo de receita e despesas em MDE (2010, 2011, 2012, 2013)

Valores atualizados pelo INPC de fev/2015.

^a O município deve aplicar no mínimo 60% dos recursos no Fundeb na remuneração do magistério.

¹²Programas do FNDE: Alimentação escolar, Banda larga nas escolas, Biblioteca na escola (PNBE), Caminho da escola, Dinheiro direto na Escola (PDDE), Licitação e registro de preços, Livro didático (PNLD), PDE escola, Plano de Ação de Aceleração (PAC II), Plano de Ações Articuladas (PAR), Prestação de contas (Contas Online), Programa Um Computador por Aluno (Prouca), Proinfância, ProInfo, Repasses diretos, Transporte escolar (PNATE).

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/perguntasfrequentes/programas>. Acesso em 15/08/2014

238. O Município de Curitiba, em 2013, investiu 27,56% do mínimo de 25% das receitas resultantes de impostos que devem ser investido em manutenção e desenvolvimento do ensino. Seguem os dados com as informações de investimento de 2010 a 2013 da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:

TABELA 43 - Porcentagem de investimento da receita de impostos destinada a MDE – RME CURITIBA

Ano	% de investimento
2010	27,11
2011	26,98
2012	26,82
2013	27,56

FONTE: MEC/FNDE - demonstrativo de receita e despesas em MDE (2010, 2011, 2012, 2013)

239. Para ilustrar melhor a distribuição dos recursos, também podemos observar os valores divididos pelo número de matrículas. Na tabela 44, temos somadas as matrículas de creche, pré-escola, ensino fundamental (anos iniciais e finais), educação de jovens e adultos, educação especial e todas as etapas e modalidades da educação básica que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba atende. O total das matrículas foi dividido pela soma dos recursos destinados à educação (vinculação e subvinculação orçamentária, transferências e outros recursos próprios), o resultado é o gasto por aluno/ano.

TABELA 44 - Gasto por aluno - Município de Curitiba

Ano	Gasto total em educação*	Matrícula Educação Básica	Gasto por aluno/ano
2010	931,069,755	132,730	7,015
2011	1,047,855,836	131,335	7,978
2012	1,146,301,879	131,953	8,687
2013	1,257,802,360	132,139	9,519

*MDE, Salário educação, aplicação financeira, operações de crédito, etc.
 Fonte: MEC/FNDE - demonstrativo de receita e despesas em MDE (2010, 2011, 2012, 2013)Valores atualizados pelo INPC de fev/2015.

Dados de financiamento da educação – Rede Estadual de Ensino do Paraná

240. Diferentemente da Rede Municipal de Curitiba, em se tratando de Fundeb, o Estado do Paraná tem recursos reduzidos quando os envia para o Fundeb, pois o valor que envia é menor do que o valor que o fundo retorna ao estado, visto que é levado em conta o número de matrículas conforme os fatores de ponderação.

TABELA 45 - Receita do Fundeb e sua destinação - Estado do Paraná

Ano	Destinada ao Fundeb	Recebida do Fundeb	Diferença entre o enviado e recebido (Total recebido pelo município)	% aplicada em folha de pagamento ^a
2010	3,623,180,657.41	3,293,223,501.66	-352978511.4	85,61
2011	3,925,181,605.64	3,596,855,225.60	-363362127.9	81,71
2012	4,702,371,317.47	4,078,942,669.74	-623428647.7	85,22
2013	3,857,593,079.15	3,459,183,936.28	-411835800.03	85,02

FONTE: MEC/FNDE - demonstrativo de receita e despesas em MDE (2010, 2011, 2012, 2013)

Valores atualizados pelo INPC de fev/2015.

^a O município deve aplicar no mínimo 60% dos recursos no Fundeb na remuneração do magistério.

TABELA 46 - Porcentagem de investimento da receita de impostos destinada a MDE – Estado do Paraná

Ano	% de investimento
2010	31,79
2011	30,19
2012	30,93
2013	31,57

FONTE: MEC/FNDE - demonstrativo de receita e despesas em MDE (2010, 2011, 2012, 2013)

Valores atualizados pelo INPC de fev/2015.

241. Na Tabela 47, temos expresso o cálculo de gasto por aluno/ano para Rede Estadual de Ensino do Paraná, usando os mesmos critérios do cálculo feito para a rede municipal.

TABELA 47 - Gasto por aluno – Estado do Paraná

Ano	Gasto total em educação*	Matrícula Educação Básica	Gasto por aluno
2010	6,357,754,666.88	1,311,308	4,848.41
2011	6,461,328,841.79	1,267,154	5,099.09
2012	7,151,433,520.45	1,225,033	5,837.75
2013	8,098,845,378.20	1,167,797	6,935.15

*MDE, Salário educação, aplicação financeira, operações de crédito, etc.

FONTES: MEC/FNDE - demonstrativo de receita e despesas em MDE (2010, 2011, 2012, 2013). Valores atualizados pelo INPC de fev/2015.

Articulação com o Plano Nacional de Educação

242. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado em 25 de junho de 2014, tem permeado em todas as suas metas questões relacionadas e condicionadas ao financiamento da educação.
243. Para além dos recursos financeiros já aplicados, no contexto nacional, o PNE 2014-2024 prevê que a aplicação de recursos para educação deva ser de 10% do PIB brasileiro.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014.)

244. O prazo de avaliação da aplicação dos recursos também está posta no novo PNE, conforme o artigo 5º

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas. (BRASIL, 2014.)

11. DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

245. Nos últimos anos, o país tem vivenciado uma ampliação das lutas pela igualdade de direitos e pela ampliação da democracia. É pauta frequente dos movimentos sociais organizados, nas suas intervenções políticas, a busca pelo respeito e igualdade de gênero, de raça e etnia, de orientação sexual, identidade de gênero e geracional.
246. Apesar disso, no contexto da prática, a sociedade e suas instituições ainda apresentam enormes desafios a enfrentar para a superação da discriminação, do preconceito e da violência em função da intolerância diante da diversidade humana.
247. A escola, instituição inserida na sociedade, é influenciada e reproduz as formas de se relacionar da coletividade. Seu caráter formativo exige a construção de concepções e práticas educativas que evidenciem a defesa e a reparação das violações dos direitos humanos de grupos historicamente excluídos.
248. Nesse sentido, legislações, como as descritas abaixo, estabelecem a efetivação do direito à diversidade, da justiça social e a inclusão e o respeito aos direitos humanos, como elementos essenciais na formação dos estudantes.
- Lei 10639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".
 - Lei 11645/08, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.
 - III Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010), que insere, no currículo escolar, temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos.

- Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, que estabelece a inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, na perspectiva do respeito e reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero.
- III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que prevê a incorporação da perspectiva de gênero, no processo educacional formal e informal.
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígenas.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

249. Para tanto, é imperativo que as instituições educacionais promovam ações enfrentando todas as formas de preconceito e discriminação étnica, religiosa, de classe, geracional, de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, incorporando essas temáticas como determinam as legislações, preferencialmente em relação aos currículos, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, materiais didáticos e pedagógicos, projetos político-pedagógicos, gestão escolar e cultura organizacional, em todos os níveis e modalidades do ensino público ou privado.

250. Cabe ao poder público fazer o diagnóstico e análise acerca das desigualdades educacionais, verificando suas causas e a interseccionalidade de raça/etnia, gênero, identidade de gênero, orientação sexual e geracional, para realizar intervenções qualitativas e oferecer instrumentos e condições de promoção e efetivação dos direitos já consolidados na legislação.

251. É fundamental que as discussões sobre a valorização das diversidades extrapolem o espaço escolar, uma vez que esta é uma tarefa de toda a sociedade e do Estado, que precisam garantir as condições para a materialização da justiça social.

252. Um diagnóstico ideal na perspectiva da educação em direitos humanos pressupõe os princípios da transversalidade e da interseccionalidade, pois é a partir deles que desagregamos dados fundamentais para identificarmos quais grupos necessitam de políticas públicas de equidade.
253. Nessa perspectiva, apresentam-se os Dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), que apontam a distinção de renda média mensal da população curitibana, com uma nítida desvantagem para as mulheres e para a população preta e parda e, além disso, a interseccionalidade de gênero mostra que o grupo mais prejudicado é o de mulheres pretas e pardas, como vemos na tabela 48:

TABELA 48 - Valor do rendimento nominal médio mensal, das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo a cor ou raça, ou sexo, em Curitiba - 2010

Cor ou raça	Sexo	
	Homens	Mulheres
Branca	2.784,29	1.813,68
Preta	2.306,25	1.040,86
Amarela	3.426,97	2.302,95
Parda	1.679,11	1.027,83
Indígena	2.237,81	1.652,32

FONTE: IBGE-Censo Demográfico 2010

254. Os dados da Tabela 49 reforçam a desigualdade racial na ocupação dos espaços na cidade de Curitiba, quando mostram que há uma grande concentração de população preta e parda (33,7%), que mora em áreas de aglomerados subnormais¹³

¹³ Conceito de Aglomerado Subnormal no IBGE - É um conjunto de unidades habitacionais (barracos, casas...) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa.

TABELA 49 - Percentual de pessoas que residem em áreas de aglomerados subnormais, por cor ou raça, em Curitiba – 2010.

Cor ou raça	%
Branca	7,4
Preta	15,8
Amarela	3,2
Parda	17,9
Indígena	14,5

FONTE: IBGE-Censo Demográfico 2010

255. A Tabela 50 evidencia que 9,6% das mulheres pretas do Município de Curitiba concluem o ensino superior, comparado a 24,2% das mulheres brancas. Quando comparamos os dados entre homens brancos e pretos, a diferença é ainda maior em relação à conclusão do ensino superior. Pergunta-se, o recorte racial incide sobre a trajetória escolar que leva a essa diferença?

TABELA 50 - GRAU DE ESCOLARIDADE

Nível de instrução	Cor ou raça X Sexo				
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Sem instrução e fundamental incompleto	9,9	13,1	9,5	20,4	22,0
Fundamental completo e médio incompleto	15,3	25,0	14,9	24,5	49,5
Médio completo e superior incompleto	50,6	52,3	45,5	45,0	28,5
Superior completo	24,2	9,6	30,1	10,0	0,0
Nível de instrução	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Sem instrução e fundamental incompleto	12,9	23,7	8,7	23,2	37,0
Fundamental completo e médio incompleto	17,4	29,6	11,1	27,1	10,2
Médio completo e superior incompleto	50,9	42,0	56,0	43,4	52,8
Superior completo	18,8	4,7	24,1	6,3	0,0

256. Diante dos dados apresentados, nota-se que são necessárias intervenções políticas que contribuam para a transformação social na perspectiva da justiça social.
257. Quando os dados mostram que 33,7% da população de Curitiba que reside em áreas de aglomerados subnormais é preta e parda, que as mulheres negras têm rendimento médio mensal inferior às pessoas brancas e que a trajetória escolar de pretos e pardos é interrompida antes da conclusão do ensino superior, devemos produzir dados desagregando raça/etnia, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, para, a partir daí, formular políticas públicas que reparem as desigualdades produzidas historicamente.

12. REGIME DE COLABORAÇÃO

258. A Constituição Federal, no artigo 211, determina que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão os seus sistemas de ensino em regime de colaboração.
259. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no título IV da organização da educação nacional, artigos 8º ao 11, estabelece o regime de colaboração para a educação, além das competências de cada ente federado. O artigo 8º versa que:

Art. 8º A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 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.

260. Nesse sentido, por meio do regime de colaboração, se prevê que, embora com competências específicas para cada ente federado, as alternativas e soluções para os problemas complexos da educação possam ser partilhados entre estes. Em geral, essa colaboração se dá por meio de convênios entre estados e municípios. O problema é que esses convênios estão submetidos às relações de gestões de governo. (Gomes, 2000). A situação é ainda mais desafiadora quando se trata de atender à demanda educacional que extrapola a competência legal do ente federado. Em geral, essas situações são atendidas por programas submetidos à temporalidade das gestões governamentais (Souza, Ramos e Deluiz, 2007). Portanto, urge estabelecer políticas para um regime de colaboração que extrapole gestões governamentais e se configure como projeto a ser efetivado com objetivo e prazos bem determinados.
261. Zampiri (2014), em tese de doutorado, possibilita, entre outros aspectos, importantes reflexões sobre o tema regime de colaboração, federalismo e sua relação com o direito à educação.
262. Os trechos a seguir são contribuições da autora para esta reflexão. Nesse sentido, afirma ela:
- Considerar as possibilidades e os entraves ao direito à educação, no Brasil, requer considerar também a organização política e administrativa do estado brasileiro, configurado em uma particular forma de federalismo. é questão essencial tratar da influência do modelo do pacto federativo na oferta e manutenção da educação, especialmente do ensino obrigatório. (2014, p. 37).
263. O federalismo pode ser compreendido como o deslocamento da formulação ou da operação de ações e procedimentos de políticas para a localidade.
264. Zampiri diz ainda que “Embora a opção federativa tenha nascido com a proclamação da República em 1889, é a Constituição Federal de 1988 que prescreve a forma singular da federação brasileira, com três níveis

autônomos de governo” (2014, p.37), instituindo o município como ente federado. Nessa perspectiva, o descolamento da operação política para o ente federado, o município, pode ser compreendida como municipalização.

Tal conformação de federalismo no Brasil foi uma clara reação ao centralismo autoritário que precedeu o movimento democrático da década de 1980. Naquele contexto a democratização foi associada às práticas de descentralização política, ideia incorporada no debate político que produziu a carta constitucional de 1988. E isso faz sentido, já que Estados e municípios no período da ditadura eram agentes da expansão e execução local de políticas centralmente formuladas. Assim, nada mais coerente que reivindicar a ampliação da autonomia local em um momento de luta pela recuperação ou reorganização do estado democrático, resultando em divisão de poder que exigirá acordos de reciprocidade para seu exercício (ARRETCHE, 2000, citado por ZAMPIRI, 2014, p. 37-38).

265. Assim, pode-se pensar que, no Brasil, primeiro se distribuiu a autoridade e depois as funções administrativas entre os níveis de governo, ou seja, estados e municípios passaram a ter autoridade para operar a política local, mas sem uma forma clara de fazê-lo, pois embora a CF88 prescreva o Regime de Colaboração, a ausência de regulamentação deste deixa para os entes federados seu delineamento. Como esses acordos são fortemente influenciados pelas elites econômicas e políticas, podem resultar pouco colaborativo.

266. Zampiri fala também que “a descentralização estava associada a uma maior participação social, e, nesse sentido, naquele momento a opção foi incentivar a autonomia local (...)” (p. 38). Conseqüentemente, na ausência de projeto técnico do desenho federativo,

a descentralização dele derivada também resultou em processos não ordenados. Não foram instituídas normas objetivas para a condução de políticas sociais nas áreas de atuação compartilhada. Contudo, a autora ressalta que embora os reclames por democracia dessem o contorno do pacto federativo, este se revelou como uma forma de distribuição de autoridade política entre os diversos níveis de governo. (FARENZENA, 2006, citado por ZAMPIRI, 2014, p. 38).

267. Dessa forma, parece que as prescrições constitucionais que deram forma ao atual pacto federativo não deixam dúvidas quanto à intenção de aproximar o poder ou a autoridade dos cidadãos. Contudo, não

apresenta formas suficientes ou proposições criativas para proceder à repartição das responsabilidades advindas da nova distribuição de poder entre os entes federados. Em síntese, o pacto federativo gerou uma ampliação de autoridade, porém destituída de um padrão normativo adequado que possibilitasse um direcionamento mais ou menos uniforme nas formas colaborativas de governo.

268. Ao tratar da educação, a Constituição Federal delimitou os objetivos, repartiu as responsabilidades entre os níveis de governo, vinculou recursos financeiros para seu financiamento e determinou o método, ou seja, a disponibilização desse direito deve efetivar-se em regime de colaboração entre os entes federados. O imperativo constitucional é claro e preciso na objetivação, definição e responsabilização da oferta e manutenção do direito, especialmente no que se refere à educação básica, mas, quanto ao regime de colaboração, faltou regramento que de fato traduza a cooperação prescrita no pacto federativo.
269. No caso da educação, a insuficiente regulamentação do regime de colaboração, já mencionada anteriormente, favoreceu formulações diferenciadas entre estados e municípios do país, imprimindo um caráter incerto e localizado nos acordos para oferta e manutenção da educação.
270. Elucidando um pouco mais essa questão, pode-se pensar que o acesso e fruição do ensino de qualidade é o destino educacional almejado por todos os brasileiros, já que esse bem social está inscrito e, portanto, protegido por lei. Quem pode garantir esse percurso para todos é o Estado através de políticas sociais que indiquem ou mostrem esse destino. Tais políticas engendram ações e prescrições que, traduzidas em percursos educacionais, conduzem os sujeitos ao direito. No modelo de organização federativa brasileira, cada ente federado pode, de forma autônoma, proporcionar esses percursos de acordo com sua capacidade técnica, econômica e administrativa.
271. A ausência de um padrão intergovernamental organizativo para as formas colaborativas no sistema federativo brasileiro é igualmente percebida por outros pesquisadores, como Abrúcio, quando afirma que “a dinâmica federativa muitas vezes é marcada pela falta de clareza

sobre a responsabilidade dos entes” (2010, p. 43) ou Oliveira quando, ante a necessidade de superar as desigualdades locais e regionais através de políticas redistributivas de recursos, vê como imprescindível “a regulamentação do regime de cooperação” (2010, p.299). Na mesma direção, Cury (2010) observa que a não regulamentação ou a precariedade dos instrumentos provisórios na condução de práticas conjuntas entre os federados coloca em risco o pacto federativo do modelo cooperativo e indesejavelmente estimula o federalismo competitivo, o que justifica o autor defender a instituição do sistema nacional articulado como a forma aproximada de padronizar as formas colaborativas de gestar a educação como direito de todos os brasileiros.

272. Assim, as nuances que marcam o pacto federativo brasileiro produzem um panorama bastante irregular e disforme nos acordos para a gestão da educação, especialmente da educação básica, no que concerne à repartição de encargos e responsabilidades de cada esfera de governo.
273. No Paraná, o acordo resultou na responsabilização dos municípios pela oferta e manutenção da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, enquanto o governo estadual é o responsável pelos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. É interessante lembrar que esse formato é particular do estado do Paraná e em nada se assemelha aos acordos proferidos em outras unidades federativas. O processo de transferência da gestão de parte da educação, no Paraná teve início na década de 90, contudo ainda não está totalmente concluído.
274. Em Curitiba, a divisão de responsabilidades reproduz o acordado para o estado, porém o município ainda tem sob sua tutela pequena parte da oferta dos anos finais (11 escolas). Assim a esfera municipal é a responsável pela oferta e manutenção da educação infantil e os anos iniciais (FASE I) do ensino fundamental e mais 11 escolas com oferta dos anos finais, enquanto o governo estadual se responsabiliza pelos anos finais e ensino médio.
275. Mesmo considerando que a repartição de responsabilidades apresenta contornos quase definitivos entre as esferas de governo, ainda se

evidenciam pontos ou áreas fragilizadas no que diz respeito ao acesso e fruição do direito à educação para todos os curitibanos. São eles:

- ampliação/instituição de espaços de discussão permanente que objetivem o estabelecimento de trajetórias acadêmicas unificadas para todo estudante curitibano com informações acessíveis aos dois sistemas educacionais (matrícula única, por exemplo);
- discussão/construção de protocolos de ação entre as redes para situação específicas: disponibilização de matrículas, prédios escolares, transição Fase I (anos iniciais) para a fase II (anos finais);
- compreensão da unificação/colaboração nas ações para políticas protetivas e reparadoras do sujeito de direito à educação;
- regulamentação da gestão democrática (discussão de lei de gestão democrática para a cidade de Curitiba).

Caminhos para o fortalecimento do Regime de Colaboração em Curitiba:

276. No Município de Curitiba, a Secretaria de Estado de Educação - SEED - e Secretaria Municipal da Educação - SME -, por meio da Resolução Conjunta nº 06/2014 SEED/SME, instituíram o Grupo de Trabalho de Curitiba, tendo em vista a perspectiva de fortalecer o regime de colaboração e ampliar os anos de escolaridade da população, considerando que as características das redes de ensino municipal e estadual de Curitiba exigem medidas de atuação conjunta dos organismos estaduais e municipais. Dessa forma, foi criado um grupo de trabalho e designados doze representantes das respectivas instituições. O grupo tem por objetivos:

- promover a integração do planejamento da rede escolar, envolvendo as Redes Estadual e Municipal, visando ao pleno atendimento da população em idade escolar em Curitiba;
- elaborar propostas de atendimento, com base em análises referentes às condições físicas, oferta e demanda, necessidade

de dualidade administrativa, transporte, disponibilidade de terrenos, ações de acompanhamento pedagógico no processo de transição dos alunos da Rede Municipal de Ensino para Rede Estadual de Ensino;

- acompanhar o processo de matrículas escolares, de modo a compatibilizar as propostas referentes à rede escolar com o pleno atendimento da demanda.

277. O grupo tem encontros mensais, nos quais acontecem discussões e elaboração de propostas de ação, com base em fatos e dados, para as duas redes colocarem em prática, em regime de colaboração. Além disso, são apresentados os cenários de curto, médio e longo prazo: o atendimento da demanda (estrutura física) e a transição dos estudantes do 5º para o 6º ano (melhoria dos encaminhamentos pedagógicos).

278. A transição dos estudantes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental é fator que o grupo de trabalho analisou como urgente. Em ambas as redes de ensino, os sextos anos são etapa de atenção, os índices como rendimento caem e as taxas de reprovação aumentam consideravelmente. Diversos fatores contribuem para esse movimento. Assim, com as equipes pedagógicas das secretarias e escolas de ambas as redes, o grupo planejou para 2015 ações de estudos e proposições com o intuito de melhorar a qualidade da transição dos estudantes e da materialização do direito à educação de qualidade nas diferentes etapas de escolaridade: a formação conjunta dos profissionais, as trocas de experiências entre as redes, o estudo coletivo sobre as propostas pedagógicas, entre outros.

AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PME DE CURITIBA

279. A construção do PME se dá por um processo coletivo, em conjunto com a sociedade civil organizada, movimentos sociais e o poder público, mas, para além do processo de elaboração e aprovação do PME, se faz necessário organizar os procedimento de avaliação e acompanhamento.
280. A etapa pós-aprovação do PME é fundamental para garantir a execução do que foi planejado, pois são dois processos diferenciados, aprovar o PME não garante que ele seja posto em prática. Vivenciamos este problema com o Plano Nacional de Educação 2001-2010, pois várias metas não foram cumpridas ao longo do decênio para o qual foram propostas, e assim, passaram a compor novamente o texto do PNE 2014-2024.
281. O artigo 6º do PNE 2014/2024 prevê que a União realize no mínimo duas conferências durante o decênio de vigência do plano, e fica instituído nesse mesmo artigo que essas conferências devem ser precedidas de conferências distritais, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação. Portanto, seguindo essa prerrogativa do PNE, cabe no texto no PME de Curitiba o registro da realização de duas conferências no decênio, que sucedem as conferências nacionais.
282. O § 3º, do art. 7º, do PNE 2014-2024, também trata sobre o acompanhamento das metas e, além disso, destaca que *“União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração[...]”*, assim sendo, os entes federados devem elaborar em conjunto mecanismos que propiciem o acompanhamento local da execução das metas. Porém, o texto do artigo 7º ainda é incipiente, não indica procedimentos para o acompanhamento e avaliação do PNE. Será necessário, portanto, prever os mecanismos de controle e acompanhamento do PME de Curitiba no texto da Lei, de forma que as responsabilidades fiquem evidentes e não gerem dúvidas.

283. Conforme regimento interno, artigo nº16, o Fórum Municipal de Educação de Curitiba (FME) conta com duas comissões permanentes, explicitadas no artigo abaixo:

Art. 18 São Comissões Permanentes do Fórum Municipal de Educação de Curitiba: a Comissão de Monitoramento/ Sistematização e a Comissão de Mobilização/Divulgação, com atribuições definidas neste Regimento. § 1º - Os coordenadores ou coordenadoras serão escolhidos pela plenária, com mandato de 01 (um) ano. § 2º - As Comissões de Monitoramento/ Sistematização e a Comissão de Mobilização/Divulgação deverão indicar uma relatoria.(FME, Regimento Interno.)

284. O artigo nº 19 estabelece as atribuições da Comissão de Monitoramento e Sistematização como responsável por *“monitorar o processo de implementação, avaliação e revisão do próximo PNE e dos planos decenais subsequentes”*. Além acompanhar o PNE, na localidade de Curitiba, o FME, por meio de comissão permanente também tem a atribuição de:

VII - desenvolver metodologias e estratégias para a organização e realização das Conferências de Educação do Município de Curitiba e acompanhamento da elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação de Curitiba; (FME, art. 19, inciso VII)

285. Independentemente das comissões permanentes, o FME tem em suas atribuições gerais, segundo o artigo 2º:

V - planejar e organizar espaços de debate sobre as políticas nacional, estadual e municipal de educação, tendo como referência o Plano Nacional de Educação;

VI - propugnar e subsidiar a elaboração do Plano Municipal de Educação de Curitiba, acompanhando a sua implementação; (FME, art. 2º)

286. Destaca-se que o FME é composto por diferentes segmentos da sociedade (representantes de segmentos e setores), portanto uma instância plural e representativa das demandas educacionais da cidade.

287. Outra instância fundamental no acompanhamento e avaliação da efetivação do Plano Municipal de Educação é o Conselho Municipal de

Educação que, embora integre o FME, tem prerrogativa legal e atuação na defesa do direito à educação.

288. Portanto, Fórum Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação são os responsáveis diretos pelo acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba para o decênio de 2014-2024.

METAS E ESTRATÉGIAS

289. Em consonância com as metas do PNE, serão traçadas as estratégias do âmbito municipal, em regime de colaboração, para a política educacional nos próximos dez anos.
290. **Meta 1:** universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
291. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
292. **Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
293. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
294. **Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
295. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
296. **Meta 4:** universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

297. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
298. **Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
299. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
300. **Meta 6:** oferecer 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.
301. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
302. **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.
303. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
304. **Meta 8:** elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
305. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)

306. **Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
307. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
308. **Meta 10:** oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
309. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
310. **Meta 11:** triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
311. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
312. **Meta 12:** elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
313. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
314. **Meta 13:** elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
315. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
316. **Meta 14:** elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

317. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
318. **Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
319. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
320. **Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
321. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
322. **Meta 17:** valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
323. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
324. **Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
325. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)

326. **Meta 19:** assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
327. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)
328. **Meta 20:** ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.
329. **Estratégias:** (a construir no processo de discussão)

REFERÊNCIAS

ALVES, G.L. A produção da escola pública contemporânea, 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ARRETCHE, M. Estado Federativo e Políticas Sociais: determinantes da descentralização. Rio de Janeiro: Revan, São Paulo: FAPESP, 2000.

BRASIL – MEC. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial. Formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais – versão 2009.

BRASIL. Conae 2014: Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta [2013].

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – 2008 – MEC/SEESP – Nota técnica – SEESP/GAB nº 11/2010.

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

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

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2014. Seção I. p. 1.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras

providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção I, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14/2/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: educação especial e inclusiva, educação integral, educação de jovens e adultos. v. 4. 2006.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *In: Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: mai/ago2008, v. 38, p. 293-303. Disponível em: http://acrux.astro.ufsc.br/~lacerda/EED5187/02 - Cury - _A_educacao_basica_como_direito.pdf. Acesso em 31/10/2010.

CURITIBA. Decreto nº 1.813. Regulamenta o sistema integrado de transporte para o ensino especial. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2011/181/1813/decreto-n-1813-2011-regulamenta-o-sistema-integrado-de-transporte-para-o-ensino-especial-sites-2011-11-21.html>. Acesso em 15/3/2015.

FARENZENA, N. Apolítica de financiamento da Educação Básica: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FERNANDES, B. Modernidade, globalização e diversidade cultural. *In: ZENAIDE, M.N.T. et al. Fundamentos culturais e educacionais de educação em direitos humanos, mod.III, vol.2, p.13-21, João Pessoa: Editora Universidade – UFPB, 2008.*

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO e CIAVATTA (orgs.) A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. & RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de Educação Integral de trabalhadores. Disponível em http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciaavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf. Acesso em: 07 de março de 2015.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. & FRIGOTTO. (org.). Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília, 1996.

GOMES, C. A. Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para a maioria do ensino médio. In: Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 25-41, março/2000.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MICHELOTTO, R. M. A liberação do acesso e a extensão como estratégias de democratização da universidade: a experiência da Itália e do Brasil. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de São Carlos, São Carlos/SP, mar. 1999.

MORAIS, M. C. F. Z. B. Os Caminhos da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba, 2006

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Resolução CNE/CEB n. 4/2009. Brasília, 2009.

RABENHORST, E. R.. O que são direitos humanos? In: ZENAIDE, M.N.T. *et al.* Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos

humanos, mod.I, vol.1, p.13-21, João Pessoa: Editora Universidade – UFPB, 2008.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J., ZIBAS, D. M. L., MADEIRA, F. R. e FRANCO, M. L. P. B. Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, F. L. Universidade: a idéia e a história. Estudos avançados (56), 2006. p.201. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142006000100013&script=sci_arttext.

Acesso em março de 2015.

SILVA, M. A. Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba – 1997/2004. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2006.

SOARES, K. C. D. A Política de Qualificação em /serviço dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na Gestão Greca (1993-1996): Entre o discurso da “Cultura das Elites” e a perspectiva pragmática do trabalho educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, D. B.; RAMOS, M. N.; DELUIZ, N. Cobertura municipal da educação profissional via regime de colaboração: uma prática possível? Ensaio: aval. pol. pública. educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 29-52, jan./mar. 2007.

VIEIRA, M. D. P. A. Ideários, concepções e práticas na formação de professores da Rede Municipal de Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Revista HISTEDBR On-line.

ZAMPIRI, M. A disformidade no desenho da oferta educacional e a fragilização do direito à educação: um panorama da oferta de matrículas do ensino fundamental no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). UFPR, 2014.

ANEXOS

Proposições aprovadas na plenária final da I Conferência Municipal de Educação de Curitiba – conforme relatório 2012 do Conselho Municipal de Educação (disponíveis na página do CME):

Na Plenária Final foram aprovadas as proposições, abaixo relacionadas, por Grupo Temático.

GRUPO TEMÁTICO – 1 Formação e Valorização dos Profissionais da Educação

1 – Revisar os planos de carreiras dos trabalhadores em educação, unificando direitos e garantias, num plano único, contemplando o crescimento vertical automático e cumulativo, conforme o tempo de serviço com equiparação salarial, de acordo com a formação do profissional, revendo e aumentando os percentuais de crescimento de um nível para o outro. Criar estatuto próprio para educadores em um prazo de dois anos e alterar o plano de cargos e carreira, estipulando carga horária de seis horas, sem redução salarial. Instituir avanço automático no crescimento vertical e horizontal, mediante a apresentação da documentação sem limite de vagas.

2 – Garantir Planos de Carreira com isonomia para todos os trabalhadores da Educação Básica. Nos planos de carreira, os critérios para promoção e progressão nos vencimentos devem ser: tempo de serviço, formação continuada e titulação acadêmica. Todos os procedimentos devem ser garantidos mediante a apresentação de documentos comprobatórios, sem limitação do número de vagas e que os efeitos remuneratórios sejam contabilizados a partir da apresentação da documentação ao órgão competente.

3 – Adequar o número de alunos por turma, conforme indicativo da CONAE.



4 – Implementar no âmbito do Sistema Municipal de Ensino política de qualificação profissional constituída por mecanismos de valorização do profissional, como dever do Estado e direito dos profissionais da educação, por meio de um processo sistemático e organizado, que inclui cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, disponibilizando bolsas em parcerias com IES e CAPES, com garantia de licença remunerada para o período de estudo para mestrado e doutorado. Esta política será implementada por meio de programas de formação continuada em parcerias com universidades públicas, da própria rede de ensino e adesão aos programas do governo federal (ex. pró-funcionário) que tenham esta finalidade. Centrar a formação continuada na investigação, na reflexão e na pesquisa, que contribuirão para a práxis educativa no que diz respeito a toda educação básica, comprometendo-se com a efetivação da qualidade educacional. Nesse sentido, os trabalhadores da educação deverão ter formação específica voltada para temas como inclusão, diversidade e proteção à criança e ao adolescente, entre outros.

5 – Estabelecer e garantir políticas, programas e ações efetivas voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação básica, que proporcionem melhores condições de trabalho a todos os profissionais, como condição para a melhoria da qualidade do ensino. Assegurar a quantidade necessária de profissionais para substituição imediata de licenças/afastamentos de qualquer natureza, previstos em lei, sem prejuízo às unidades educacionais e aos educandos.

6 – Garantir e ampliar o número de profissionais envolvidos na educação (regente, corregente, educador, pedagogo, secretário, apoio administrativo, apoio escolar e outras funções que contribuam diretamente com a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos), atendendo às especificidades dos diferentes estabelecimentos de ensino, levando em consideração o número de turmas, modalidades, inclusão e atendimentos à comunidade. Contratar, por via de concurso público, número adequado de profissionais para o desenvolvimento de efetivo trabalho pedagógico e garantir a substituição imediata dos profissionais que atuam diretamente nas unidades educacionais em licença (prêmio, gestação, para estudos e carga horária reduzida). Assegurar a quantidade necessária de profissionais para substituição imediata em afastamentos médicos, licenças em geral, aposentadoria e exoneração, entre outros, bem como a garantia da relação aluno/turma prevista pela CONAE e efetivação da hora atividade. Instituir o pedagogo em período integral em todas as instituições de educação infantil.

GRUPO TEMÁTICO – 2 Gestão e Financiamento da Educação

1 – Investir progressivamente na educação, com percentuais crescentes que atinjam no mínimo 30% dos recursos provenientes de impostos de Curitiba, até 2015.

2 – Expandir a oferta de educação básica e garantir em todas as unidades de ensino, no início do ano letivo, a infraestrutura física com acessibilidade, recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos para todos.



3 – Garantir o cumprimento do dimensionamento, respeitando o espaço físico referente ao metro quadrado por professor/aluno, conforme a legislação vigente, com vistas à qualidade de ensino de educação básica.

4 – Propor que os Governos Federal, Estadual e Municipal aumentem o percentual de verbas destinado à educação, independente da arrecadação, bem como a ampliação gradativa da mesma, garantindo a descentralização da base financeira e o uso adequado dos recursos que são destinados exclusivamente à Educação Básica, cumprindo os prazos previstos.

5 – Garantir investimento adequado em manutenção, ampliação e reforma nas estruturas físicas de todas as instituições de educação e de ensino públicas e instituições de educação infantil comunitárias, declaradas como de utilidade pública pela Câmara Municipal, conveniadas, cujos imóveis sejam do município, visando qualidade e atendimento à demanda e às necessidades específicas de cada unidade.

6 – Garantir a criação e ampliação de mecanismos de escolhas democráticas dos gestores das instituições de ensino que devem ter formação na área da educação, além de conhecimento e capacitação em gestão de acordo com as especificidades de cada instituição.

GRUPO TEMÁTICO – 3 Educação Integral

1 – Garantir número necessário de profissionais qualificados, conforme sua área de atuação e incluindo coordenador pedagógico de tempo integral, de forma a atender, com qualidade, às necessidades específicas de cada instituição que oferece educação em tempo integral, nos diferentes níveis de ensino da educação básica, levando-se em conta o número de alunos atendidos.

2 – Garantir às unidades educacionais, que ofertam educação em tempo integral, infraestrutura e manutenção adequada com equipamentos, instrumentos, mobiliário e recursos midiáticos, conforme a necessidade das práticas de aprendizagem desenvolvidas em todos os espaços, sendo estes pedagógicos ou não, proporcionando maior mobilidade, acessibilidade, funcionalidade e segurança, adequados a todos os níveis de ensino.

3 – Garantir a oferta de formação continuada específica para profissionais que trabalham em instituições de tempo integral, em seu turno de trabalho, implementando políticas públicas voltadas para o enfrentamento de questões sociais e culturais, visando à melhoria da qualidade na formação integral e na ação compartilhada com as famílias.

4 – Promover a educação integral, considerando a educação científica, ambiental, tecnológica, cultural, artística e esportiva, podendo viabilizar parcerias com diferentes instituições e outras organizações governamentais e não governamentais.

5 – Ampliar a oferta da educação em tempo integral em ambientes educativos que potencializem as habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais dos estudantes.



6 – Garantir que o Projeto Político-Pedagógico das instituições de educação em tempo integral assegure o respeito ao tempo de infância, especialmente o direito ao brincar e à formação humana, cultural e social, com envolvimento e corresponsabilização das famílias e adequando o tempo de permanência nas instituições.

GRUPO TEMÁTICO – 4 Inclusão e Diversidade

1 – Oportunizar a flexibilidade curricular e metodológica, visando à sistematização e a efetivação do ensino em respeito à diversidade.

2 – Garantir a ampliação dos atendimentos especializados, adequação de estrutura física, mobiliário adequado em todos os espaços escolares e fortalecimento de parcerias com estruturas de atendimentos da saúde, com possibilidade, quando necessário, de redução de vagas nas salas em que houver estudantes em processo de inclusão, com profissional de apoio ou profissional capacitado.

3 – Promover ações para que não haja discriminação no ambiente escolar por diversidade étnica, religiosa, classe social, idade, gênero e necessidade especial, considerando ainda implementar políticas públicas às redes de ensino, incorporando temas referentes a gênero, à sexualidade, às culturas afro-brasileiras e indígenas, como determinam as Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 e o Parecer n.º 04/06 do Conselho Estadual de Educação, preferencialmente em relação aos eixos: currículo, formação de professores, materiais didáticos e pedagógicos, projetos político-pedagógicos, gestão escolar e cultura organizacional, em todas as modalidades de ensino público, privado e do terceiro setor.

4 – Assegurar políticas públicas a serem implementadas e financiadas pelas mantenedoras, a fim de garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as modalidades de ensino nas instituições públicas, privadas e do terceiro setor do ensino comum, assim como profissional auxiliar/intérprete/tradutor/guia intérprete e professor de LIBRAS para as salas do ensino comum, para garantir a permanência no processo de escolarização, considerar a importância das medidas de intervenção precoce e viabilizar condições legais para que a criança/estudante, se necessário, frequente ensino comum e especializado.

5 – Efetivar e ampliar as redes de apoio aos sistemas educacionais, por meio de parcerias com os órgãos/instituições relacionadas à saúde, à ação social, ao trabalho, ao esporte e ao lazer, para atender às pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e Necessidades Especiais.

6 – Garantir a formação continuada para todos os profissionais da educação em relação à inclusão e diversidade, bem como a realização de palestras, fóruns de debates com profissionais das respectivas áreas, abertos à comunidade, ofertada em serviço, pelas entidades mantenedoras e em parceria com universidades públicas e privadas com experiência na abordagem de temáticas referentes às necessidades especiais, inclusão e diversidade.



GRUPO TEMÁTICO – 5 Planejamento e Avaliação

1 – Garantir o cumprimento da Lei Federal n.º 11.738/2008, que estabelece 1/3 da hora atividade aos profissionais de educação, em espaço adequado, para construção de efetivo planejamento e formação continuada, visando a qualidade social da educação.

2 – Assegurar política de avaliação institucional de caráter participativo, quantitativo e qualitativo que sinalizem os desafios relativos: a infraestrutura, as condições de trabalho dos profissionais da educação, formação do dirigente, a gestão escolar democrática, o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, o sistema de avaliação local e o tempo de permanência do estudante na escola, com auxílio permanente da mantenedora.

3 – Criar e efetivar mecanismo de integração para a transição entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, com atendimento que contemple o educando nos aspectos biopsicossociais.

4 – Estabelecer diretrizes municipais em consonância com a Legislação Federal vigente no que se refere à idade de ingresso do estudante no 1.º ano do ensino fundamental.

5 – Realizar seminário, em até 12 meses após aprovação do Plano Municipal de Educação, para discussão sobre os Ciclos de Aprendizagem, seus objetivos, metas, resultados, avaliação geral, novas proposições e a transição entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, garantindo a realização de etapas locais e regionais.

6 – Garantir o planejamento articulado à avaliação e ao currículo, visando a participação efetiva dos profissionais na construção e reconstrução do mesmo, de modo a aperfeiçoar os processos avaliativos, com ação efetiva ao uso de seus instrumentos que evidenciem as condições de ensino nas dimensões da instituição, do profissional e da aprendizagem significativa da criança e do estudante.

7 – Garantir o número de alunos por sala, em todas as instâncias, atendendo a legislação vigente com adequação gradativa até 2020, conforme indicativo da CONAE/2010, respeitando a Resolução SESA n.º 0162/05 que resolve a metragem das salas de aulas, para o ensino fundamental e educação infantil.

Encerrado o processo de votação das proposições dos Grupos Temáticos, foram colocadas em votação 2 (duas) moções (anexo XXIII), sendo as mesmas aprovadas pela maioria dos delegados presentes.



CURITIBA

A CIDADE DA GENTE



EDUCAÇÃO