

DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL do município de Curitiba



2025



Prefeitura de
CURITIBA

*Trabalhamos
juntos.*



DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL

do município de Curitiba

LISTA DE SIGLAS

Siglas	
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APM	Associação de Pais e Mestres
APPF	Associação de Pais, Professores e Funcionários
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CEI	Centro de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
EdD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FICA	Ficha de Comunicação do Estudante Ausente

FME	Fórum Municipal de Educação
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICI	Instituto das Cidades Inteligentes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IGC	Índice Geral de Cursos
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
NUPECAMP	Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PD-CDD	Programa de Desenvolvimento Profissional em Competência Digital Docente
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
Plamupir	Plano Municipal de Igualdade Étnico-Racial
PME	Plano Municipal de Educação de Curitiba

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEEI	Plano Nacional de Educação Escolar Indígena
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQR	Padrão de Qualidade de Referência
REDS	Recursos Educacionais Digitais
REE	Rede Estadual de Ensino
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SERP	Sistema de Acompanhamento do Estudante
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SimCAQ	Simulador do Custo Aluno-Qualidade
SIMASE	Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo
SMAID	Sistema Municipal de Avaliação da Inclusão Digital
SME	Secretaria Municipal da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UF	Unidade Federativa
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná



DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL

do município de Curitiba

O Diagnóstico Educacional do Município de Curitiba constitui um instrumento fundamental para a compreensão do cenário educacional da cidade e para o planejamento de políticas públicas voltadas à qualidade e à equidade na educação. Este documento apresenta um panorama detalhado da realidade educacional do município, reunindo dados, análises e reflexões que permitem identificar avanços, desafios e possibilidades de aprimoramento do sistema educacional curitibano.

A elaboração deste diagnóstico representa o compromisso com a transparência, a gestão democrática e o planejamento fundamentado em evidências. Por meio da sistematização de informações provenientes de diversas fontes, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) e dados próprios da rede municipal, foi possível construir uma visão abrangente sobre as diferentes dimensões da educação em Curitiba.

O documento está estruturado de forma a proporcionar uma leitura clara e objetiva dos principais indicadores educacionais, abordando aspectos relacionados ao acesso, à permanência, ao desempenho dos estudantes, à infraestrutura das unidades escolares, à valorização dos profissionais da educação e à gestão educacional. Cada seção apresenta informações atualizadas que dialogam com as metas e estratégias estabelecidas no Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei Municipal n.º 14.681, sancionada em 24 de junho de 2015, permitindo uma análise crítica sobre o cumprimento dos compromissos assumidos pelo município.

Mais do que um retrato da realidade educacional, este diagnóstico pretende ser um instrumento dinâmico de orientação para a tomada de decisões, subsidiando a formulação de políticas educacionais mais assertivas e contextualizadas. As informações aqui apresentadas buscam não apenas evidenciar os resultados alcançados, mas também apontar caminhos para a superação das desigualdades e para a garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do município.

Ressaltamos que a construção deste documento é fruto de um trabalho coletivo, envolvendo profissionais comprometidos com a educação pública e com o desenvolvimento integral dos estudantes. Esperamos que este material contribua para o debate qualificado sobre a educação em Curitiba e inspire ações cada vez mais efetivas na busca pela excelência educacional.

Que este Diagnóstico Educacional seja uma ferramenta de consulta permanente para gestores, educadores, pesquisadores, conselheiros e toda a comunidade escolar, fortalecendo o diálogo social e o compromisso coletivo com a transformação da educação no município de Curitiba.



DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL do município de Curitiba

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	5
APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	13
1. ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
3. ALFABETIZAÇÃO	28
4. ACESSO, TRAJETÓRIA E CONCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	33
5. APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO	42
6. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	48
7. CONECTIVIDADE, EDUCAÇÃO PARA AS TECNOLOGIAS E CIDADANIA DIGITAL	52
8. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	56
9. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	61
10. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	67
11. ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	73
12. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	82
13. ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA GRADUAÇÃO	85
14. QUALIDADE DA GRADUAÇÃO	89
15. PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	91
16. PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	93
17. PARTICIPAÇÃO SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA	105
18. FINANCIAMENTO E INFRAESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	109
19. EDUCAÇÃO AMBIENTAL	113
20. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	116



DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL

do município de Curitiba

INTRODUÇÃO

Plano Municipal de Educação de Curitiba

O PME de Curitiba representa um marco fundamental para as políticas educacionais da cidade, resultado de um amplo processo democrático e participativo que envolveu diversos segmentos da sociedade curitibana. Sua elaboração, iniciada em 2013 pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, está alinhada às diretrizes nacionais estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

O processo de construção do PME teve como pilar a criação do Fórum Municipal de Educação (FME) de Curitiba, instância colegiada que reuniu representantes de gestores públicos, usuários dos serviços educacionais, trabalhadores da educação e diversos setores da sociedade civil organizada. Para operacionalizar essa construção coletiva, foram instituídos um Grupo de Trabalho específico (Portaria n.º 03/2015) e uma Equipe Técnica da SME de Curitiba (Portaria n.º 15/2015), ambos responsáveis por coordenar e articular as diferentes etapas de elaboração do Plano.

Ao longo de 2014 e 2015, o processo foi marcado por intenso debate e mobilização social. Foram estruturados doze eixos temáticos para organizar as discussões: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Superior, Gestão Democrática, Regime de Colaboração, Financiamento, Diversidade, Educação e Direitos Humanos. Essa abrangência temática garantiu que todas as dimensões da educação municipal fossem contempladas nas análises e proposições.

Para fundamentar tecnicamente as deliberações, realizaram-se onze encontros com especialistas convidados, cujas contribuições foram sistematizadas no documento “Construindo o Plano Municipal de Educação: uma contribuição para o diálogo”, lançado em março de 2015. Esse material tornou-se referência para as etapas subsequentes de participação popular, que incluíram pré-conferências, consultas públicas virtuais, consultas diretas com crianças e estudantes, culminando na Conferência Municipal de Educação, realizada em maio de 2015.

Como resultado desse processo, o Projeto de Lei do PME foi encaminhado à Câmara Municipal de Curitiba em maio de 2015, em conformidade com a Lei Federal n.º 13.005/2014 e as orientações do Ministério da Educação (MEC). A Lei Municipal n.º 14.681, sancionada em 24 de junho de 2015, instituiu oficialmente o PME de Curitiba, estabelecendo metas e estratégias para a educação municipal na próxima década.

Relatório de Avaliação do PME

Para acompanhar e avaliar a implementação do PME, a SME de Curitiba estabeleceu, em 2023, através da Portaria Municipal n.º 14, de 13 de abril de 2023, posteriormente modificada pela Portaria Municipal n.º 19, de 10 de abril de 2024, uma Equipe Técnica responsável pela organização de informações e dados, bem como pela revisão, pelo acompanhamento e pela avaliação do PME de Curitiba, instituído pela Lei n.º 14.681, de 24 de junho de 2015. O grupo realizou encontros quinzenais durante 2023 e nos primeiros meses de 2024, dedicando-se à análise e ao levantamento de informações sobre o alcance das 26 Metas e suas respectivas estratégias, com vistas à elaboração do relatório de acompanhamento e avaliação.

Ao longo desse processo, o grupo procedeu a uma análise minuciosa do Plano, documentando a avaliação qualitativa das estratégias mediante a identificação das ações implementadas e, quando aplicável, dos respectivos percentuais de execução. As considerações referentes às ações desenvolvidas em cada estratégia foram aprofundadas por meio de consultas às áreas competentes da SME de Curitiba, possibilitando verificar a efetivação e o cumprimento dessas iniciativas.

Para assegurar um acompanhamento abrangente e uma avaliação consistente do PME de Curitiba, diversas fontes de informação foram mobilizadas. Os dados disponibilizados pelo INEP, incluindo as informações do Censo da Educação Básica, constituíram insumos fundamentais para a compreensão do cenário educacional. As informações provenientes do IPARDES agregaram uma dimensão regional relevante à análise. Adicionalmente, foram incorporados dados da própria SME de Curitiba, permitindo uma avaliação contextualizada dos avanços e obstáculos encontrados na esfera educacional do município.

Para sistematização das informações, o Plano foi estruturado em formato de planilha, contemplando cada uma das 26 Metas, acompanhadas de suas estratégias. Foram adicionadas as seguintes colunas: “prazo”, indicando o período estabelecido para cumprimento das metas e estratégias; “ações realizadas”, destinada ao registro das iniciativas desenvolvidas e das propostas para consecução dos objetivos de cada estratégia; e “percentuais”, utilizada quando possível para indicar o grau de execução alcançado.

Considerando a ausência de relatórios anteriores de acompanhamento e avaliação, o presente documento abrange todo o período de implementação do Plano, contemplando a análise de dados referentes ao intervalo de 2015 a 2023. Foi realizado o exame dos indicadores e incluídas observações técnicas que descrevem as ações executadas para atender às estratégias propostas nas 26 Metas do PME, além de recomendações voltadas ao redimensionamento e à atualização do referido Plano, tendo como perspectiva a realização de uma Conferência Municipal de Educação para sua ampla discussão.

Ressalta-se que este documento, construído coletivamente pelos profissionais que integram a equipe técnica e apresentado em reunião ordinária do FME de Curitiba, realizada em 3 de julho de 2024, encontra-se disponível no Portal da Educação, acessível pelo link: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2024/7/pdf/00493605.pdf>.

Diagnóstico Educacional do Município de Curitiba

Considerando o acompanhamento do PME em vigência, na segunda quinzena do mês de maio de 2025, foi retomada a organização da Equipe Técnica da SME de Curitiba, com a atualização de seus integrantes, conforme Portaria n.º 123, de 31 de julho de 2025. Em julho de 2025, a SME de Curitiba solicitou cinco representantes do Conselho Municipal de Educação (CME), cinco representantes do FME de Curitiba, um representante da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná e dois representantes da Defensoria Pública do Estado do Paraná, para em conjunto com a Equipe Técnica, constituírem a Comissão Municipal para o PME de Curitiba, instituída por meio do Decreto Municipal n.º 2120/2025, de 8 de outubro de 2025.

Esta Comissão iniciou suas atividades com um *kickoff*, no dia 30 de julho de 2025, em que foi realizada a contextualização da Comissão Municipal acerca da prorrogação do PNE e, conseqüentemente, do PME. Foram apresentadas orientações para a elaboração do documento “Diagnóstico Educacional do Município de Curitiba”, com o objetivo de subsidiar a construção do PME de Curitiba, além do cronograma de trabalho, que prevê reuniões semanais às segundas-feiras, das 13h30 às 17h, no período de 4 de agosto a 29 de setembro de 2025, para estudo das metas e estratégias do PME, visando à elaboração do documento, com previsão de lançamento para o final do mês de outubro de 2025.

Este diagnóstico educacional tem como objetivo apresentar um panorama da realidade educacional de Curitiba, fornecendo os dados e análises necessários ao acompanhamento, monitoramento e avaliação das metas estabelecidas no PME de Curitiba. A partir de indicadores educacionais e análises quantitativas e qualitativas, este documento busca subsidiar gestores, educadores e a sociedade civil na discussão efetiva das políticas educacionais, com vistas à elaboração do Novo PME. Assim, diferentes instâncias envolvidas com a educação poderão viabilizar a promoção de espaços de interlocução entre seus pares, voltados à discussão e à elaboração de proposições, de modo contextualizado e integrado às atuais políticas públicas educacionais, contribuindo para o aprimoramento contínuo da qualidade da educação oferecida aos curitibanos.

Para a elaboração do referido documento, a Comissão tomou por base o Documento Diagnóstico da Educação Nacional, organizado de forma a apresentar 18 problemas que subsidiaram a elaboração do Projeto de Lei do PNE, ou seja,

seus objetivos, suas metas e suas estratégias, formulados a partir da análise dos descritores de problemas e de suas causas. Com base nesse documento, a Comissão realizou o estudo do PME de Curitiba vigente, estabelecendo relações com os objetivos do PNE e realizando a análise da situação educacional do município de Curitiba.

Considerando esta metodologia, o documento segue os 18 objetivos do PNE, acrescidos de dois objetivos específicos do município, em consonância com o PME em vigência. São eles: 1 - acesso à Educação Infantil; 2- qualidade da Educação Infantil; 3 - alfabetização; 4 - acesso, trajetória e conclusão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; 5 - aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; 6 - Educação Integral em tempo integral; 7 - conectividade, educação para as tecnologias e cidadania digital; 8 - Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola; 9 - Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos; 10 - Educação de Jovens e Adultos; 11 - acesso, permanência e conclusão na Educação Profissional e Tecnológica; 12 - qualidade da Educação Profissional e Tecnológica; 13 - acesso, permanência e conclusão na graduação; 14 - qualidade da graduação; 15 - Pós-Graduação Stricto Sensu; 16 - profissionais da Educação Básica; 17 - participação social e gestão democrática; 18 - financiamento e infraestrutura da Educação Básica; 19 - Educação Ambiental; 20 - Educação em Direitos Humanos.



1. ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Problema

A educação de bebês e crianças entre 0 e 3 anos é um direito a ser garantido conforme a manifestação e a vontade das famílias responsáveis. A necessidade de ampliar o acesso de forma a garantir o atendimento da demanda manifesta dessa faixa etária consiste em um problema, especialmente quando se considera que o crescimento populacional, influenciado por diversos fatores, ocorre de maneira distinta nas diferentes regiões da cidade.

Análise descritiva

A educação e o cuidado de bebês e crianças entre 0 e 5 anos compõem parte do direito à educação, que deve ser garantido desde o nascimento, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é destinada ao atendimento dessa faixa etária e está organizada em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

Com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, a matrícula das crianças entre 4 e 5 anos tornou-se obrigatória, devendo o atendimento universal dessa faixa etária ser alcançado até o 2016. Nesse contexto, a primeira meta do PME do município de Curitiba, instituído pela Lei n.º 14.681/2014, tratou da ampliação do acesso à Educação Infantil, estabelecendo a universalização do atendimento das crianças entre 4 e 5 anos no prazo previsto pela emenda, bem como o atendimento de toda a população entre 0 e 3 anos até o fim da vigência do plano, preferencialmente na rede pública.

Para o monitoramento do alcance da Meta 1, foram utilizados dois indicadores: o indicador 1A, que mede o percentual da população entre 4 e 5 anos matriculada no sistema de ensino, e o indicador 1B, que mede o percentual da população entre 0 e 3 anos que frequenta a creche.

Ao analisar a evolução das matrículas na Educação Infantil no município de Curitiba e a projeção da população calculada a partir dos dados sobre os nascidos vivos, observa-se que a ampliação do atendimento às crianças entre 4 e 5 anos, realizada na última década, possibilitou alcançar a universalização da pré-escola em 2022. O quadro a seguir apresenta dados sobre a evolução do percentual de atendimento às crianças entre 4 e 5 anos no período entre 2014 e 2024.

Quadro 1: Percentual de atendimento às crianças entre 4 e 5 anos em Curitiba, no período entre 2014 e 2024¹

Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, 100% (cem por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, preferencialmente na rede pública.												
INDICADOR 1A	Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche.												
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
Meta executada no período	51,1%	51,9%	25,9%	60,6%	60,9%	95,3%	83,1%	98,8%	105,3%	109,5%	103,7%	-	

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.19).

Os dados apresentados evidenciam que a ampliação das vagas nas instituições públicas e privadas do município de Curitiba gerou um crescimento expressivo no percentual de atendimento à população entre 4 e 5 anos. Em 2014, início da série histórica aqui apresentada, cerca de 51% das crianças dessa faixa etária frequentavam uma instituição educativa. Em 2019, esse percentual de atendimento chegou a pouco mais de 95%. A partir de 2021, o número de vagas para crianças entre 4 e 5 anos na cidade passou a ser suficiente para atender um percentual igual ou superior a 100%.

Como já mencionado, a garantia do acesso à Educação Infantil para os bebês e crianças entre 0 e 3 anos é um direito a ser assegurado. Contudo, a matrícula em uma instituição educativa nessa faixa etária não têm caráter obrigatório, diferente do que a legislação brasileira estabelece para a faixa etária entre 4 e 17 anos, o que torna inviável a proposição de uma meta que tenha como objetivo a universalização do atendimento em creche. A evolução do indicador 1B, utilizado para o monitoramento do PME no que se refere ao percentual da população entre 0 e 3

¹ Os percentuais de atendimento superiores a 100% resultam da metodologia de cálculo, que confronta o número total de matrículas registradas no Censo Escolar/INEP com a projeção populacional para a faixa etária, baseada em dados de nascidos vivos no município Departamento de Informação e Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS). Valores acima de 100% indicam que a Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba atende, além da população residente projetada, um contingente significativo de crianças provenientes de outros municípios, evidenciando a atratividade e a capacidade de absorção do sistema educacional curitibano. O índice informado no ano de 2016 justifica-se por um erro de lançamento de dados no Censo Escolar, fato informado ao INEP, posteriormente.

anos que frequenta uma instituição educacional em Curitiba, pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 2: Percentual de atendimento às crianças entre 0 e 3 anos em Curitiba, no período entre 2014 e 2024

Meta 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender 100% (cem por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, preferencialmente na rede pública.												
INDICADOR 1B	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola ou creche (taxa de atendimento escolar).												
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
Meta executada no período	39,8%	40,8%	40,3%	32,7%	30,9%	40%	43,8%	42%	51,4%	58,5%	55,7%	-	

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.19).

Considerando a projeção da população, calculada a partir dos dados do DATASUS, e o número de matrículas registradas no município de Curitiba entre 2014 e 2024, observa-se que a taxa de atendimento das crianças entre 0 e 3 anos passou de 39,8% para 52,9% no período analisado. A maior cobertura no atendimento dessa faixa etária foi registrada em 2023, quando a oferta de creche contemplou pouco mais de 58,5% dessa parcela da população. Esses dados indicam que, embora não tenha cumprido a meta prevista no PME de Curitiba, o município alcançou o percentual de atendimento estabelecido como meta no cenário nacional.

Os dados sobre as unidades educacionais que ofertam Educação Infantil em Curitiba, organizados na tabela a seguir, evidenciam o crescimento da rede pública municipal e da rede contratada pelo município para o atendimento de creche e pré-escola na cidade.

Tabela 1: Número de unidades educacionais que ofertam Educação Infantil por dependência administrativa em Curitiba, no período entre 2014 e 2024²

		Rede municipal	Rede privada conveniada/ contratada	Rede privada	Total
2014	Creche	199	91	245	706
	Pré-escola	284	93	282	
	Total	316	95	295	
2024	Creche	228	163	236	827
	Pré-escola	350	74	212	
	Total	398	165	262	

Fonte: Elaborado a partir dos Microdados do Censo Escolar/ INEP (2024).

Na comparação entre 2014 e 2024, é possível notar que o número de instituições que ofertam Educação Infantil em Curitiba passou de 706 para 827. Nesse período, a rede municipal ampliou o número de CMEIs de 199 para 237, e o número de escolas com turmas de pré passou de 117 para 161, totalizando 398 unidades municipais com oferta de Educação Infantil em 2024. Na rede privada contratada, o aumento de 95 para 165 unidades está associado à expansão da oferta de creches, presente, em 2024, em 163 dos CEIs contratados pelo município. Por outro lado, observa-se certa redução no número de instituições privadas que não possuem contrato com o poder público municipal no período considerado.

Análise causal

Entre 2014 e 2024, ao analisar o número de matrículas de crianças entre 4 e 5 anos, observa-se uma estreita relação entre esse crescimento e o aumento significativo da oferta de atendimento para essa faixa etária na rede municipal. A tabela a seguir apresenta o número de matrículas de crianças entre 4 e 5 anos nos anos considerados, por dependência administrativa:

Tabela 2: Matrículas de pré-escola por dependência administrativa em Curitiba, no período entre 2014 e 2024

		Rede municipal	Rede privada conveniada/ contratada	Rede privada	Total
2014	N.º	11.568	3.661	12.863	28.092
	%	41	13	46	
2024	N.º	25.762	2.420	11.776	39.958
	%	69	6	32	

Fonte: Elaborado a partir dos Microdados do Censo Escolar/ INEP (2024).

² No ano de 2014, a rede estadual mantinha três instituições com oferta de Educação Infantil e a rede federal mantinha uma.

Os dados apresentados indicam que a rede pública municipal criou o maior número de matrículas em pré-escola no período considerado e permite inferir que, diante da compulsoriedade das matrículas para crianças entre 4 e 5 anos, a expansão do atendimento dessa faixa etária ocorreu em maior proporção na rede pública. Ao comparar os dados de matrículas entre 2014 e 2024, é possível observar um crescimento de 122% na oferta de pré-escola realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nas Escolas Municipais de Curitiba.

Considerando os dados do ano de 2024, observa-se que 69% da oferta de pré-escola foi realizada pela RME de Curitiba. Além das 25.762 matrículas mantidas na rede própria, o município contratou 2.400 vagas em Centros de Educação Infantil privados credenciados. A oferta de pré-escola na rede privada sem contrato com o município correspondeu a 32% do total de matrículas de crianças entre 4 e 5 anos naquele ano.

A esse respeito, ainda é necessário considerar que a obrigatoriedade de universalizar as matrículas entre 4 e 5 anos impactou a oferta de atendimento para a faixa etária entre 0 e 3 anos, especialmente na rede pública municipal, onde ocorreu o maior aumento de matrículas na pré-escola. O efeito da obrigatoriedade, determinada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, sobre as matrículas em creche pode ser visualizado na tabela a seguir, onde estão organizados os dados dessas matrículas por dependência administrativa entre 2014 e 2024:

Tabela 3: Matrículas de creche por dependência administrativa em Curitiba, no período entre 2014 e 2024

		Rede municipal	Rede privada conveniada/ contratada	Rede privada	Total
2014	N.º	23.644	5.851	8.643	38.235
	%	62	15	23	
2024	N.º	16.970	11.439	8.880	37.289
	%	46	31	23	

Fonte: Elaborado a partir dos Microdados do Censo Escolar/ INEP (2024).

Enquanto a oferta de pré-escola apresentou um crescimento percentual de 42,2% no total de matrículas entre 2014 e 2024, a oferta de creche registrou uma queda de 2,5% (946 matrículas) no mesmo período. Em 2014, a rede municipal e a rede contratada eram responsáveis por 77% das matrículas de crianças entre 0 e 3 anos no município de Curitiba, percentual que se manteve em 2024. Nota-se que, diante da necessidade de universalizar a pré-escola, a estratégia adotada pelo município de Curitiba para manter o atendimento a bebês e crianças entre 0 e 3 anos foi ampliar a oferta de vagas em instituições privadas contratadas para a prestação de serviços educacionais.

Além dos efeitos da universalização da pré-escola, outros fatores influenciam a ampliação do atendimento à demanda manifesta por vagas para crianças entre 0 e 3 anos, especialmente na rede pública municipal. Entre eles, destacam-se o elevado custo da oferta para essa faixa etária — que exige estrutura física adequada e número específico de professores por grupo etário —, a renovação constante da demanda manifesta e a ausência de espaços para construção que atendam aos parâmetros de infraestrutura e estejam localizados nas regiões de maior procura.

O crescimento contínuo da demanda por vagas para bebês e crianças entre 0 e 3 anos, aliado aos processos migratórios que ocorrem dentro da cidade, representa um desafio para o planejamento das políticas públicas municipais voltadas à ampliação do acesso à Educação Infantil. A ausência de dados e indicadores populacionais desagregados por idade e região dificulta esse planejamento, assim como a definição de estratégias adequadas a cada território e perfil demográfico.

Desde 2019, a SME de Curitiba tem utilizado o Sistema de Cadastro On-line para mapear o número de intenções de vaga para a faixa etária entre 0 e 3 anos e planejar a abertura de turmas e/ou construção de novas unidades. Contudo, é necessário considerar que esse sistema é capaz de mapear apenas as solicitações das famílias ou responsáveis que desejam matricular suas crianças na rede municipal ou na rede contratada, não abrangendo a demanda total da cidade.

Causas críticas

- A demanda por atendimento dos bebês e das crianças entre 0 e 3 anos é contínua e flutuante nas diferentes regiões da cidade.
- A ausência de indicadores populacionais, desagregados por idade e região, dificulta o planejamento de um ano para o outro.
- Em algumas regiões da cidade, há a dificuldade de encontrar terrenos adequados para a construção de novas unidades.

Referências

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2023)**. Curitiba: SME, 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: MEC, 2025.

2. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Problema

A necessidade de assegurar um padrão mínimo de qualidade no atendimento educacional, considerando as especificidades de cada faixa etária e respeitando a legislação vigente.

Análise descritiva

Ao ser inserida no sistema educacional e reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil passou a ser regida pelos mesmos princípios que regulamentam a oferta do ensino brasileiro, conforme estabelece o artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Dentre esses princípios, estão a garantia de “igualdade de condições para o acesso e permanência” e de “um padrão mínimo de qualidade”, que devem ser assegurados a todos os bebês e crianças. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os “padrões mínimos de qualidade de ensino” são definidos como a “variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, Art. 4.º, Inciso IX).

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reiteram que atender ao direito das crianças na sua integralidade requer a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. Segundo o Parecer n.º 20/2009, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cumprir função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil requer oferecer às crianças as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente, para que elas usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais.

Nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução n.º 01/2024 do CNE, a qualidade nesta etapa é definida como condição na qual os sistemas de ensino e as instituições que ofertam a Educação Infantil são capazes de garantir:

- a) o acesso e a permanência de bebês e crianças ao atendimento educacional;
- b) as condições de infraestrutura física e pedagógica adequadas ao público atendido e necessárias à realização das práticas do cuidar e educar;
- c) ambientes e interações educativas planejadas e organizadas de modo a promover as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças;
- d) processos de desenvolvimento profissional permanente e condições de trabalho adequadas para equipes gestoras, docentes e educadores que atuam no suporte à ação pedagógica;
- e) gestão democrática e participativa que assegurem processos decisórios responsivos às necessidades das comunidades educativas;
- e) f) acompanhamento permanente das aprendizagens e do

desenvolvimento dos bebês e crianças orientadas pelos marcos definidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2024, p. 02).

A implementação dessa resolução deve ocorrer considerando a articulação e a integração entre as dimensões da qualidade na Educação Infantil, estabelecidas nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade elaborados pelo Ministério da Educação em 2024. São elas: gestão democrática; identidade e formação profissional; proposta pedagógica; avaliação da Educação Infantil; infraestrutura, edificações e materiais.

De acordo com o que estabelece a Resolução 01/2024 do CNE, a gestão democrática como dimensão da qualidade na Educação Infantil, fundamenta-se e efetiva-se a partir de princípios democráticos e participativos que se efetivam por meio de instrumentos que apoiam um processo educativo pautado pela participação social e pelo fortalecimento da cidadania. Entre esses mecanismos, destacam-se os espaços colegiados de decisão, as ações que asseguram transparência e acesso à informação sobre vagas, fluxos de matrícula e ações desenvolvidas, assim como a promoção de relações dialógicas, canais de comunicação eficazes e o fortalecimento dos vínculos entre escola, famílias e comunidades.

A dimensão da identidade dos profissionais está relacionada ao reconhecimento das especificidades da atuação dos professores com a faixa etária atendida na Educação Infantil. Assim como prevê a LDB, a formação mínima exigida para o ingresso na função é a licenciatura em Pedagogia, admitindo-se o curso normal de nível médio. Na tabela a seguir, é possível visualizar os dados sobre o percentual de professores com Ensino Superior que atuam nas turmas de creche e de pré-escola da rede pública municipal e da rede privada na cidade de Curitiba.

Tabela 4: Percentual de funções docentes com curso superior em Curitiba³

	Total	Creche	Pré-Escola
Rede pública municipal	89,0	84,0	93,0
Rede privada	75,3	72,7	81,7
Total	84,4	79,5	89,9

Fonte: Dados organizados pelo INEP a partir do Censo Escolar (2024).

24

Os dados apresentados indicam que, em 2024, havia maior proporção de professores com Ensino Superior atuando na rede municipal do que na rede privada. Na creche, a diferença é menor, mas ainda significativa (84,0% na rede pública e 72,7% na rede privada). Já na pré-escola, a rede pública mantém desempenho superior (93,0%) em relação à privada (81,7%). No cômputo geral, o atendimento da

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com-curso-superior>. Acesso em: 03 out. 2025.

Educação Infantil chega a 84,4%, sendo 79,5% na creche e 89,9% na pré-escola, evidenciando maior cobertura nesta última etapa.

Cabe destacar que, diante da forma como o INEP divulga os dados sobre a formação dos professores da Educação Básica, não foi possível apresentar separadamente o percentual de professores com Ensino Superior que atuam em instituições privadas contratadas e não contratadas pelo município de Curitiba.

A dimensão da proposta pedagógica trata da organização curricular da Educação Infantil e da elaboração das propostas pedagógicas das unidades educacionais que ofertam essa etapa. Em consonância com as DCNEI e a BNCC, a Resolução 01/2024 do CNE estabelece que o currículo da Educação Infantil deve organizar-se a partir das interações e da brincadeira, promovendo experiências significativas que respeitem os ritmos, os interesses e as potencialidades das crianças. A esse respeito, cabe destacar que o Currículo da Educação Infantil, assim como os documentos orientadores produzidos pela SME de Curitiba, está alinhado aos documentos nacionais e busca garantir às crianças experiências vividas em ambientes educativos organizados com materiais diversificados e acessíveis, representativos da pluralidade cultural e social, com mobiliário adequado e condições de segurança, ventilação e iluminação.

A avaliação da Educação Infantil, como dimensão da qualidade, fundamenta-se nos Parâmetros Nacionais de Qualidade, servindo de base para a formulação e implementação de instrumentos e estratégias que permitam a coleta, sistematização e análise de dados sobre o funcionamento das instituições. Nesse contexto, a avaliação deve abranger diferentes dimensões, incluindo: a demanda e cobertura de vagas; as condições físicas e de acessibilidade das instituições; a qualidade dos materiais pedagógicos e brinquedos; a formação continuada dos profissionais; e as práticas pedagógicas e de gestão, tanto das equipes escolares quanto das secretarias de educação.

Desde 2020, a oferta da Educação Infantil em Curitiba tem sido avaliada por meio de formulário eletrônico respondido por famílias e profissionais, com questões relativas à infraestrutura das unidades, ao quadro de profissionais, à gestão financeira dos recursos e ao atendimento prestado às crianças.

A dimensão infraestrutura, edificações e materiais na Educação Infantil estabelece os parâmetros que devem orientar a construção, manutenção e adequação dos espaços destinados ao atendimento das crianças, assegurando condições seguras, acessíveis e acolhedoras. A legislação determina que o município garanta que a escolha de terrenos e a construção das novas instituições considerem critérios que promovam segurança, sustentabilidade e integração com a natureza, evitando áreas de risco e priorizando locais com condições ambientais e urbanas adequadas.

Os ambientes pedagógicos precisam ser planejados para favorecer o conforto, o descanso e a exploração das crianças, com mobiliários específicos para bebês e crianças pequenas, confeccionados preferencialmente em materiais naturais e seguros, de forma a oferecer ambientes que garantam segurança, sejam estimulantes e adequados ao desenvolvimento integral da criança, respeitando suas necessidades. Devem ser garantidos também, espaços de leitura com livros diversificados e acessíveis, colchonetes e lençóis adequados para o repouso, banheiros e fraldários próximos às salas de referência, além de áreas externas sombreadas e ensolaradas que estimulem o brincar e a convivência cotidiana.

Análise causal

De acordo com as DCNEIs, para que o atendimento ao direito das crianças em sua integralidade se materialize no cotidiano, é necessário que as instituições apresentem uma infraestrutura e formas de funcionamento que “garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas” (Brasil, 2009, p. 12).

A faixa etária das crianças atendidas na Educação Infantil e o tempo que permanecem nas instituições deve ser considerados no planejamento dessa infraestrutura, prevendo-se berçários, salas com trocadores, espaços para alimentação, banheiros adaptados à altura das crianças, bem como áreas externas com brinquedos adequados. Isso implica reconhecer a necessidade de investimentos contínuos na aquisição de brinquedos, livros e materiais pedagógicos apropriados para o trabalho com bebês e crianças pequenas.

Embora a Constituição Federal de 1988 e a LDB assegurem a igualdade de condições para o acesso e permanência, bem como a observância de padrões mínimos de qualidade, ainda é desafiador garantir que todas as instituições disponham da variedade e quantidade mínimas de insumos indispensáveis ao processo educativo.

As DCNEIs e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil reforçam que a qualidade nessa etapa requer ambientes planejados, interações educativas significativas e condições adequadas de infraestrutura e de trabalho para as equipes gestoras e docentes.

A consolidação da identidade docente na Educação Infantil exige o reconhecimento das especificidades da atuação com bebês e crianças pequenas, a garantia de formação inicial compatível (licenciatura em Pedagogia ou curso normal de nível médio) e o investimento permanente em processos de desenvolvimento profissional, acompanhados de condições adequadas de trabalho.

Causas críticas

- Necessidade de aprimoramento da infraestrutura física nas creches e pré-escolas, garantindo ambientes adequados, seguros e acolhedores às necessidades das crianças.
- Garantia de ampliação e diversificação dos recursos pedagógicos disponíveis, de modo a favorecer práticas educativas significativas e experiências de aprendizagem variadas.
- Fortalecimento da formação inicial dos profissionais que atuam na docência da Educação Infantil, assegurando alinhamento às especificidades da faixa etária atendida.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, p.14. Brasília, DF: MEC/CNE, 09 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Resolução nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, edição 205, p. 40, Brasília, 22 out. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=264251-res-ceb-01-2024&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192 Acesso em 27 out. 2025.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024.** Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar> Acesso em: 27 out. 2025.

3. ALFABETIZAÇÃO

Problema

O direito à alfabetização, em diferentes faixas etárias, no município de Curitiba está sendo garantido e apresenta avanços pontuais, porém a falta de dados consistentes na série histórica não permite avaliar a dimensão real do problema. No decorrer da vigência do Plano, a legislação foi alterada e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) descontinuada. Atualmente, todas as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 2.º ano do Ensino Fundamental.

Análise descritiva

A alfabetização no Brasil constitui parte fundamental do direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Trata-se de um direito inalienável, condição para o exercício pleno da cidadania e base para a continuidade da trajetória escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmou esse direito e definiu a alfabetização como processo a ser iniciado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em articulação com a Educação Infantil. Posteriormente, a Emenda Constitucional n.º 59/2009 ampliou a obrigatoriedade escolar, incluindo a matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade, o que trouxe repercussões para a alfabetização.

O Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estabeleceu, na Meta 5, o compromisso de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º ano do Ensino Fundamental. Para monitorar esse objetivo, foram utilizados indicadores oriundos da ANA, aplicada entre 2013 e 2016, que mediu a proficiência dos estudantes em leitura, escrita e matemática. Os resultados do município de Curitiba, nos referidos anos, evidenciaram que a cidade estava distante da universalização da alfabetização, com percentuais reduzidos de crianças atingindo os níveis mais elevados de proficiência.

Meta	Texto da meta												Prazo
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º (terceiro) ano do ensino fundamental.												2025
Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º (terceiro) ano do ensino fundamental.												
INDICADOR 5A	Percentual dos estudantes no nível 4 de proficiência em leitura na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental.												
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
Meta prevista	100%	-	100%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meta executada no período	11,5%	-	12,5%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
INDICADOR 5B	Percentual dos estudantes no nível 5 de proficiência em escrita na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental.												
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
Meta prevista	100%	-	100%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meta executada no período	13,0%	-	10,9%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
INDICADOR 5C	Percentual dos estudantes no nível 4 de proficiência em Matemática na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental.												
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
Meta prevista	100%	-	100%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meta executada no período	28,2%	-	28,3%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.48-49).

A interrupção da ANA a partir de 2017 representou entraves adicionais ao acompanhamento da meta. Nesse contexto, foi lançado, em 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma iniciativa do governo federal em parceria com estados e municípios, que busca retomar, de forma articulada, o monitoramento e as ações voltadas à alfabetização, agora com base no critério de se alfabetizar até o fim do 2.º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere à taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, esta atingiu 98,47% em 2022, evidenciando avanços significativos em relação ao cenário anterior ao PME. No entanto, não há dados disponíveis para a maioria dos anos do período analisado, o que impede uma avaliação mais detalhada da evolução ao longo do tempo.

No caso do indicador 9B, da meta 9 do PME, referente à taxa de analfabetismo funcional, não há registros disponíveis para nenhum dos anos, impossibilitando a verificação do cumprimento da meta de redução em 50%. Essa lacuna de dados compromete a análise do impacto das políticas educacionais voltadas à alfabetização de jovens e adultos e à melhoria das competências de leitura e escrita dessa população.

Quadro 4: Taxa de alfabetização em Curitiba, no período entre 2014 e 2024

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 PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.											
INDICADOR 9A	Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada no período	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	98,47%	sem dados	sem dados	-
INDICADOR 9B	Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada no período	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.72).

Em síntese, em relação ao PME, percebe-se que a Meta 5 apresenta baixo desempenho e ausência de monitoramento atualizado, enquanto a Meta 9 mostra avanço no analfabetismo absoluto, mas carece de informações confiáveis sobre o analfabetismo funcional.

Análise causal

A análise dos dados de alfabetização revela que as dificuldades no alcance das metas decorrem de um conjunto de fatores estruturais e conjunturais que afetam tanto a alfabetização das crianças em idade escolar (Meta 5) quanto a dos jovens, adultos e idosos (Meta 9).

Um dos principais entraves é a descontinuidade da ANA, que fragilizou o acompanhamento sistemático das políticas voltadas à alfabetização. A ausência de dados consistentes ao longo do período também compromete a análise da evolução da alfabetização da população jovem e adulta, dificultando a identificação de avanços e lacunas.

Outro entrave para uma análise no âmbito do município é a ausência de dados que engloba também as redes particulares de ensino, e não somente a rede pública.

Causas críticas

No que se refere à Meta 5 do PME, destaca-se, em primeiro lugar, a ausência de um sistema contínuo de monitoramento após a interrupção da ANA, o que fragilizou o acompanhamento das políticas públicas e a identificação de avanços e retrocessos.

Outro ponto crítico foi o impacto da pandemia de COVID-19, que gerou perdas significativas de aprendizagem e ampliou as desigualdades já existentes, atingindo de forma mais intensa estudantes em comunidades socialmente vulneráveis. Esse cenário reforça a dificuldade de garantir equidade educacional, evidenciando que as defasagens históricas de aprendizagem permanecem concentradas em determinados grupos da população escolar.

Em 2023, foi instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), por meio do Decreto n.º 11.556, com o objetivo principal de garantir o direito de todas as crianças brasileiras de estarem alfabetizadas até o final do 2.º ano do Ensino Fundamental, além de recompor aprendizagens dos estudantes dos 3.º, 4.º e 5.º anos que foram afetados pelas interrupções causadas pela pandemia de COVID-19. Essa é uma mudança significativa em relação às metas anteriores, que previam a conclusão da alfabetização até o final do 3.º ano.

As ações do CNCA se organizam em cinco eixos estruturantes: apoio técnico e financeiro da União; oferta de materiais didáticos complementares; formação

continuada de professores, coordenadores e gestores; orientações curriculares, práticas pedagógicas e estratégias de gestão; sistemas de avaliação da alfabetização.

O sistema de avaliação do CNCA prevê avaliações externas e monitoramento regular dos resultados, sendo que, no município de Curitiba, para estudantes da RME, ao final do 2.º ano, os resultados indicam que a alfabetização é ainda um desafio, como é possível visualizar na tabela abaixo.

Tabela 5: Percentual de funções docentes com curso superior no município de Curitiba, em 2024

CURITIBA	META	INDICADOR
2023	-	70,4%
2024	71,93	65,96%
2025	73,41	

Fonte: MEC (2025).

No caso da Meta 9 do PME, os entraves se relacionam principalmente à carência de dados atualizados e sistemáticos sobre analfabetismo funcional, o que impede a avaliação precisa dos avanços e a definição de estratégias eficazes. Além disso, as políticas públicas voltadas à alfabetização de jovens e adultos apresentam fragilidades, sendo frequentemente pontuais, desarticuladas e subfinanciadas, o que compromete sua continuidade e alcance.

Por fim, um desafio específico é a complexidade do analfabetismo funcional, que exige políticas de letramento contínuo, contextualizadas e articuladas às demandas sociais e profissionais da população adulta.

Referências

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2023)**. Curitiba: SME, 2024.

4. ACESSO, TRAJETÓRIA E CONCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Problema

A necessidade de avançar em políticas de qualidade, equidade e apoio pedagógico para assegurar que todos os estudantes não apenas acessem, mas permaneçam e concluam suas etapas escolares com aprendizagem adequada.

Análise descritiva

Em Curitiba, a oferta de vagas na Educação Básica tem se mostrado suficiente para atender à demanda da população. De acordo com as informações do Inepdata/ Censo Escolar 2024, no ano de 2024, o total de matrículas registradas foi de **378.528**. Desse total, **340.296** matrículas pertencem ao Ensino Regular, distribuídas da seguinte forma:

- **Educação Infantil:** 77.248 matrículas
- **Ensino Fundamental I:** 102.252 matrículas
- **Ensino Fundamental II:** 91.663 matrículas
- **Ensino Médio:** 69.133 matrículas

Além disso, há **41.402** matrículas na **Educação Profissional** e **10.266** na **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**.

Considerando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em 2023, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, há cobertura ampla nas redes pública e privada, garantindo o acesso de crianças e adolescentes à escolarização obrigatória. A rede municipal é responsável pela maior parte das matrículas nos anos iniciais, enquanto a rede estadual assume o protagonismo nos anos finais, assegurando continuidade no percurso educacional.

A Meta 2 do PME, instituído pela Lei n.º 14.681/2014, estabelece dois objetivos principais para o período até 2025 em relação ao Ensino Fundamental: universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste PME. Segundo dados apresentados no Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba, ao que se refere ao indicador 2A,

em relação ao percentual de pessoas entre 6 e 14 anos que frequentam ou que já concluíram o Ensino Fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada), conforme é possível visualizar no quadro abaixo, verifica-se que Curitiba já atingiu a meta. Contudo, é importante ressaltar que, em cada estratégia, novas ações têm sido efetivadas e programadas de forma permanente para o aprimoramento dos processos, buscando sempre maior qualidade na educação.

Quadro 5: Universalização do Ensino Fundamental

Meta	Texto da meta	Prazo
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(as) estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.	2025

Meta 5	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos(as) estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.											
INDICADOR 5A	Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o Ensino Fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada).											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	95%	95%	95%	95%	95%	95%	95%	95%	95%	95%	95%	95%
Meta executada no período	99,7%	97,8%	96,8%	97,9%	97,6%	97,6%	97,3%	92,8%	107,6%	105,7%	103,8%	-
INDICADOR 5B	Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%
Meta executada no período	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.27).

Destaca-se que o Ensino Médio na modalidade regular apresenta boa capacidade de atendimento, com vagas distribuídas em diversas escolas estaduais da cidade. A EJA também está presente de forma significativa, oferecendo oportunidades de retomada dos estudos para aqueles que não concluíram a etapa na idade

adequada. Essa diversidade de modalidades e a presença consolidada das redes públicas refletem o compromisso de Curitiba com a garantia do direito à educação para todos os cidadãos.

Ainda que 91% dos jovens de Curitiba completam o Ensino Fundamental até os 16 anos, superando a média nacional e a das capitais brasileiras, e que a taxa de conclusão na idade adequada seja superior à média nacional, ainda há uma parcela significativa de jovens que não finalizam o ensino médio até os 19 anos, o que aponta para questões de permanência e evasão escolar.

Esses indicadores mostram que, embora Curitiba tenha uma estrutura educacional capaz de atender sua população, é necessário avançar em políticas de qualidade, equidade e apoio pedagógico para garantir que todos os estudantes aprendam e concluam suas etapas escolares com sucesso.

De acordo com o IBGE, os principais desafios da Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental e Médio, residem, historicamente, na conclusão do Ensino Médio.

Apesar dos avanços, Curitiba ainda enfrenta o desafio de universalizar o Ensino Médio. Considerando dados do IBGE, a taxa de escolarização de 96% é positiva, mas indica que cerca de 4% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, o que representa milhares de adolescentes sem acesso à educação formal. Investimentos em políticas públicas, programas de permanência escolar e melhorias na qualidade do ensino são fundamentais para superar esse cenário e garantir que todos os jovens tenham oportunidades iguais de desenvolvimento.

No âmbito federal, um grande incentivo ao fortalecimento do ensino médio é o Programa Pé-de-Meia, um programa de poupança educacional que oferece incentivos financeiros mensais e anuais para estudantes do Ensino Médio da rede pública, com foco em:

- Reduzir a evasão escolar;
- Estimular a conclusão do Ensino Médio;
- Promover a inclusão social e a mobilidade econômica;
- Incentivar a participação em exames como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

O Paraná foi um dos primeiros estados a aderir formalmente ao programa, com uma cerimônia realizada no Palácio Iguazu, em Curitiba, em março de 2024. Como capital do estado, Curitiba participa ativamente da implementação do programa, com escolas estaduais e federais integradas ao sistema de repasse de dados ao Ministério da Educação (MEC).

A cidade também conta com instituições como o Instituto Federal do Paraná (IFPR), que orientam os estudantes sobre o acesso ao benefício e acompanham a execução local.

A Meta 3 do PME, instituída pela Lei n.º 14.681/2014, estabelece dois objetivos principais para o período até 2025 em relação ao Ensino Médio: universalizar o atendimento escolar para toda a população entre 15 e 17 anos, até 2016, e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até o final da vigência do plano. Essa meta reflete a preocupação com a garantia do direito à educação para jovens em idade de cursar o Ensino Médio, bem como a necessidade de melhorar os índices de conclusão da Educação Básica.

O Indicador 3A, que mede o percentual da população entre 15 e 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a Educação Básica, apresenta um desempenho relativamente positivo ao longo do período analisado. Entre 2014 e 2018, observa-se uma tendência crescente, com o indicador evoluindo de 87,9% para 89,7%, em 2016, superando consistentemente a meta estabelecida de 85%.

Contudo, identifica-se uma significativa queda em 2019, quando o percentual despencou para 78,2%, ficando abaixo da meta pela primeira vez no período analisado. Esse declínio pode estar relacionado a fatores socioeconômicos, mudanças metodológicas na coleta de dados ou início de problemas estruturais no sistema educacional. A recuperação observada em 2020, com 85,9%, sugere uma reação do sistema, embora o novo declínio em 2021, para 72,4%, aponte para a persistência de desafios.

O período entre 2022 e 2024, mostra uma recuperação excepcional, com valores de 98,8%, 99,1% e 98,8%, respectivamente, indicando que praticamente toda a população da faixa etária está frequentando a escola ou já concluiu a Educação Básica.

O Indicador 3B, que foca especificamente na população entre 15 e 17 anos que frequenta o Ensino Médio ou possui a Educação Básica completa, revela desafios mais complexos. Entre 2014 e 2016, observa-se uma trajetória positiva, com crescimento de 67,2% para 72,7%. No entanto, todos os valores nesse período ficaram substancialmente abaixo da meta de 85%.

O período entre 2017 e 2021, caracteriza-se por oscilações preocupantes, com quedas significativas em 2021, atingindo 62%, evidenciando dificuldades estruturais no sistema. A partir de 2022, verifica-se uma melhoria substancial, com o indicador alcançando 90% em 2022, seguido por 78% em 2023, e, finalmente, atingindo a meta de 85% em 2024.

Meta	Texto da meta	Prazo
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	2025

Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).											
INDICADOR 5A	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou que já concluiu a Educação Básica.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%
Meta executada no período	87,9%	88,6%	89,7%	87,5%	85,1%	78,2%	85,9%	72,4%	98,8%	99,1%	98,8%	-
INDICADOR 5B	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o Ensino Médio ou que já concluiu a Educação Básica completa.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%
Meta executada no período	62,2%	70,9%	72,7%	71,6%	70,3%	71%	69,5%	62%	90%	78%	85%	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.38).

A análise dos dados possibilita identificar alguns desafios que perpassam por questões de acesso, permanência e conclusão, bem como, políticas públicas e aprendizagem que envolvam o Ensino Médio.

O texto introdutório identifica o número insuficiente de vagas como um problema central de acesso ao Ensino Médio. Essa limitação física na infraestrutura educacional impacta diretamente a capacidade do sistema de atender toda a demanda da população jovem, explicando parcialmente as dificuldades observadas no Indicador 3B.

A necessidade de reestruturação de currículos e escolas emerge como elemento fundamental para garantir que estudantes de diferentes realidades socioeconômicas permaneçam nas instituições de ensino. A disparidade entre

os Indicadores 3A e 3B sugere que, embora muitos jovens estejam frequentando alguma forma de educação, nem todos conseguem acessar ou permanecer especificamente no Ensino Médio.

A ausência de políticas públicas eficazes que garantam a aprendizagem dos estudantes contribui para as altas taxas de reprovação e evasão escolar. Essa lacuna nas políticas educacionais manifesta-se nas oscilações observadas nos indicadores, particularmente nos períodos de queda acentuada.

A análise dos dados revela que, embora a Meta 3 tenha enfrentado desafios significativos ao longo de sua implementação, há sinais positivos de que o sistema educacional está conseguindo superar as dificuldades estruturais identificadas. O sucesso na universalização do atendimento escolar (Indicador 3A) contrasta com as dificuldades históricas na garantia do acesso específico ao Ensino Médio (Indicador 3B).

A convergência dos indicadores nos anos mais recentes, particularmente o alcance da meta pelo Indicador 3B em 2024, sugere que as políticas implementadas, possivelmente incluindo a reestruturação curricular e ampliação da infraestrutura escolar, começaram a produzir os resultados desejados. Contudo, a sustentabilidade destes avanços dependerá da continuidade e do aperfeiçoamento das políticas públicas educacionais, bem como do enfrentamento contínuo dos desafios estruturais relacionados ao acesso, à permanência e à qualidade do Ensino Médio.

Análise causal

A necessidade de acessar o mercado de trabalho emerge como um fator causal fundamental para explicar as oscilações observadas nos indicadores, especialmente as quedas significativas nos períodos entre 2019 e 2021. Jovens entre 15 e 17 anos em situação de vulnerabilidade socioeconômica frequentemente se veem pressionados a abandonar ou interromper os estudos para contribuir com a renda familiar. Esse fenômeno é particularmente evidente na discrepância entre os Indicadores 3A e 3B, em que jovens podem estar formalmente matriculados (contabilizados no Indicador 3A), mas não frequentando efetivamente o Ensino Médio (impactando negativamente o Indicador 3B) devido a compromissos laborais.

A pressão econômica atua como um mecanismo de exclusão educacional, intensificando-se durante períodos de crise econômica, explicando as quedas acentuadas observadas em 2019 (78,2% no Indicador 3A) e 2021 (62% no Indicador 3B). A recuperação observada nos anos subsequentes pode estar relacionada a políticas de transferência de renda ou melhorias na economia local.

O número insuficiente de vagas nos bairros mais periféricos e vulneráveis configura-se como um determinante estrutural das dificuldades observadas nos indicadores. Essa distribuição desigual da infraestrutura educacional cria um fenômeno de

exclusão geográfica, no qual a localização residencial determina o acesso à educação.

A concentração de colégios em áreas centrais, combinada com a escassez nos bairros periféricos, estabelece uma barreira física que se manifesta diretamente nos dados. O crescimento inicial observado entre 2014 e 2016 pode ter resultado de expansões pontuais da rede, enquanto as quedas posteriores podem refletir o esgotamento desta capacidade expansiva ou o crescimento populacional não acompanhado por investimentos proporcionais em infraestrutura educacional.

A dificuldade para acessar colégios em outros bairros atua como um fator multiplicador da desigualdade territorial. Mesmo quando existem vagas disponíveis em outras regiões da cidade, as deficiências no sistema de transporte público, os custos associados ao deslocamento e o tempo de percurso transformam-se em barreiras intransponíveis para famílias de baixa renda.

Esse fator explica, particularmente, a persistência de valores abaixo da meta no Indicador 3B durante o período entre 2014 e 2021. Jovens que, teoricamente, teriam direito a uma vaga no Ensino Médio são impedidos de exercê-lo devido às limitações de mobilidade urbana, criando um fenômeno de exclusão educacional indireta.

Os currículos densos representam um fator causal crítico tanto para a evasão quanto para a reprovação escolar. A densidade curricular, quando não adaptada às realidades socioeconômicas dos estudantes, cria uma pressão acadêmica que muitos jovens não conseguem sustentar, especialmente aqueles que precisam conciliar estudos com trabalho ou responsabilidades familiares.

Esse fator atua de forma cumulativa com os demais elementos causais: jovens que já enfrentam dificuldades de acesso e pressões econômicas encontram no currículo denso um obstáculo adicional, que frequentemente resulta no abandono escolar. A inadequação curricular manifesta-se nas oscilações dos indicadores, particularmente nas quedas observadas em períodos de maior pressão socioeconômica.

A análise causal revela que estes fatores não operam isoladamente, mas constituem um sistema interconectado de exclusão educacional. A necessidade de trabalhar amplifica os problemas de acesso geográfico, que, por sua vez, são agravados pela densidade curricular inadequada. Jovens em bairros periféricos enfrentam, simultaneamente, limitações de vagas locais, dificuldades de deslocamento, pressões econômicas para trabalhar e currículos que não consideram suas realidades específicas.

Essa interação sistêmica explica por que melhorias pontuais em um único aspecto, como observado nos períodos de crescimento, não sustentam resultados a longo

prazo, sendo necessárias políticas integradas que abordem simultaneamente todos os fatores causais identificados.

A ausência de políticas públicas eficazes que considerem essa complexa rede causal contribui para as altas taxas de reprovação e evasão escolar. As políticas educacionais que não integram soluções para mobilidade urbana, distribuição territorial de vagas, apoio socioeconômico e adequação curricular tendem a produzir resultados instáveis, como evidenciado nas oscilações dos indicadores ao longo do período analisado.

Causas críticas

A ausência de dados atualizados sobre a efetivação das metas educacionais dificulta o monitoramento contínuo do cumprimento dessas metas e compromete a capacidade de realizar ajustes tempestivos nas políticas públicas, bem como, a insuficiência de dados sobre o sucesso escolar na rede privada impede uma análise completa do cenário educacional do município, limitando a compreensão sobre a qualidade da educação oferecida à população curitibana.

Os indicadores analisados referem-se principalmente ao número de matrículas e à conclusão de etapas de ensino. Identifica-se, contudo, a dificuldade em precisar a demanda real, ou seja, quantos indivíduos na faixa etária correspondente são efetivamente atendidos e como esse número se compara ao total de crianças e adolescentes residentes em Curitiba que buscam vaga no Ensino Fundamental.

Além disso, a estrutura física inadequada para estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos, combinada com a oferta de vagas para o Ensino Médio, configura-se como a **causa crítica central** que fundamenta e amplifica os demais desafios observados nos indicadores da Meta 3 do PME. Essa deficiência estrutural opera como um gargalo sistêmico, que limita drasticamente a capacidade do sistema educacional de atender, adequadamente, à demanda desta faixa etária específica.

A inadequação da estrutura física é particularmente crítica para jovens entre 15 e 17 anos, que demandam ambientes educacionais mais sofisticados e diversificados em comparação com o Ensino Fundamental.

A oferta de vagas atua como determinante direto das oscilações observadas nos indicadores, especialmente no Indicador 3B, que apresentou valores consistentemente abaixo da meta entre 2014 e 2021. A insuficiência quantitativa de vagas cria uma pressão competitiva que exclui, prioritariamente, os jovens em maior situação de vulnerabilidade, aqueles que enfrentam dificuldades de deslocamento ou que precisam conciliar estudos com trabalho.

Essa causa crítica potencializa todos os demais fatores causais identificados: a concentração de vagas em áreas centrais resulta diretamente da limitação estrutural; a necessidade de deslocamento para outros bairros decorre da oferta inadequada localizada; a pressão para ingresso precoce no mercado de trabalho intensifica-se quando o acesso à educação é limitado; e os currículos densos tornam-se ainda mais excludentes quando desenvolvidos em estruturas físicas inadequadas.

A criticidade dessa causa evidencia-se no fato de que, mesmo com melhorias em outros aspectos, como políticas de assistência estudantil ou reformas curriculares, os resultados permanecem limitados pela capacidade física instalada.

Cabe destacar que a questão não diz respeito apenas à oferta de vagas, mas também da necessidade de criar estratégias de permanência dos estudantes, de forma que esse nível de ensino seja ofertado com qualidade e resulte em aprendizagem, de forma que o estudante tenha condições necessárias para permanecer na escola e finalizar com sucesso a Educação Básica.

Referências

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2023)**. Curitiba: SME, 2024.



5. APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO

Problema

A ruptura na trajetória de crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2021, causada pelos impactos da pandemia e aliada à indefinição das novas metas nacionais, comprometeu o planejamento estratégico e a pactuação de políticas educacionais necessárias para a recuperação e a manutenção da qualidade da aprendizagem em nível local.

Análise descritiva

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Curitiba manteve desempenho superior às metas estabelecidas, alcançando 6,5 em 2019. Entretanto, em 2021, houve queda para 6,0, atribuída ao impacto da pandemia, com posterior recuperação parcial em 2023, com 6,3, conforme demonstrado o quadro abaixo. O padrão observado indica que a rede municipal possui capacidade instalada para manter bons indicadores.

Quadro 7: Média do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental

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: IDEB - 2015 / 2017 Anos iniciais do Ensino Fundamental - 5,2 / 5,5 Anos finais do Ensino Fundamental - 4,7 / 5,0 Ensino Médio - 4,3 / 4,7						
INDICADOR 7A	Média do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental.						
	2013	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Meta prevista	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7	6,7	-
Meta executada no período	5,9	6,3	6,4	6,5	6,0	6,3	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.61).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o IDEB apresentou crescimento constante e sustentado, partindo de 4,1 em 2013 e chegando a 5,4 em 2023. Esse avanço demonstra o efeito positivo de políticas estruturadas de acompanhamento pedagógico, mas também evidencia o ritmo mais lento de crescimento, característico dessa etapa, em razão do aumento da complexidade curricular, da maior incidência de reprovação e evasão, além da defasagem idade-série.

Quadro 8: Média do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental

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: IDEB - 2015 / 2017 Anos iniciais do Ensino Fundamental - 5,2 / 5,5 Anos finais do Ensino Fundamental - 4,7 / 5,0 Ensino Médio - 4,3 / 4,7						
INDICADOR 7B	Média do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental.						
	2013	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Meta prevista	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7	5,7	-
Meta executada no período	4,1	4,6	4,8	5,0	5,3	5,4	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.61).

No Ensino Médio, em 2017, a média do IDEB foi de 3,9; em 2019, alcançou 4,5; e, em 2021 e 2023, atingiu 4,9. Esses resultados indicam melhoria em relação às metas nacionais, mas permanecem insuficientes diante da expectativa de universalização com qualidade e da necessidade de alinhar o Ensino Médio às demandas de formação integral dos jovens. De maneira geral, o crescimento do Ideb em Curitiba indica melhorias graduais na qualidade da educação pública no ensino médio ao longo dos anos.

Quadro 9: Média do IDEB no Ensino Médio

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: IDEB - 2015 / 2017 Anos iniciais do Ensino Fundamental - 5,2 / 5,5 Anos finais do Ensino Fundamental - 4,7 / 5,0 Ensino Médio - 4,3 / 4,7						
--------	---	--	--	--	--	--	--

INDICADOR 7C	Média do IDEB no Ensino Médio.						
	2013	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Meta prevista	sem meta	sem meta	sem meta	4,1	4,3	4,3	-
Meta executada no período	sem nota	sem nota	3,9	4,5	4,9	4,9	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.61).

Apesar da melhora, o índice de 4,5 em 2019 ainda está abaixo da meta nacional para o Ensino Médio, que era de 5,0 para aquele ano. O Ensino Médio historicamente apresenta desempenhos mais baixos no IDEB em comparação com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o que reflete desafios estruturais, como evasão escolar, defasagem idade-série e dificuldades de aprendizagem. De forma geral, a trajetória da rede demonstra avanços importantes em todas as etapas, mas também uma alta vulnerabilidade a fatores externos, como a pandemia, e a questões estruturais do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere à atratividade do Ensino Médio e à equidade no acesso à aprendizagem.

Análise causal

A análise dos resultados do IDEB em Curitiba evidencia avanços importantes, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O Estado do Paraná implementou uma série de ações estratégicas e inovadoras para melhorar os índices do IDEB no Ensino Médio, o que o levou a alcançar a melhor nota do Brasil nesse nível de ensino. Esses resultados podem ser explicados por um conjunto de fatores estruturais, pedagógicos e contextuais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os avanços obtidos estão diretamente relacionados à implementação de políticas públicas de alfabetização e recomposição de aprendizagens, ao monitoramento pedagógico sistemático e à formação continuada de professores. O trabalho mais próximo com as famílias e a menor incidência de evasão nessa etapa também contribuem para o cumprimento das metas. Entretanto, a queda observada em 2021 reflete o impacto da pandemia de COVID-19, que interrompeu o ensino presencial, dificultou o acesso equitativo às atividades remotas e produziu lacunas significativas no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo básico.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, embora os indicadores demonstrem evolução estável, esse crescimento é mais lento devido a fatores como a transição entre ciclos, o aumento da heterogeneidade das turmas, a maior complexidade curricular e as primeiras manifestações de evasão ou abandono. A defasagem

idade-série e as desigualdades socioeconômicas tornam-se mais visíveis nesse período, afetando tanto o fluxo quanto o desempenho dos estudantes.

No Ensino Médio, apesar de Curitiba ter superado as metas estabelecidas, essa etapa permanece como a mais vulnerável. As causas principais estão ligadas à evasão e à baixa atratividade curricular. Muitos jovens abandonam os estudos devido à necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, falta de perspectivas em relação à continuidade dos estudos e à pouca conexão entre o currículo escolar e suas expectativas de vida.

Desde 2022, a rede estadual de educação vem se empenhando em realizar ações que qualifiquem os processos de ensino e aprendizado dessa etapa, tais como:

- Prova Paraná: avaliação trimestral que permite diagnosticar o aprendizado dos alunos e ajustar o planejamento pedagógico.
- Presente na Escola: programa de combate à evasão escolar, com monitoramento da frequência e suporte às escolas.
- Uso de tecnologia de Business Intelligence (Power BI): ferramenta para análise em tempo real dos dados de desempenho e frequência.

A indefinição do Ministério da Educação em relação às novas metas nacionais do IDEB gera um cenário de incerteza, dificultando a pactuação de objetivos de médio e longo prazo em nível municipal. Isso compromete a previsibilidade das políticas públicas, a definição de prioridades e a consolidação de um sistema de avaliação que oriente de forma consistente a qualidade da Educação Básica.

Causas críticas

Os resultados de desempenho alcançados pela RME de Curitiba, embora superiores às médias nacionais em diversos momentos, ainda se encontram condicionados a fatores estruturais e conjunturais que limitam a consolidação da melhoria contínua da qualidade da educação.

O primeiro elemento refere-se ao impacto da pandemia de COVID-19, que produziu uma descontinuidade sem precedentes nos processos de ensino-aprendizagem. O fechamento prolongado das escolas e a adoção emergencial de vídeoaulas acentuaram as desigualdades educacionais.

Associado a isso, destacam-se as desigualdades socioeconômicas, que influenciam diretamente o rendimento e a permanência escolar. A vulnerabilidade social afeta, sobretudo, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, etapa em que a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho concorre com a frequência escolar, ampliando os índices de evasão e abandono. Esse fenômeno está diretamente relacionado à distorção idade-série, que compromete

o fluxo escolar, aumenta a defasagem no processo de aprendizagem e dificulta o alcance de metas mais ousadas no IDEB.

Apesar dos avanços na redução da taxa de distorção idade-série no Ensino Médio em Curitiba — que caiu de 19,6% em 2018 para uma projeção de 7,1% em 2024 —, os índices de aprendizagem ainda revelam desafios significativos. Segundo os dados do Ideb 2023, Curitiba obteve nota 4,9 no Ensino Médio, abaixo da meta nacional de 5,2 para essa etapa (QEdu, 2023⁴) A taxa de distorção idade-série é um importante indicador da qualidade da educação, especialmente no Ensino Médio, porque revela o percentual de estudantes que estão em séries escolares inadequadas para sua idade.

Conforme dados dos painéis estatísticos do Censo Escolar, esses números indicam que muitos estudantes estão sendo aprovados sem necessariamente atingirem os níveis desejáveis de proficiência. De fato, apenas 5% dos alunos da rede pública no 3.º ano do Ensino Médio atingem um nível adequado de aprendizagem em Matemática, e 33% em Língua Portuguesa. Isso revela uma discrepância entre o avanço nas séries e o domínio efetivo dos conteúdos, o que pode estar relacionado à política de aprovação automática ou à falta de suporte pedagógico eficaz.

Essa discrepância entre a progressão escolar e o domínio insuficiente de conteúdos essenciais evidencia uma fragilidade nos mecanismos de consolidação das aprendizagens, sugerindo a necessidade de se fortalecer sistemas de apoio pedagógico contínuo e intervenções tempestivas para garantir que a progressão seja acompanhada pela efetiva aquisição de conhecimento.

Em relação à aprendizagem, os dados de proficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental revelam um movimento de oscilação e posterior queda na aprendizagem ao longo da série histórica.

Tabela 6: Proficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Anos Iniciais	2015	2017	2019	2021	2023
Proficiência Média - SAEB	6,45	6,57	6,51	5,98	6,33
Fluxo	0,98	0,97	0,99	1,00	1,00
IDEB	6,3	6,4	6,5	6,0	6,3
Meta	6,0	6,2	6,5	6,7	6,7

Fonte: Com base nos dados do INEP / Indicadores educacionais (2025).

⁴ Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4106902-curitiba>. Acesso em: 27 out. 2025.

Na tabela acima, observa-se que, após avanços entre 2015 (6,45) e 2017 (6,57), houve uma tendência de declínio a partir de 2019 (6,51), com redução mais acentuada em 2021 (5,98), ano fortemente impactado pelos efeitos da pandemia de COVID-19. Embora em 2023 a proficiência média (6,33) indique recuperação parcial dos níveis anteriores, ainda não houve a plena retomada dos patamares de 2017.

O fluxo escolar manteve-se estável e positivo, com taxa de aprovação próxima a 100%, demonstrando que o desempenho inferior não se relaciona à retenção, mas sim à aprendizagem efetiva. O IDEB segue a mesma tendência: após crescimento contínuo até 2019 (6,5), apresentou queda em 2021 (6,0) e recuperação parcial em 2023 (6,3). Esses resultados evidenciam desafios persistentes na consolidação das aprendizagens fundamentais e a necessidade de políticas pedagógicas mais estruturadas, voltadas à recomposição das aprendizagens, ao fortalecimento das práticas alfabetizadoras, à valorização dos profissionais e à mitigação das desigualdades.

Do ponto de vista da gestão, observa-se que a ausência de definição de novas metas nacionais para o IDEB por parte do MEC gera lacunas no planejamento local, limitando a previsibilidade e a pactuação de objetivos de médio e longo prazo. Essa indefinição fragiliza a articulação de políticas públicas municipais com parâmetros nacionais, o que compromete a coerência do sistema avaliativo e a continuidade de estratégias voltadas à qualidade da Educação Básica.

Referências

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2023)**. Curitiba: SME, 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Painéis estatísticos - Censo Escolar (2019-2024).

Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VhNDBjNDU0OTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWwtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> Acesso em: 27 out. 2025.

6. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Problema

A dificuldade de ampliar a cobertura da Educação Integral em todas as etapas de ensino, considerando as limitações de infraestrutura das unidades escolares, a carência de recursos humanos qualificados e disponíveis, e a baixa demanda por essa modalidade no Ensino Médio, em conformidade com a Lei n.º 14.640/2023.

Análise descritiva

Para a ampliação da oferta de Educação em Tempo Integral, é fundamental realizar um diagnóstico detalhado da infraestrutura física, assegurando que os espaços disponíveis atendam às necessidades pedagógicas e favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, conforme as diretrizes do modelo. Paralelamente, torna-se necessário efetuar o levantamento de investimentos e o dimensionamento de recursos orçamentários, de modo a viabilizar a expansão do programa e minimizar as limitações decorrentes da escassez de recursos humanos e de infraestrutura.

Com relação à demanda dos estudantes do Ensino Médio, cabe ressaltar que o município possui 4,8% de estudantes matriculados em tempo integral na rede estadual e 8,5% na rede federal, não cabendo à esfera pública municipal o atendimento dos estudantes do Ensino Médio. Essa baixa adesão é atribuída, principalmente, à inserção precoce dos estudantes no mercado de trabalho, fator que limita a procura por programas de jornada ampliada.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se que 9,4% dos estudantes da rede privada estão matriculados em tempo integral, enquanto na rede municipal esse percentual atinge 35,5%. Nos anos finais, os dados indicam atendimento em tempo integral de 8,5% na rede privada, 13,5% na rede municipal e 10,6% na rede estadual.

Quadro 10: Oferta de Educação em Tempo Integral no município

Meta	Texto da meta	Prazo
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 estudantes da Educação Básica.	2025

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 estudantes da Educação Básica.											
INDICADOR 6A	Percentual de alunos da Educação Básica pública em tempo integral.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%
Meta executada no período	20,9%	22,0%	21,2%	21,1%	21,1%	21,5%	22,7%	25,9%	25,3%	29,8%	30,3%	-
INDICADOR 6B	Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece, no mínimo, sete horas diárias em atividades escolares.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%
Meta executada no período	48,4%	49,7%	48,8%	50,4%	51,2%	53,5%	54,1%	-	-	-	?	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.54-55).

Quadro 11: Oferta pública em tempo integral por etapas de ensino – quadro complementar

Meta 6	Quadro complementar com informações detalhadas da oferta pública em tempo integral por etapas de ensino.											
INDICADOR 6A	Percentual de alunos da Educação Básica pública em tempo integral.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%
Meta executada no período (Ed. Infantil - Creche - RME)	98,5%	98,8%	84,1%	99,3%	98,5%	97,3%	95,7%	95,8%	99,4%	99,8%	99,7%	-
Meta prevista	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%
Meta executada no período (Ed. Infantil - Pré-Escola - RME)	59,7%	59,7%	sem dados	72,9%	72,0%	69,1%	70,7%	68,8%	67,4%	67,7%	69,5%	-

Meta prevista	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%
Meta executada no período (Anos Iniciais - RME)	21,9%	23,5%	22,1%	23,5%	24,3%	25,6%	27,2%	24,9%	29,6%	33,6%	34,7%	-
Meta prevista	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%
Meta executada no período (Anos Finais - RME e REE)	6,6%	7,0%	5,1%	2,2%	1,8%	2,4%	3,2%	4,1%	5,6%	9,6%	10,9%	-
Meta prevista	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%
Meta executada no período (Ensino Médio - REE)	0,4%	0,3%	0,3%	0,4%	0,6%	0,9%	0,9%	0,9%	2,0%	4,5%	4,8%	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.59-60).

A análise da Meta 6 revela um descompasso na expansão da Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica brasileira. Embora a meta geral de atendimento de 25% dos estudantes tenha sido alcançada e até superada, atingindo 30,3% em 2024, essa conquista apresenta distribuição desigual e concentra-se predominantemente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que registram elevados índices de adesão.

O principal desafio está localizado no Ensino Médio, nível em que apenas 4,8% dos estudantes da rede estadual foram atendidos em 2024, mantendo-se criticamente distante da meta estabelecida. Essa baixa cobertura reflete, sobretudo, fatores socioeconômicos, destacando-se a inserção precoce de adolescentes e jovens no mercado de trabalho como causa central da demanda reduzida. Além disso, a expansão da Educação Integral enfrenta barreiras estruturais, como a limitação de espaços físicos adequados e a escassez de recursos humanos capacitados.

Portanto, apesar de o modelo de Educação Integral demonstrar potencial de cobertura, atingindo 53,5% das escolas em 2019, verifica-se que ele não oferece, de maneira equitativa, soluções para a retenção e a formação integral da juventude mais vulnerável no Ensino Médio.

50 **Análise causal**

A identificação das causas do problema é fundamental para compreender os fatores que limitam a expansão da Educação Integral e para subsidiar estratégias

de intervenção. No contexto analisado, observa-se que a baixa cobertura no tempo ampliado em determinadas etapas de ensino, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, decorre de múltiplos fatores inter-relacionados.

Nesse contexto, há limitações de infraestrutura, manifestas na insuficiência ou inadequação de espaços físicos nas unidades escolares, o que compromete a possibilidade de ampliação da jornada escolar e a oferta de atividades diversificadas, essenciais para a Educação Integral.

Outro fator diz respeito à escassez de recursos humanos qualificados, que representa um obstáculo significativo à implementação plena do modelo de ensino integral. O déficit de docentes e profissionais de apoio dificulta a organização e manutenção de turmas em tempo ampliado, limitando a efetividade das ações pedagógicas.

Com relação aos estudantes do Ensino Médio, verifica-se uma baixa demanda, relacionada à inserção precoce de adolescentes e jovens no mercado de trabalho. Essa realidade reduz a procura pelos programas de jornada em tempo ampliado, tornando menos viável a oferta de Educação Integral nesse nível de ensino e contribuindo para a manutenção de lacunas na cobertura educacional.

Causas críticas

As causas críticas identificadas para a dificuldade de expansão da Educação Integral no município são:

- Infraestrutura insuficiente - falta de espaços adequados para atividades diversificadas (esportivas, culturais e tecnológicas).
- Recursos humanos limitados - carência de profissionais preparados e em número suficiente para garantir a jornada ampliada.
- Baixa adesão no Ensino Médio - associada à necessidade de os estudantes ingressarem precocemente no mercado de trabalho, reduzindo a procura pela escola em tempo integral.

Referências

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2023)**. Curitiba: SME, 2024.

7. CONECTIVIDADE, EDUCAÇÃO PARA AS TECNOLOGIAS E CIDADANIA DIGITAL

Problema

A transição para o novo decênio do PME exige que o ensino garanta a inclusão digital plena e o desenvolvimento da cidadania digital para todos os seus estudantes e profissionais. Embora o município apresente um avanço notável na infraestrutura de conectividade em suas unidades (públicas e privadas), o desafio primordial reside em ir além do simples acesso.

O problema central não se limita à infraestrutura de rede, mas à necessidade de assegurar o acesso equitativo a equipamentos funcionais, à proficiência pedagógica dos educadores para a integração efetiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, crucialmente, ao desenvolvimento de competências para o uso ético, seguro e crítico das tecnologias. A ausência de um foco sistêmico nesses pilares compromete a formação integral dos estudantes como cidadãos plenos e ativos no século XXI, expondo-os a riscos, como acesso a conteúdos impróprios, cyberbullying, entre outros, e aprofundando as desigualdades educacionais e sociais no ambiente digital.

Em consonância com as demandas da sociedade contemporânea, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2025 estabelece a inclusão da Educação Digital e Midiática como componente curricular obrigatório em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com implementação prevista a partir de 2026. Esse componente reúne saberes e práticas voltados para o uso crítico, ético e criativo das tecnologias digitais e das mídias. Ele abrange:

- Cultura digital: compreensão dos ambientes digitais e suas linguagens.
- Pensamento computacional: resolução de problemas por meio da lógica e da programação.
- Leitura crítica das mídias: análise de conteúdos, narrativas e algoritmos.
- Cidadania digital: segurança, privacidade, respeito e responsabilidade online.
- Produção midiática: criação de conteúdos digitais com ética e criatividade.

A Resolução n.º 2/2025 também regula o uso de dispositivos digitais nas escolas, priorizando equipamentos fornecidos pelas instituições e restringindo o uso de celulares pessoais para fins não pedagógicos, com exceções para casos de acessibilidade, saúde e direitos fundamentais.

A inserção da Educação Digital e Midiática prepara os estudantes para atuar de forma consciente e responsável no mundo digital, desenvolvendo competências essenciais para a vida, o trabalho e a cidadania no século XXI.

Análise descritiva

A RME de Curitiba (pública e particular), demonstra um patamar de infraestrutura tecnológica que se destaca no contexto educacional, com a provisão de acesso à internet em suas unidades (escolas, CMEIs, Unidades de Educação Integral, Faróis do Saber e Centros Especializados).

A. Conectividade e Infraestrutura

A conectividade nas unidades é generalizada, com ampla cobertura de rede (cabeadada e/ou wi-fi). A rede pública municipal, por meio de seus órgãos gestores e parcerias estratégicas, como com o Instituto das Cidades Inteligentes (ICI), tem investido em links de alta velocidade, muitas vezes via fibra óptica, e na adesão a programas governamentais de apoio, como o Educação Conectada.

- **Parque tecnológico (rede pública):** as unidades da rede pública municipal possuem um número suficiente de equipamentos para a utilização como recurso pedagógico. Esse cenário positivo permite que o foco da gestão se desloque da quantidade para a qualidade, a renovação e a integração **curricular sistêmica** dos dispositivos em sala de aula.
- **Assimetria geográfica e de velocidade:** apesar da alta cobertura geral, o município apresenta desafios pontuais. Regiões de maior vulnerabilidade social enfrentam dificuldades no atendimento por serviços de internet de alta velocidade, criando as chamadas “áreas de sombras digitais”. Essa assimetria geográfica afeta a equidade no acesso digital fora do ambiente escolar.
- **Qualidade da banda:** a avaliação da conectividade não se restringe à existência do link, mas à sua largura de banda por usuário (aluno), que nem sempre é adequada para suportar o uso intensivo e simultâneo de múltiplas plataformas de Recursos Educacionais Digitais (REDs) em sala de aula.

B. Educação para as Tecnologias

Diversas iniciativas estão em andamento na RME de Curitiba para o uso pedagógico das TDICs, com o objetivo de instrumentalizar alunos e profissionais, promovendo a transformação do ambiente de ensino-aprendizagem.

- **Foco na instrumentalização:** o esforço inicial concentra-se em garantir que alunos e professores tenham acesso às ferramentas e saibam operá-las. Na rede pública, programas e projetos específicos buscam familiarizar os estudantes com a tecnologia.

- **Proficiência variável:** a proficiência pedagógica digital do corpo docente apresenta variações significativas, tanto na rede pública quanto na privada. A capacidade de ir além do uso básico e realmente integrar as TDICs em metodologias ativas, promovendo a criação de conteúdo pedagógico (visando o protagonismo dos estudantes), é um ponto que demanda maior uniformidade.

C. Cidadania Digital

A Cidadania Digital é entendida como uma competência geral essencial, conforme a BNCC, exige o desenvolvimento do uso ético, seguro e crítico das tecnologias.

- **Abordagem curricular:** o tema é abordado, mas muitas vezes de forma transversal ou pontual, sem uma progressão curricular clara e sistemática que garanta a consolidação do conhecimento. Questões como privacidade de dados, letramento midiático (combate à desinformação), ética no ciberespaço e segurança online são pautas presentes, porém a formalização da Educação Midiática como eixo estruturante ainda está em fase de consolidação.
- **Necessidade de crítica:** há um reconhecimento crescente da necessidade de formar estudantes que compreendam os impactos sociais, culturais e políticos das tecnologias, atuando de forma crítica e responsável, especialmente diante de fenômenos como o cyberbullying e a ascensão da Inteligência Artificial (IA).

Causas críticas

As críticas para a plena implementação da tríade “Conectividade, Educação para as Tecnologias e Cidadania Digital” residem em quatro pilares interligados:

A. Saturação da infraestrutura existente: embora a conectividade seja generalizada, a qualidade e a largura de banda podem ser insuficientes para suportar o uso simultâneo de múltiplos dispositivos e plataformas de REDs em sala de aula, impactando negativamente a experiência pedagógica. A manutenção constante e a atualização tecnológica de equipamentos e links representam um custo operacional significativo e contínuo.

B. Lacuna na formação docente específica: a principal barreira não é o acesso, mas a competência pedagógica digital. Muitos profissionais ainda carecem de formação continuada sistêmica e obrigatória, que vá além do manuseio básico de *software*, focando na integração curricular das TDICs, na criação de metodologias

ativas mediadas pela tecnologia e no domínio dos conteúdos de Cidadania Digital. A pesquisa TIC⁵ Educação aponta essa lacuna como um desafio nacional, refletido localmente.

C. Inconsistência curricular da cidadania digital: o tema, embora seja obrigatório conforme a BNCC, é frequentemente abordado de forma pontual ou transversal, sem uma progressão curricular clara ou metodologias pedagógicas específicas que garantam o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o ambiente digital. Há uma dificuldade em institucionalizar a Educação Midiática e Digital como componente estrutural da formação.

D. Assimetria no acesso a dispositivos: apesar da infraestrutura nas unidades, o nível de acesso e proficiência tecnológica domiciliar dos estudantes, bem como a qualidade e quantidade de equipamentos disponíveis nas escolas (laboratórios *versus* dispositivos móveis em sala), cria um fosso digital que dificulta a equidade na aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.



5 Tecnologias de Informação e Comunicação.

8. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Problema

Garantir, em todos os níveis e etapas da Educação Básica no município de Curitiba, a oferta de educação escolar indígena, quilombola e do campo, assegurando a valorização e o respeito às especificidades culturais, linguísticas e territoriais dessas comunidades por meio da implementação de políticas públicas educativas que promovam a inclusão, a participação comunitária e a qualidade da educação.

Análise descritiva

Curitiba abriga uma população indígena urbana de aproximadamente 2.693 pessoas, representando cerca de 0,15% da população total da cidade. Esses indígenas estão dispersos por 72 dos 75 bairros, com maior concentração nos bairros Cidade Industrial, Sítio Cercado, Cajuru, Campo do Santana e Alto Boqueirão. A aldeia urbana Kakané Porã, localizada no bairro Campo do Santana, é um exemplo de tentativa de preservação cultural, abrigando mais de 140 indígenas desde 2008.

Embora Curitiba seja predominantemente urbana, algumas escolas situadas em áreas periurbanas (área de transição entre o ambiente urbano e rural), atendem estudantes provenientes de contextos rurais. Essas instituições enfrentam desafios relacionados à adaptação de currículos e ao desenvolvimento de metodologias que considerem as especificidades culturais e sociais dos estudantes do campo. No entanto, é necessário um esforço contínuo para adaptar as políticas educacionais às especificidades dessas populações, garantindo uma educação de qualidade e inclusiva para todos. A Universidade Tuiuti do Paraná criou o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – (NUPECAMP), que desenvolveu o projeto de pesquisa “Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, que visa diagnosticar a realidade das escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. O projeto busca compreender as especificidades dessas instituições e propor diretrizes curriculares que atendam às necessidades dos estudantes do campo.

O município não possui quilombos certificados pela Fundação Cultural Palmares, terras indígenas demarcadas ou áreas de assentamento de reforma agrária registradas oficialmente, conforme dados do IBGE. Isso indica que, embora existam comunidades quilombolas e indígenas não formalmente reconhecidas, elas

carecem de políticas públicas específicas para garantir seus direitos educacionais e territoriais.

Curitiba tem avançado na promoção da igualdade étnico-racial com a criação do Plano Municipal de Igualdade Étnico-Racial (Plamupir), que abrange áreas como saúde, educação, cultura e direitos humanos. Esse plano visa promover a inclusão e a participação ativa das comunidades indígenas e quilombolas nas políticas públicas.

Além disso, lideranças de comunidades negra, cigana e indígena participaram da V Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial, na qual foram elaboradas propostas específicas para a criação de políticas públicas voltadas à equidade e à inclusão racial em Curitiba. Essas propostas refletem a necessidade de ações direcionadas às especificidades culturais e educacionais dessas comunidades.

Somente por meio de ações coordenadas e sensíveis às especificidades culturais será possível garantir uma educação de qualidade, inclusiva e respeitosa para as comunidades indígenas, quilombolas e do campo em Curitiba.

Análise causal

1. Ausência de políticas municipais específicas e ações articuladas para a Educação Indígena, Quilombola e do Campo

Apesar de Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro- Brasileira e Africana mencionarem o dever do Estado de promover e incentivar políticas de recuperação, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, art. 205, que ressalta o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional, e as Políticas Nacionais de Educação Escolar Indígena (PNEEI) e a recém-criada Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), a falta de uma implementação local robusta e de políticas específicas no âmbito municipal limita a efetividade desses marcos legais, o que acarreta a não aquisição do município aos incentivos orçamentários destinados pelo governo federal para esse fim.

Contexto: os municípios têm autonomia para adequar suas políticas educacionais, mas frequentemente observa-se lacunas no planejamento e na execução de ações específicas para populações tradicionais, o que pode ser agravado pela falta de orçamento direcionado.

Impacto: resulta em uma oferta insuficiente ou inadequada, com pouca atenção às necessidades e características locais, o que compromete o avanço de uma educação contextualizada e intercultural, conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo . Historicamente, as comunidades indígenas, quilombolas e do campo têm

enfrentado processos contínuos de apagamento cultural e de exclusão dos espaços de decisão, inclusive no campo educacional. Um dos reflexos mais simbólicos dessa realidade manifesta-se na nomeação das instituições escolares, que frequentemente recebem nomes que não representam a história, as tradições ou a identidade coletiva dessas populações, em desacordo com a Lei n.º 15.215/2025, que dispõe sobre os procedimentos para a denominação de instituições públicas de ensino indígena, quilombola e do campo no território nacional.

2. Insuficiência de participação e protagonismo das comunidades tradicionais nas decisões educacionais

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, estabelece o direito à consulta e à participação das comunidades indígenas e tribais nas decisões que lhes dizem respeito, mas essa garantia ainda é pouco efetivada na prática municipal.

Contexto: a ausência de mecanismos permanentes e institucionalizados para ouvir e integrar as comunidades indígenas, quilombolas e do campo em conselhos, comitês e formulação de políticas locais limita o protagonismo e a adequação das ações educacionais.

Impacto: a educação ofertada pode não refletir os saberes, as culturas e as necessidades reais dessas comunidades, reduzindo a relevância do ensino e afetando a autoestima dos estudantes, conforme apontam a Organização Internacional do Trabalho e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo.

3. Oferta educacional descontextualizada das especificidades culturais, linguísticas e territoriais

Os currículos, materiais didáticos e metodologias utilizados em escolas muitas vezes não consideram as particularidades das comunidades indígenas, quilombolas e do campo.

Contexto: a LDB prevê uma educação diferenciada para essas populações, mas sua implementação esbarra na falta de formação continuada dos professores e no baixo desenvolvimento de materiais pedagógicos bilíngues, interculturais e contextualizados.

Impacto: compromete a aprendizagem, o engajamento e o desenvolvimento da identidade cultural dos alunos, contribuindo para a evasão escolar e o baixo rendimento, conforme previsto em documentos oficiais como a Constituição Brasileira e os Planos Nacionais de Educação para Escolas Rurais e Quilombolas (PNEERQ) e para o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI).

4. Infraestrutura inadequada e falta de recursos específicos para escolas em territórios tradicionais

A ausência de recursos pedagógicos adequados e a dificuldade de acesso nas zonas rurais e territórios tradicionais dificultam a oferta de uma educação de qualidade.

Contexto: muitas comunidades indígenas, quilombolas e do campo estão em áreas remotas ou com infraestrutura precária, o que afeta diretamente a organização do ensino e a permanência dos estudantes na escola.

Impacto: as condições inadequadas aumentam o risco de abandono escolar e limitam o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas, conforme relatado pelo Ministério da Educação.

5. Desconhecimento e baixa sensibilização dos gestores e profissionais da educação sobre os direitos e especificidades dessas populações

Falta de capacitação e sensibilização dos profissionais que atuam na educação sobre a importância da diversidade cultural, dos direitos das populações tradicionais e das políticas públicas voltadas para elas prejudica a implementação das práticas inclusivas.

Contexto: baixa oferta e procura de programas continuados de formação e sensibilização sobre educação intercultural e antirracista reforça preconceitos e práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Impacto: compromete o ambiente escolar, o respeito às identidades culturais e a efetividade das políticas de inclusão e equidade, conforme apontam o Plano Nacional de Educação para Escolas Rurais e Quilombolas e documentos do Ministério da Educação.

Causas críticas

1. Falta de políticas municipais específicas e ações articuladas:

Ausência de planejamento e execução local consistente para implementar as diretrizes nacionais voltadas às populações indígenas, quilombolas e do campo.

2. Baixa participação e protagonismo das comunidades tradicionais:

Falta de mecanismos permanentes para consulta e envolvimento efetivo das comunidades nas decisões educacionais municipais.

3. Desconhecimento e baixa sensibilização dos gestores e profissionais da educação:

Falta de formação continuada e de políticas de sensibilização para garantir práticas educativas inclusivas, interculturais e antirracistas.

Referências

BRASIL. Lei nº 15.215, de 18 de setembro de 2025. Institui procedimentos para a nomeação de instituições públicas de ensino em territórios indígenas, quilombolas e do campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 set. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/setembro/lei-denomina-escolas-indigenas-quilombolas-e-do-campo> . Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1996**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo**. Brasília, DF: CNE. Disponível em: <https://www.gov.br/cne/pt-br> . Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 03 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, 1989**. Disponível em: <https://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--pt/index.htm> . Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br> . Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI)**. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br> . Acesso em: 05 out. 2025.

9. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Problema

Garantir o acesso, a participação, a permanência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e as oportunidades de aprendizagem para os estudantes da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como para os estudantes da Educação Bilíngue de Surdos, ainda constitui um desafio. Embora esses direitos estejam assegurados, persistem limitações de diversas ordens para que sejam plenamente usufruídos em todas as etapas, níveis e modalidades do sistema educacional municipal.

Análise descritiva

Sob a perspectiva dos direitos humanos e de uma cidadania que reconhece as diferenças e assegura a participação de todos, a Educação Inclusiva busca integrar estudantes com necessidades educacionais específicas ao convívio escolar, respeitando suas particularidades. Esse modelo defende a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade humana, exigindo mudanças na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas, de modo a garantir o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Partindo da premissa de que o processo de escolarização deve contemplar a todos, sem quaisquer formas de discriminação e em igualdade de condições, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988, a Educação Inclusiva encontra respaldo em um arcabouço legal que garante a escolarização dos estudantes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Bilíngue de Surdos. Destacam-se, nesse sentido, a LDB (Lei n.º 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069/1990), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e o Decreto n.º 7.611/2011, que regulamenta o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, ao estabelecer diretrizes para a garantia do AEE, de forma complementar ou suplementar, articulada à escolarização, preferencialmente na rede regular de ensino.

O PME, no período entre 2015 e 2025 instituiu como Meta 4 para a Educação Especial, em síntese, a universalização do público entre 4 e 17 anos, por meio de serviços públicos e/ou conveniados. Mais recentemente, ampliando esse escopo, a Lei n.º 14.880/2024 alterou o Marco Legal da Primeira Infância e instituiu a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a crianças de zero a três anos (Atenção Precoce). O objetivo dessa política é assegurar, às crianças com necessidades educacionais especiais, bem como àquelas com sinais de alerta que possam comprometer seu desenvolvimento, o acesso contínuo a condições que favoreçam a aprendizagem, promovendo o pleno desenvolvimento, a preparação para o exercício da cidadania e a construção da autonomia.

Conforme Nota Técnica contida no Relatório de Avaliação do PME de Curitiba (dados 2015-2023), a avaliação da Meta 4 apresentou dificuldades metodológicas significativas para a obtenção de números precisos.

No caso do indicador 4A, a utilização do Censo Demográfico como fonte de dados revelou falta de padronização, uma vez que as perguntas e respostas relacionadas à deficiência foram formuladas de modo distinto nos Censos de 2010 e 2022, além de se basearem em conceitos diferentes daqueles utilizados pelo Censo Escolar.

Outro limite importante é a ausência de informações sobre transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para pessoas fora da escola, o que inviabiliza a desagregação dos dados em nível municipal. Quanto ao indicador 4B, embora calculado segundo a metodologia do PNE em Movimento, os dados disponíveis apresentam restrições que reduzem a precisão do diagnóstico local.

Já em relação ao indicador 4C, as alterações introduzidas pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a partir de 2021, interromperam a série histórica, impossibilitando a verificação das deficiências e o cruzamento de idade com tipo de classe (comum ou exclusiva). Em razão dessas limitações, não foi possível consolidar números exatos para a análise da Meta 4, restando apenas estimativas gerais, conforme dados a seguir:

Quadro 12: Meta 4 do Plano Municipal de Educação, no período entre 2015 e 2025

Meta	Texto da meta	Prazo
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.	2025

Meta 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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.											
INDICADOR 4A	Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada no período	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	-	-
INDICADOR 4B	Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada no período	sem dados	58,0%	54,6%	65,5%	74,1%	74,3%	75,1%	sem dados	sem dados	sem dados	-	-
INDICADOR 4C	Percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada no período	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	sem dados	-	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.41).

Por outro lado, o Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação 2015-2023, aponta um crescimento significativo das salas de recursos multifuncionais, que passaram de 27 em 2017 para 56 em 2024, representando um aumento de 107,4%. Além disso, o AEE também é ofertado nos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs), que passaram de oito unidades em 2017 para 11 em 2024, o que corresponde a um crescimento de 37,5%.

Ressalta-se que, para o público com transtornos globais do desenvolvimento, conforme previsto na Meta 4, foi criado em 2019, no âmbito do CMAEE, um espaço de acesso exclusivo: o Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CEETEA), que oferta mensalmente mais de 800 atendimentos (número de matrículas flutuantes).

No que se refere ao público com perfil de altas habilidades/superdotação, cujo AEE é ofertado em salas de recursos específicas, houve uma expansão expressiva: o número de salas passou de cinco, em 2021, para 20, em 2024, o que representa um crescimento de 300%.

De forma geral, na RME de Curitiba, observa-se um avanço expressivo na ampliação da oferta de recursos e serviços voltados à Educação Especial, com destaque para o crescimento das salas de recursos multifuncionais, a expansão dos CMAEEs e a criação de estruturas específicas, como o CEETEA.

Todavia, persiste o desafio de assegurar a universalização do acesso, da participação, da permanência em um AEE qualificado para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como aos estudantes da Educação Bilíngue de Surdos, que demandam políticas e práticas pedagógicas consistentes para a garantia plena de seus direitos educacionais.

Análise causal

O problema quanto ao acesso, à permanência e à aprendizagem das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento na Educação Básica apresenta múltiplas causas. Em Curitiba, assim como em outras grandes cidades do país, os desafios relacionados à Educação Inclusiva se manifestam de diferentes formas, abrangendo desde a necessidade de expansão e melhoria da infraestrutura até a garantia de acesso a outros direitos conexos, como a saúde, que impactam diretamente na efetivação do direito à educação especializada.

Um dos aspectos críticos é a ausência ou insuficiência de profissionais especializados para a realização de diagnósticos precoces, realidade observada em Curitiba e em outros municípios paranaenses. Essa lacuna compromete o acompanhamento adequado das crianças e a implementação de medidas pedagógicas oportunas no ambiente escolar. Percepção ainda mais agravada pelo

fato de que não há mecanismos de controle e acompanhamento dos atendimentos educacionais especializados ofertados no sistema privado.

No âmbito do AEE, constata-se que a oferta ainda é insuficiente e, em determinados contextos, apresenta-se de forma fragmentada, fato observado pela proporcionalidade apresentada no censo da Educação Básica (2024), que apresenta o número de estudantes com deficiência com matrículas ativas e o número de estudantes que possuem AEE. Em diversas unidades escolares, o quantitativo de profissionais não corresponde à demanda existente, o que pode ocasionar a formação de listas de espera.

Tal realidade encontra similaridade com o diagnóstico nacional, que indica que 68% das escolas com matrículas de crianças/estudantes, público do PAEE, não possuem salas de recursos multifuncionais ativas e que 82% não receberam recursos para sua manutenção entre 2020 e 2022. Em 2025, a SME de Curitiba autorizou, na rede própria, o funcionamento de novas 17 (dezessete) Salas de Recursos Multifuncionais, viabilizando 340 novas matrículas para crianças/estudantes com deficiência. Ainda assim, permanece o desafio de expansão e melhoria das condições das infraestruturas.

Outro fator relevante está baseado no estudo apresentado pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDC), que aponta a prevalência de crianças com transtorno do espectro autista de 1 a cada 31 nascimentos, dado que aponta importante crescimento no número de diagnóstico, visto que no início do PME (2015-2025), essa proporcionalidade era de um diagnóstico para cada 68 nascimentos.

Outra questão que deve ser considerada é a efetividade da fiscalização da rede privada no que se refere ao cumprimento da legislação inclusiva, o que pode resultar em situações de negativa de matrícula ou em insuficiência de adaptações curriculares. Essa fragilidade, ainda que difícil de mensurar de forma sistemática, pois geralmente ocorre de maneira não manifesta, tende a ampliar desigualdades entre estudantes das redes pública e privada, em desacordo com o princípio da equidade previsto na legislação nacional.

Além disso, a ausência de mecanismos consistentes de controle e monitoramento da permanência das crianças/estudantes no AEE e no Ensino Regular dificulta a avaliação da efetividade das políticas inclusivas, fragilizando o acompanhamento das trajetórias escolares. Observa-se, ainda, que o atendimento especializado não acompanha o estudante em toda a sua trajetória no ensino fundamental, uma vez que, ao avançar do sistema municipal (séries iniciais) para o sistema estadual (séries finais), há uma alteração da forma de acompanhamento, com risco de sua interrupção.

Outro desafio relevante refere-se às condições familiares. Em muitos casos, a jornada de trabalho dos responsáveis mostra-se incompatível com a necessidade de acompanhamento constante que crianças e estudantes com deficiência demandam, o que dificulta a frequência regular tanto às atividades escolares quanto ao atendimento especializado. Na prática, o que se observa é o baixo

suporte intersetorial envolvendo as secretarias de saúde, assistência social e outras áreas, o que pode fragilizar a permanência desses estudantes no contexto escolar.

Por fim, é preciso destacar que, embora os avanços legais e estatísticos demonstrem progressos na escolarização inclusiva, persiste a discrepância entre a matrícula e a efetiva aprendizagem. Os resultados do SAEB 2021 revelam que os estudantes do PAEE apresentam desempenho significativamente inferior em Língua Portuguesa e Matemática em comparação aos estudantes sem deficiência, o que aponta para a necessidade de investimentos mais consistentes em acessibilidade pedagógica, formação docente e oferta de recursos didáticos adequados.

Em síntese, a análise evidencia que Curitiba acompanha a tendência nacional de expansão do acesso, mas, como demais grandes cidades, enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que podem limitar a efetividade da inclusão escolar. Para superar essas barreiras, é imprescindível fortalecer os fluxos de diagnóstico, ampliar a oferta e a qualidade do AEE, garantir fiscalização rigorosa, sobretudo das unidades educacionais do sistema privado, assegurar infraestrutura adequada e instituir sistemas de monitoramento que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno das crianças/estudantes do PAEE em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Causas críticas

- Oferta insuficiente e fragmentada do AEE, não alcançando toda a demanda existente.
- Escassez de profissionais especializados para o AEE, comprometendo a qualidade e a regularidade do atendimento.
- Descontinuidade do acompanhamento no processo de transição entre as redes municipal e estadual.
- Fragilidade da fiscalização quanto ao cumprimento da legislação inclusiva, sobretudo na rede privada.
- Infraestrutura física, tecnológica e pedagógica ainda insuficiente para atender às necessidades de acessibilidade.
- Baixa articulação intersetorial entre saúde, educação e assistência social, dificultando o suporte integral às famílias e aos estudantes.

Referências

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2023)**. Curitiba: SME, 2024.

Problema

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município sofre com a baixa efetividade na identificação da população analfabeta devido à desarticulação e inacessibilidade dos dados existentes nos diferentes setores (saúde, assistência social e educação). Isso dificulta o mapeamento preciso da demanda e compromete o planejamento e a oferta de políticas públicas de alfabetização, resultando em um alcance limitado do público e na persistência de indicadores de analfabetismo.

Análise descritiva

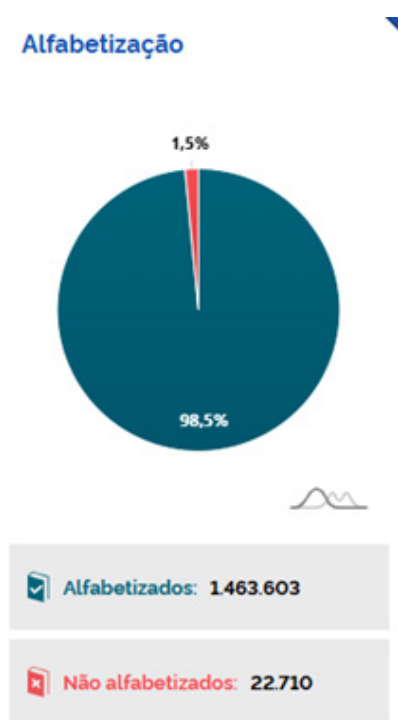
De acordo com os dados do Censo 2022 – IBGE, em Curitiba, a população alfabetizada representa 98,5% do total, correspondendo a 1.463.603 pessoas. Esse percentual é visualizado na imagem abaixo pela grande área em azul-petróleo, que domina quase completamente o círculo.

Por outro lado, a população não alfabetizada corresponde a apenas 1,5%, totalizando 22.710 pessoas. Essa pequena parcela é representada pela estreita fatia vermelha no gráfico. O contingente de não alfabetizados, embora represente uma porcentagem pequena, ainda corresponde a mais de 22 mil indivíduos que necessitam de políticas públicas e programas educacionais voltados à alfabetização.

A fim de proporcionar uma visualização clara dessa realidade, o gráfico a seguir apresenta a distribuição dos índices de analfabetismo em Curitiba, evidenciando a proporção entre a população alfabetizada e não alfabetizada.



Imagem 1: Taxa de alfabetização em Curitiba



Fonte: IBGE⁶ (2025).

A ausência de um sistema integrado de cruzamento de dados para identificar a população não alfabetizada no município representa uma lacuna significativa no planejamento e na execução das políticas públicas da EJA. A fragmentação das informações, dispersas em registros de diferentes setores (saúde, assistência social e educação), impede uma visão sistêmica e precisa da realidade local. Como consequência, a invisibilidade de parte da população analfabeta para o sistema educacional restringe o acesso ao direito à escolarização.

Essa desarticulação entre bases de dados compromete a eficiência da oferta da EJA, pois inviabiliza a definição de estratégias assertivas de busca ativa, a alocação adequada de recursos e o fortalecimento de ações intersetoriais. Tal cenário limita o alcance do direito fundamental à educação, perpetuando desigualdades sociais e restringindo a autonomia e a cidadania plena dessas pessoas.

Portanto, a análise aponta a necessidade de desenvolver mecanismos de integração e compartilhamento de informações entre os setores, a fim de viabilizar um diagnóstico mais fiel e abrangente da população não alfabetizada. Esse diagnóstico é essencial para a efetividade das políticas de inclusão educacional e para a superação do analfabetismo no município.

Tal fragilidade diagnóstica reflete-se nos dados da EJA em Curitiba (2014–2024). A análise das informações do Censo Escolar da Educação Básica revela uma trajetória marcada por dois momentos distintos: um crescimento inicial seguido por

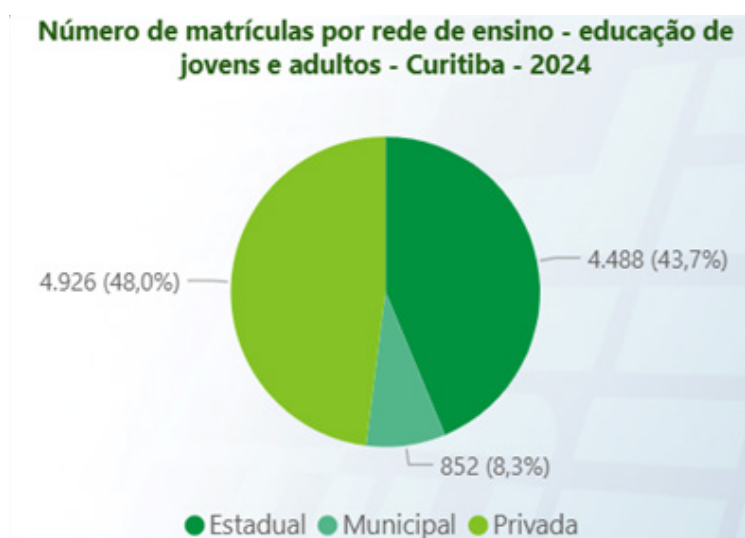
⁶ Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 30 out. 2025.

responsável pela oferta, concentrando 4.926 matrículas, o que corresponde a 48,0% do total. Esse dado é particularmente relevante, pois indica que quase metade dos estudantes da EJA em Curitiba está matriculada em instituições privadas.

A rede estadual registra 4.488 matrículas, representando 43,7% do total, configurando-se como a segunda maior ofertante. Esse percentual demonstra que o Estado do Paraná ainda mantém papel significativo na garantia do direito à educação para jovens e adultos, embora não seja mais o principal responsável pela modalidade na capital.

A participação da rede municipal é consideravelmente menor, com 852 matrículas, o que equivale a 8,3% do total. Essa representatividade indica a responsabilidade do município frente ao Ensino Fundamental – anos iniciais. A imagem a seguir evidencia essa distribuição.

Imagem 3: Número de matrícula por rede de ensino - EJA



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica (2024)⁸.

A análise conjunta das imagens dois e três revela questões importantes sobre a política educacional voltada para jovens e adultos em Curitiba. A queda vertiginosa nas matrículas ao longo da década levanta questionamentos sobre possíveis causas, que podem incluir: mudanças nas políticas públicas, dificuldades de permanência dos estudantes, alterações no perfil da demanda, fechamento de turmas ou unidades escolares e os impactos da pandemia de COVID-19 no período 2020-2021.

70

Os dados do INEP apontam para a necessidade de políticas públicas que revertam esse cenário de declínio e fortaleçam a EJA em Curitiba, assegurando o direito constitucional à educação para todos os cidadãos, independentemente da faixa etária ou das etapas da Educação Básica.

⁸ Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 30 out. 2025.

Análise causal

A ausência de cruzamento de dados que permita localizar a população não alfabetizada no município tem suas causas relacionadas a diferentes fatores estruturais e organizacionais. Em primeiro lugar, observa-se a falta de integração entre os sistemas de informação mantidos por secretarias e órgãos públicos, como saúde, assistência social e educação. Cada setor coleta dados relevantes, mas esses registros permanecem isolados, sem comunicação entre si.

Outro aspecto causal está na fragilidade da gestão da informação, marcada pela inexistência de protocolos que orientem a padronização e o compartilhamento dos dados. Essa situação reflete tanto limitações tecnológicas quanto a ausência de políticas intersetoriais consolidadas para monitorar a população em situação de analfabetismo.

Além disso, a carência de equipes técnicas capacitadas para realizar diagnósticos e análises estatísticas aprofunda o problema, dificultando a utilização dos dados de forma estratégica. Soma-se a isso a baixa priorização política do tema, que compromete investimentos em sistemas integrados de informação e em estratégias de busca ativa.

Assim, a combinação desses fatores explica por que grande parte da população não alfabetizada permanece invisível, impedindo o município de planejar e implementar ações eficazes no âmbito da EJA.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica sobre a EJA em Curitiba revelam uma trajetória educacional marcada por transformações significativas ao longo de uma década. A série histórica analisada apresenta dois períodos distintos que caracterizam a evolução dessa modalidade de ensino na capital paranaense.

O panorama descrito pelos dados aponta para uma modalidade educacional em contração expressiva. A comparação entre o pico de 2018 e os números de 2024 revela que Curitiba opera, atualmente, com menos de um terço das matrículas que registrava há seis anos. Essa realidade configura um cenário que demanda atenção quanto à garantia do direito constitucional à educação para todos os cidadãos, independentemente da faixa etária, bem como à continuidade da oferta de todas as etapas da Educação Básica na modalidade EJA.

Causas críticas

A situação envolve a fragmentação dos sistemas de informação, com cada secretaria (educação, saúde, assistência social) fazendo a coleta de dados de forma isolada, o que impede a construção de um panorama unificado. Também se observa a ausência de protocolos intersetoriais que orientem e regulamentem

o compartilhamento e o cruzamento de informações entre os órgãos públicos. Além disso, enfrentam-se limitações tecnológicas e de infraestrutura, como a falta de plataformas digitais adequadas e de sistemas integrados que possibilitem a análise e a atualização contínua das informações. Observa-se ainda carência de capacitação técnica, dificultando o trabalho das equipes na análise estatística, no mapeamento territorial e na gestão de dados educacionais. A priorização política da alfabetização de jovens e adultos é baixa, gerando pouco investimento para melhorar diagnósticos e mecanismos de monitoramento. Por fim, a inexistência de uma busca ativa estruturada: sem a integração dos dados, não é possível localizar com precisão a população não alfabetizada, nem estabelecer estratégias eficazes de mobilização e inclusão na EJA.

Referências

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 29 set. 2025.



11. ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Problema

O acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é fragilizado pela ausência de uma política municipal de articulação com as instituições de ensino técnico estaduais e federais presentes na região metropolitana. Essa desarticulação resulta na falta de programas de orientação profissional e de transição para os jovens curitibanos, dificultando seu encaminhamento para os cursos técnicos e tecnológicos, bem como a insuficiência de programas de apoio financeiro e pedagógico específicos.

Análise descritiva

De acordo com os dados apresentados pelo INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2024, referentes às matrículas na Educação Profissional no município de Curitiba, é possível visualizar um panorama abrangente da distribuição das matrículas por modalidade de ensino e dependência administrativa.

No total, Curitiba registrou 41.402 matrículas na Educação Profissional, demonstrando uma demanda significativa por formação técnica e profissionalizante na capital paranaense. A distribuição dessas matrículas revela características importantes sobre a oferta educacional no município.

O Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) apresenta 13.264 matrículas, esta modalidade representa aproximadamente 32% do total, sendo a segunda mais expressiva. A distribuição por dependência administrativa mostra concentração na rede federal (870 matrículas) e forte presença da rede estadual (12.343 matrículas), enquanto a rede privada apresenta apenas 51 matrículas, o que evidencia uma participação modesta nesta modalidade específica.

Ao que se refere ao Ensino Médio Normal/Magistério, essa modalidade apresenta 172 matrículas, distribuídas entre a rede estadual (133 matrículas) e rede privada (39 matrículas), sem participação das redes federal e municipal. Os números reduzidos refletem a menor demanda ou oferta dessa formação específica voltada ao magistério.

O Curso Técnico Concomitante registra 3.672 matrículas, com participação discreta da rede estadual (168 matrículas) e predominância absoluta da rede privada (3.504 matrículas).

Já o Curso Técnico Subsequente é a modalidade mais expressiva, concentrando 20.991 matrículas (aproximadamente 51% do total). A rede privada domina amplamente com 18.072 matrículas, seguida pela rede estadual (2.200 matrículas) e pela rede federal (719 matrículas).

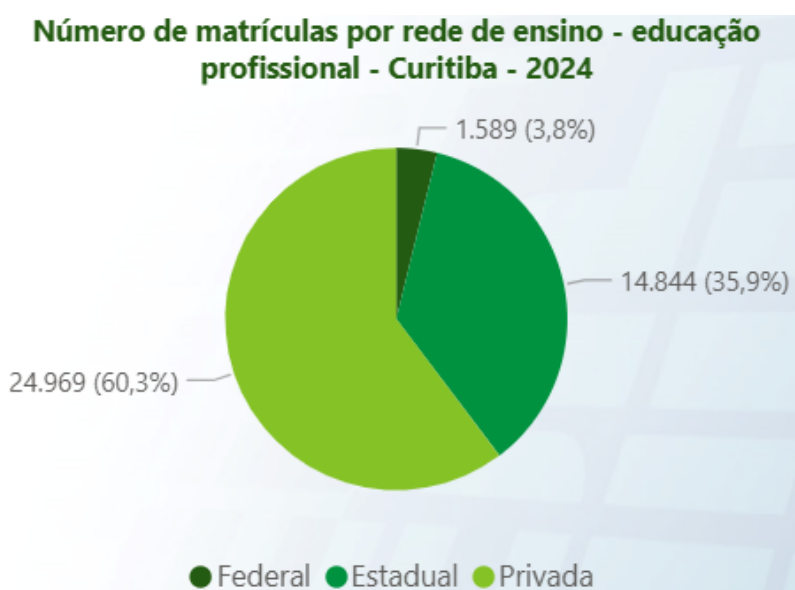
Não foram registradas matrículas no Curso Técnico Integrado à EJA em nenhuma das dependências administrativas, indicando ausência de oferta dessa formação específica em Curitiba no período analisado.

Os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) são apresentados pelo INEP em três tipos de cursos, no entanto com registro de matrículas em apenas um deles:

- FIC Concomitante: 3.303 matrículas, exclusivamente na rede privada;
- FIC Integrado na Modalidade EJA de Nível Fundamental: sem matrículas registradas;
- FIC Integrado na Modalidade EJA de Nível Médio: sem matrículas registradas;

Ao realizar a análise por Dependência Administrativa, verifica-se que a rede privada é protagonista na Educação Profissional em Curitiba, concentrando a grande maioria das matrículas (60,3%), especialmente nos cursos técnicos subsequente e concomitante, além dos cursos FIC concomitantes. A rede estadual, com 35,9% do número de matrículas, desempenha papel fundamental, com destaque para a forte oferta de Curso Técnico Integrado (12.343 matrículas), além de participação significativa nos cursos técnicos subsequente e concomitante, e no Ensino Médio Normal/Magistério. Já a rede federal apresenta participação relevante nos cursos técnicos integrado (870 matrículas) e subsequente (719 matrículas), cumprindo papel importante na formação profissional pública, somando 3,8% do número de matrículas, como é possível visualizar na imagem abaixo.

Imagem 4: Número de matrículas por rede de ensino



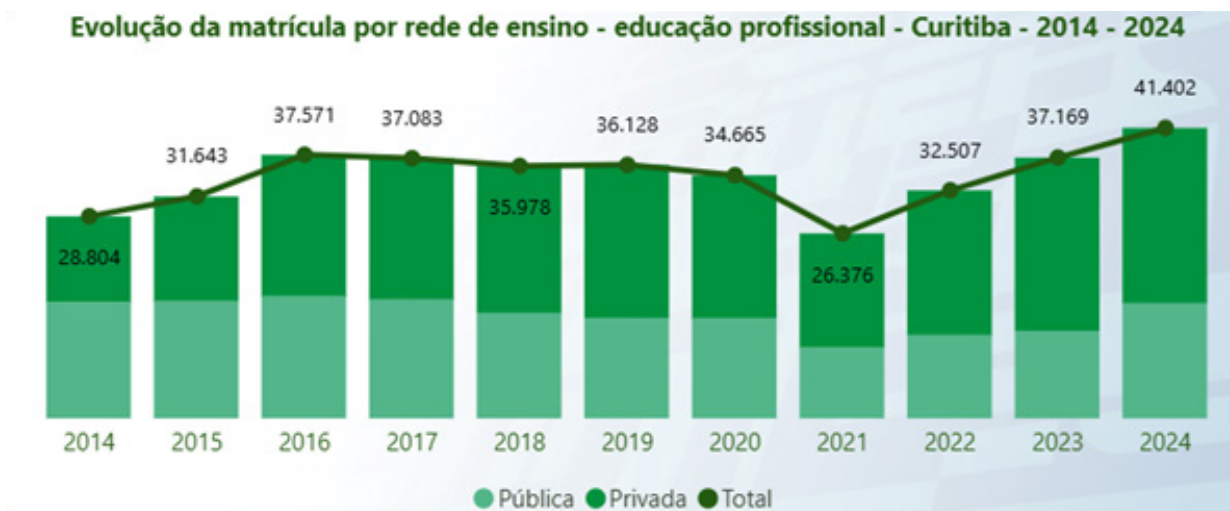
Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica (2024).

Os dados revelam um cenário diversificado na oferta de Educação Profissional em Curitiba. Enquanto a rede estadual assume protagonismo no Curso Técnico Integrado, a rede privada lidera nas demais modalidades, especialmente nos cursos subsequentes. A complementaridade entre as redes pública e privada é evidente, com a rede federal também exercendo papel relevante. A ausência total da rede municipal e a inexistência de matrículas em modalidades integradas à EJA apontam para possíveis lacunas na oferta de formação profissional destinadas a jovens e adultos que buscam concluir a Educação Básica simultaneamente à profissionalização.

A análise da série histórica de 2014 a 2024 revela uma trajetória de crescimento significativo na Educação Profissional em Curitiba, embora com oscilações importantes ao longo do período. Partindo de 28.804 matrículas em 2014, o município alcançou 41.402 matrículas em 2024, representando um incremento de aproximadamente 44% em uma década.

O período apresenta três fases distintas. A primeira, de crescimento consistente (2014-2017), elevou as matrículas de 28.804 para 37.083, atingindo o pico inicial em 2016 (37.571 matrículas). A segunda fase (2018-2021) caracteriza-se por oscilações e uma queda acentuada, com o ponto mais baixo registrado em 2021 (26.376 matrículas), redução provavelmente associada aos impactos da pandemia de COVID-19. A terceira fase (2022-2024) marca uma recuperação vigorosa e sustentada, com crescimento contínuo que não apenas recuperou as perdas anteriores, mas estabeleceu um novo recorde histórico em 2024.

Imagem 5: Evolução da matrícula por rede de ensino



Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica (2024).

A dinâmica entre as redes pública e privada também merece destaque. Observa-se que a rede privada (representada em verde escuro) mantém presença constante e significativa ao longo de todo o período, enquanto a rede pública (em verde claro) apresenta maior estabilidade proporcional.

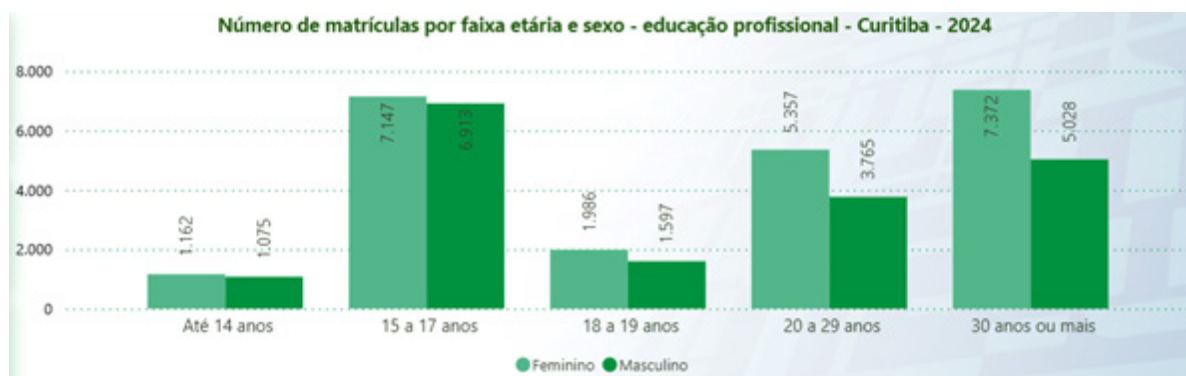
A distribuição das matrículas por faixa etária em 2024 evidencia padrões importantes sobre o público atendido pela Educação Profissional em Curitiba. A faixa entre 15 e 17 anos concentra o maior volume de matrículas, totalizando 14.052 estudantes (7.147 do sexo feminino e 6.905 do sexo masculino), refletindo a forte demanda por cursos técnicos integrados ao Ensino Médio regular, modalidade típica dessa idade.

O segundo maior contingente encontra-se na faixa de 30 anos ou mais, com 12.400 matrículas (7.372 femininas e 5.028 masculinas), demonstrando que a Educação Profissional em Curitiba atende significativamente a um público adulto em busca de requalificação, atualização profissional ou mudança de carreira. Esse dado reforça o papel da Educação Profissional como instrumento de formação continuada ao longo da vida.

A faixa entre 20 e 29 anos registra 8.722 matrículas (5.357 femininas e 3.365 masculinas), representando jovens adultos que buscam formação técnica após a conclusão do Ensino Médio ou em busca de especialização profissional. As faixas etárias mais jovens apresentam números menores: até 14 anos, somam 2.237 matrículas (1.162 femininas e 1.075 masculinas), e entre 18 e 19 anos, totalizam 3.583 matrículas (1.986 femininas e 1.597 masculinas).

Um aspecto relevante é a predominância feminina em quase todas as faixas etárias, particularmente acentuada nas faixas entre 15 e 17 anos e 30 anos ou mais. Essa tendência sugere que as mulheres estão buscando mais ativamente a qualificação profissional em Curitiba, seja na formação inicial durante o Ensino Médio, seja na requalificação profissional na idade adulta. A única exceção ocorre entre os estudantes de até 14 anos, onde a diferença entre os sexos é menos pronunciada. Esse perfil demográfico indica que a Educação Profissional em Curitiba cumpre múltiplas funções: formação inicial de adolescentes, qualificação de jovens adultos e requalificação de adultos, com forte participação feminina em todas essas dimensões.

Imagem 6: Número de matrículas por faixa etária e sexo



Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica (2024).

Ao realizar a análise da composição racial das matrículas na Educação Profissional em Curitiba ao longo da década de 2014 a 2024 percebe-se transformações

importantes no perfil dos estudantes e na dinâmica de acesso a essa modalidade de ensino. Os dados evidenciam tanto permanências quanto mudanças significativas na representação dos diferentes grupos raciais.

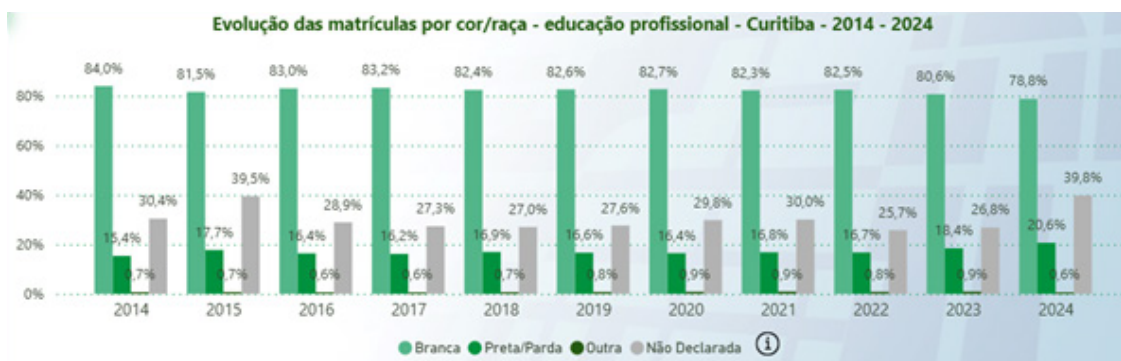
Ao longo de todo o período analisado, os estudantes declarados brancos representam a maioria absoluta das matrículas, embora com trajetória decrescente. Em 2014, esse grupo correspondia a 84,0% das matrículas, percentual que se manteve elevado até 2017 (83,2%). A partir de então, observa-se uma redução gradual e consistente, chegando a 78,8% em 2024. Essa queda de 5,2 pontos percentuais em uma década, embora mantenha a predominância desse grupo, sinaliza uma lenta diversificação no acesso à Educação Profissional.

O grupo de estudantes pretos/pardos apresenta a trajetória mais notável do período, com crescimento consistente em sua representação. Partindo de 15,4% em 2014, esse segmento alcançou 20,6% em 2024, um incremento de 5,2 pontos percentuais que praticamente espelha a redução observada no grupo branco. O crescimento foi especialmente acentuado nos anos mais recentes, passando de 18,4% em 2023 para 20,6% em 2024. Esse movimento sugere avanços, ainda que graduais, na inclusão e democratização do acesso à formação profissional para a população preta/parda em Curitiba.

Um aspecto metodológico relevante refere-se à categoria “Não Declarada”, que apresentou redução drástica ao longo do período. Em 2015 e 2024, essa categoria alcançou seus picos com 39,5% e 39,8% respectivamente, enquanto nos demais anos manteve-se entre 25,7% e 30,4%. A alta proporção de não declarações, especialmente em alguns anos, dificulta uma análise precisa da real composição racial das matrículas e sugere a necessidade de aprimoramento nos processos de coleta e registro desses dados.

A categoria “Outra” (que inclui estudantes indígenas e amarelos) mantém representação residual e estável ao longo de todo o período, oscilando entre 0,6% e 0,9% das matrículas. Essa baixa representação reflete tanto características demográficas da população de Curitiba quanto possíveis barreiras de acesso desses grupos à Educação Profissional.

Imagem 7: Evolução das matrículas por cor/raça



Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica (2024).

A análise longitudinal dos dados raciais revela um processo lento, mas perceptível, de diversificação no acesso à Educação Profissional em Curitiba. O crescimento da participação de estudantes pretos/pardos é o movimento mais significativo, enquanto a estabilidade da representação preta/parda em patamares baixos e a alta proporção de não declarações em determinados anos constituem desafios importantes. A predominância persistente de estudantes brancos, mesmo com ligeira redução, sugere que políticas mais efetivas de inclusão e equidade racial ainda são necessárias para garantir que a Educação Profissional reflita adequadamente a diversidade demográfica da população curitibana e brasileira.

Análise causal

A predominância da rede privada nas matrículas de Educação Profissional em Curitiba (60,3% do total) é resultado de um conjunto de fatores estruturais e políticos que moldaram a oferta educacional ao longo das últimas décadas. A concentração de 18.072 matrículas nos cursos técnicos subsequentes na rede privada decorre, primordialmente, da flexibilidade dessa modalidade para atender trabalhadores que já concluíram o Ensino Médio e buscam requalificação profissional em horários compatíveis com suas jornadas de trabalho. A rede privada, por sua maior autonomia administrativa, consegue adaptar-se mais rapidamente às demandas do mercado de trabalho local, oferecendo cursos em áreas de maior empregabilidade.

Por outro lado, a forte presença da rede estadual no Curso Técnico Integrado (12.343 matrículas, representando 93,1% dessa modalidade) resulta de uma política pública deliberada de integração entre formação geral e profissional durante o Ensino Médio. Essa escolha estratégica do poder público estadual visa oferecer aos adolescentes entre 15 e 17 anos uma formação mais completa, aproveitando a estrutura já existente das escolas estaduais de Ensino Médio. A quase ausência da rede privada nessa modalidade (apenas 51 matrículas) explica-se pela menor atratividade econômica desse formato, que exige maior carga horária e infraestrutura mais complexa, com menor retorno financeiro imediato.

A completa ausência da rede municipal em todas as modalidades de Educação Profissional indica uma divisão histórica de competências no pacto federativo brasileiro, no qual os municípios tradicionalmente concentram seus esforços e recursos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A evolução das matrículas ao longo da década não foi linear, e cada fase responde a fatores causais específicos. O crescimento inicial entre 2014 e 2017, que elevou as matrículas de 28.804 para 37.571, coincide com um período de expansão econômica, investimentos públicos em Educação Profissional, além da implementação de políticas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que ampliou significativamente a oferta de vagas gratuitas em instituições privadas por meio de bolsas de estudo.

A retração observada entre 2018 e 2021, especialmente acentuada no último ano (queda para 26.376 matrículas), tem como causa principal os impactos da pandemia de COVID-19. O fechamento de instituições, as dificuldades de adaptação ao ensino remoto em cursos eminentemente práticos, a crise econômica que reduziu a capacidade de pagamento das famílias por cursos privados e o desemprego que forçou jovens a abandonarem os estudos para buscar renda imediata, constituem um conjunto de fatores que explicam esta queda drástica. Adicionalmente, a descontinuidade de programas federais de financiamento e a redução de investimentos públicos em Educação Profissional nesse período agravaram o cenário.

A recuperação vigorosa entre 2022 e 2024, culminando no recorde histórico de 41.402 matrículas, resulta da retomada econômica pós-pandemia, do reconhecimento crescente da importância da qualificação profissional em um mercado de trabalho mais competitivo e da reorganização das instituições para modelos híbridos de ensino que ampliaram o acesso. Programas estaduais de expansão da Educação Profissional e o crescimento da demanda por requalificação, especialmente entre adultos que perderam empregos durante a crise, também contribuíram para esse movimento.

A concentração de 14.052 matrículas na faixa entre 15 e 17 anos (34% do total) é causada pela estrutura do sistema educacional brasileiro, que integra a formação profissional ao Ensino Médio regular. Políticas públicas estaduais que expandiram a oferta de cursos técnicos integrados criaram oportunidades para que adolescentes cursassem simultaneamente o Ensino Médio obrigatório e obtenham uma formação profissional, aumentando suas chances de inserção no mercado de trabalho após a conclusão.

A expressiva presença de estudantes com 30 anos ou mais (12.400 matrículas) é resultado direto das transformações no mundo do trabalho, que exigem atualização constante de competências. A obsolescência acelerada de conhecimentos técnicos, mudanças tecnológicas disruptivas e a necessidade de transição de carreira em função de crises econômicas ou setoriais impulsionam adultos a buscarem requalificação profissional. A flexibilidade dos cursos subsequentes e concomitantes, que permitem estudar enquanto se trabalha, facilita o acesso desse público.

A predominância feminina em quase todas as faixas etárias, especialmente acentuada nas faixas entre 15 e 17 anos e 30 anos ou mais, tem causas sociológicas complexas. As mulheres enfrentam maiores barreiras no mercado de trabalho, incluindo discriminação salarial e segregação ocupacional, o que as motiva a buscar qualificação como estratégia de competitividade. Além disso, transformações culturais que ampliam a participação feminina no mercado de trabalho e a necessidade de complementação da renda familiar em contextos de instabilidade econômica impulsionam as mulheres a buscar formação profissional. Entre as mais jovens, a percepção de que a educação é caminho para autonomia e empoderamento também atua como fator motivador.

A predominância de estudantes brancos (78,8% em 2024), embora decrescente, reflete desigualdades históricas estruturais da sociedade brasileira. Fatores socioeconômicos são determinantes: famílias brancas, em média, possuem maior renda e escolaridade, o que facilita o acesso à Educação Profissional, especialmente em cursos pagos da rede privada. A concentração espacial desses grupos em regiões da cidade com melhor oferta educacional também contribui para essa predominância.

O crescimento gradual da participação de estudantes pretos/pardos, passando de 15,4% em 2014 para 20,6% em 2024, resulta de múltiplos fatores causais. Políticas de ação afirmativa implementadas em instituições públicas, especialmente federais, ampliaram o acesso desses grupos. A expansão da renda e a redução da pobreza em períodos de crescimento econômico, especialmente na primeira metade da década analisada, permitiram que mais famílias negras e pardas investissem em educação. Ademais, programas de bolsas e financiamento estudantil reduziram barreiras econômicas ao acesso.

No entanto, a estabilidade da participação em patamares ainda baixos em relação à composição demográfica da população brasileira (onde pretos e pardos representam mais de 56%, segundo o IBGE) evidencia a persistência de barreiras estruturais. Desigualdades educacionais acumuladas ao longo da Educação Básica, que resultam em maiores taxas de abandono escolar e menor conclusão do Ensino Médio entre estudantes negros e pardos, limitam o acesso à educação profissional, especialmente nas modalidades que exigem conclusão prévia da Educação Básica.

A completa ausência de matrículas em Curso Técnico Integrado à EJA e em cursos FIC integrados à EJA de nível fundamental e médio não é acidental, mas resultado de escolhas políticas e institucionais. A integração entre educação de jovens e adultos e formação profissional exige estrutura pedagógica específica, professores capacitados para trabalhar com esse público e flexibilidade de horários compatível com trabalhadores.

Essa lacuna perpetua ciclos de baixa escolaridade e precarização do trabalho, limita oportunidades de mobilidade social para populações vulneráveis e desperdiça o potencial da Educação Profissional atuar como instrumento de inclusão social. A ausência resulta de uma combinação de falta de priorização política, escassez de recursos financeiros e ausência de modelos pedagógicos consolidados para essa integração.

A análise causal revela que o cenário atual da Educação Profissional em Curitiba é produto de múltiplas determinações: decisões políticas sobre distribuição de competências entre esferas administrativas, dinâmicas de mercado que orientam a oferta privada, transformações econômicas e suas crises cíclicas, mudanças demográficas e culturais que ampliam a participação feminina, e desigualdades raciais estruturais que persistem apesar de avanços graduais.

Compreender essas causalidades é essencial para a formulação de políticas públicas efetivas. Ampliar o acesso requer não apenas aumentar vagas, mas

enfrentar determinantes estruturais: desigualdades socioeconômicas que limitam o acesso de grupos vulneráveis, ausência de políticas integradas entre Educação Básica e Profissional, e descontinuidades em programas de financiamento. A superação das lacunas identificadas demanda ações deliberadas que reconheçam e enfrentem suas causas profundas, transcendendo respostas meramente quantitativas para abordar dimensões qualitativas da equidade e inclusão educacional.

Causas críticas

- Inexistência de um programa de orientação profissional e encaminhamento para a EPT, em parceria com o IFPR, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e outras instituições;
- Falta de programa de bolsas-auxílio para estudantes de baixa renda matriculados em cursos técnicos;
- Aprimoramento do currículo de EPT que promova a indissociabilidade entre teoria e prática.
- Criação de políticas públicas para criação de polos municipais de educação profissional, com laboratórios de informática, robótica, mecatrônica e outras áreas alinhadas ao desenvolvimento econômico de Curitiba.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: Inep, 2025.

**DIAGNÓSTICO
EDUCACIONAL**
do município de Curitiba

12. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Problema

A Educação Profissional e Tecnológica enfrenta desafios quanto à qualidade nas condições de ofertas e quanto à aprendizagem dos saberes adequados ao mundo do trabalho em rápida transformação.

Análise descritiva

Embora não haja dados específicos sobre a distribuição por eixos tecnológicos em Curitiba, o diagnóstico nacional aponta que apenas 30% das matrículas nos cursos técnicos da área industrial atendem às demandas do mundo do trabalho nas áreas da Indústria 4.0 de acordo com Brasil (2025). Considerando que Curitiba é um polo industrial significativo e que a rede privada domina amplamente a oferta de cursos técnicos subsequentes e concomitantes, é fundamental questionar se os cursos oferecidos no município estão alinhados com as tecnologias emergentes e as novas práticas de mercado.

O diagnóstico nacional indica que cerca de 50% das vagas públicas concentram-se em dois eixos – saúde e gestão – e que 84% das empresas têm dificuldade para contratar profissionais em decorrência de falta de qualificação adequada. Esse descompasso entre as habilidades ensinadas e as necessidades reais das indústrias e dos serviços locais pode estar presente em Curitiba. Ainda assim, a ausência de dados específicos sobre os eixos tecnológicos oferecidos no município dificulta uma avaliação precisa.

O diagnóstico aponta que o desalinhamento pode ser atribuído à falta de comunicação efetiva entre as escolas técnicas e as empresas locais, bem como à rigidez dos currículos. Para Curitiba, onde a rede privada concentra a maioria das matrículas, seria fundamental avaliar como estas instituições respondem às mudanças do mercado de trabalho, especialmente considerando que empregos de crescimento mais rápido são justamente aqueles relacionados a especialistas em inteligência artificial, aprendizado de máquina, sustentabilidade, inteligência de negócios e segurança da informação.

O diagnóstico nacional enfatiza que não existe um sistema de avaliação da qualidade adequado às características específicas da EPT, com informações dispersas e iniciativas isoladas. Esta limitação aplica-se diretamente a Curitiba, onde não há dados públicos disponíveis sobre:

- A qualidade da infraestrutura física e tecnológica das instituições que ofertam EPT;
- A qualificação do corpo docente nas diferentes redes;
- A relevância dos currículos oferecidos em relação às demandas locais;
- As metodologias de ensino empregadas;
- Os resultados de aprendizagem dos egressos;
- As taxas de inserção no mercado de trabalho;
- A adequação entre a formação recebida e as ocupações exercidas pelos egressos.

O diagnóstico menciona que as principais fontes de dados nacionais - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), Plataforma Nilo Peçanha, Saeb, Censo Escolar e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) - podem gerar resultados divergentes devido a diferenças metodológicas, e que a junção das estatísticas ainda não é suficiente para avaliar adequadamente a realidade da Educação Profissional. Essa limitação nacional reflete em Curitiba, onde os dados do Censo Escolar fornecem informações quantitativas sobre matrículas, mas não permitem avaliar a qualidade da formação oferecida ou seu alinhamento com o mercado de trabalho local.

Análise causal

A realidade curitibana espelha um dos desafios identificados no diagnóstico nacional em relação à avaliação da qualidade e do alinhamento, visto que a ausência de um sistema de avaliação específico para EPT, conforme apontado no diagnóstico nacional, impede que Curitiba avalie adequadamente se a formação oferecida atende às expectativas dos estudantes e das necessidades do mundo do trabalho local. Sem dados sobre os eixos tecnológicos oferecidos, a qualificação docente, a infraestrutura das instituições e os resultados de aprendizagem dos egressos, não é possível mapear situações de baixa qualidade que precisam ser corrigidas ou de alta qualidade que podem servir como referência.

A EPT em Curitiba apresenta um quadro de crescimento e resiliência, com 41.402 matrículas em 2024 e recuperação significativa após os impactos da pandemia. A complementaridade entre as redes pública e privada, com a rede estadual assumindo protagonismo no Curso Técnico Integrado e a rede privada liderando nas demais modalidades, caracteriza a oferta educacional no município.

No entanto, os desafios identificados no diagnóstico nacional fazem-se presentes em Curitiba: a necessidade de investimentos contínuos e políticas públicas estáveis; a limitação de vagas na rede pública; as lacunas na oferta para EJA; o avanço

lento na diversificação racial; e, fundamentalmente, a ausência de um sistema adequado de avaliação da qualidade e do alinhamento entre oferta e demanda do mercado de trabalho.

Para que a EPT em Curitiba realize plenamente seu potencial de contribuir para o crescimento econômico e a redução das desigualdades sociais, conforme preconiza o diagnóstico nacional, será necessário enfrentar estes desafios de forma articulada. Isso implica não apenas expandir a oferta, mas garantir sua qualidade, relevância e equidade, através de investimentos sustentados, integração efetiva entre instituições de ensino e setor produtivo, expansão de programas de estágio e treinamento prático, revisão e atualização constante dos currículos, e implementação de um sistema de avaliação que considere as especificidades da EPT e permita mapear tanto as situações que precisam ser corrigidas quanto aquelas que podem servir como referência.

A velocidade das mudanças no mundo do trabalho, impulsionadas pela revolução digital e pela Indústria 4.0, exige que Curitiba esteja atenta ao alinhamento entre a formação oferecida e as competências demandadas pelo mercado. Mais do que formar para ocupações específicas, a EPT precisa desenvolver a capacidade de aprender continuamente e adaptar-se a novas tecnologias e ambientes de trabalho – possivelmente a habilidade mais importante na economia atual, conforme conclui o diagnóstico nacional.

Causas críticas

A ausência de um Sistema de Avaliação Específico para EPT é a causa mais fundamental e recorrente, visto que sem um sistema de avaliação adequado, não é possível:

- Avaliar se a formação atende expectativas dos estudantes;
- Verificar alinhamento com necessidades do mercado local;
- Mapear situações de baixa qualidade;
- Identificar referências de alta qualidade;
- Obter dados sobre eixos tecnológicos, qualificação docente e infraestrutura.

84 Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Diagnóstico da Educação Nacional**, 2025.

13. ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA GRADUAÇÃO

Problema

A necessidade de criar condições estruturais que transformem o acesso à Educação Superior em trajetórias completas de permanência e conclusão, com qualidade acadêmica e relevância social. Para tanto, é preciso superar obstáculos representados pela desvalorização da carreira docente, com múltiplos vínculos e sobrecarga de trabalho; pela concentração desigual do fomento à pesquisa, que exclui instituições privadas e regiões menos desenvolvidas; pela ausência de políticas efetivas de formação continuada; e pelas distorções da expansão descontrolada da Educação a Distância (EaD), que comprometem a interação pedagógica e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Análise descritiva

Nos últimos anos, indicadores oficiais como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), divulgados pelo INEP/MEC, têm revelado uma queda na qualidade de diversos cursos de graduação, especialmente em instituições que oferecem EaD em larga escala, muitas vezes com infraestrutura frágil, tutoria insuficiente e baixa interação pedagógica. O mesmo ocorre em cursos presenciais com corpo docente subqualificado, alta rotatividade, vínculos frágeis com a pesquisa e a extensão, além de contratos de trabalho precarizados.

Do mesmo modo, a expansão acelerada da oferta de cursos superiores, sem o devido acompanhamento da qualificação docente, tem gerado formações superficiais, com impacto direto na empregabilidade dos egressos, na evasão estudantil e na desvalorização social de determinadas áreas do conhecimento.

Outros fatores que justificam a meta incluem: precarização das condições de trabalho docente, que dificulta a permanência de profissionais altamente qualificados no magistério superior; baixo investimento em pesquisa e pós-graduação, especialmente em instituições privadas, o que limita a formação continuada dos professores; desconexão entre ensino, pesquisa e extensão, que compromete a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Quadro 13: Meta 13 do PME

Meta	Texto da meta	Prazo
13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores(as) 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(as).	2025

Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores(as) 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(as).											
INDICADOR 13A	Percentual de docentes com mestrado ou doutorado na Educação Superior.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada no período	79,2%	80,7%	83,4%	85,6%	87,2%	89,0%	91,3%	91,8%	93,2%	93,3%	-	-
INDICADOR 13B	Percentual de docentes com doutorado na Educação Superior.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Meta executada no período	39,7%	41,4%	44,9%	46,3%	48,6%	50,2%	55,2%	57,9%	60,3%	63,8%	-	-

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.88).

A qualificação docente é um dos pilares fundamentais para garantir a excelência acadêmica. No entanto, apesar do crescimento no número de mestres e doutores no Ensino Superior, muitos docentes não atuam exclusivamente em suas áreas de pesquisa, o que compromete a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa desconexão é agravada pela sobrecarga de trabalho, por múltiplos vínculos empregatícios e pela ausência de políticas institucionais que valorizem a especialização e a dedicação à pesquisa.

A formação continuada, embora prevista em legislações como a LDB e em programas nacionais, ainda enfrenta obstáculos significativos. A falta de incentivos, de tempo institucional e de recursos para capacitação contínua limita o desenvolvimento profissional dos docentes, especialmente em instituições privadas. A valorização da formação continuada deve ser entendida como um processo permanente, reflexivo e contextualizado, capaz de promover práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Superior.

No campo da pesquisa, iniciativas como programas de iniciação científica e bolsas de fomento têm buscado ampliar o acesso e a permanência de estudantes na vida acadêmica. Contudo, o incentivo à pesquisa ainda é desigual, concentrando-se nas universidades públicas e em regiões mais desenvolvidas, o que reforça disparidades educacionais e limita o potencial transformador da Educação Superior.

A nova estruturação da EaD, conforme estabelecida pelo Decreto Federal n.º 12.456/2025, representa um avanço importante na regulação da modalidade. O decreto impõe critérios mais rigorosos para a oferta de cursos, como a exigência de atividades presenciais e síncronas, a proibição da EaD em áreas como Medicina e Direito, e a valorização dos polos como espaços de interação e identidade institucional. Essas medidas visam corrigir distorções provocadas pela expansão descontrolada da EaD, promovendo maior qualidade, equidade e responsabilidade social na oferta educacional.

Diante desse panorama, a Meta 13 não se limita a uma meta numérica, mas representa um compromisso estratégico com a valorização da carreira docente, com a promoção da pesquisa e com a qualificação das modalidades de ensino. Ela é essencial para garantir que o acesso à Educação Superior seja acompanhado por condições reais de permanência e conclusão, com qualidade acadêmica e relevância social.

Análise causal

Os desafios vão além das barreiras arquitetônicas, incluindo barreiras pedagógicas, tecnológicas, atitudinais e comunicacionais. Além disso, um desafio central apontado por pesquisas recentes é que as políticas de inclusão são frequentemente formuladas para os grupos-alvo, mas não sua participação, ignorando suas vozes e experiências, reduzindo a efetividade das ações.

Um dos desafios enfrentados por estudantes com superdotação e/ou altas habilidades está na falta de identificação e de programas que atendam às suas necessidades de aprofundamento e estímulo intelectual, podendo levar ao desinteresse e à evasão escolar.

Causas críticas

- Melhoria da qualidade do Ensino Superior;
- Desvalorização profissional;
- Formação Pedagógica dos docentes que atuam no Ensino Superior;
- Desenvolvimento e aprimoramento das competências digitais dos docentes que atuam no Ensino Superior;
- Atratividade dos cursos de licenciatura – os quais estão sofrendo um “apagão”/desinteresse por parte dos jovens;
- Evasão no Ensino Superior (índices altos de evasão inclusive em Universidades Federais), com um olhar diferenciado e inovador para o município.
- Inclusão no Ensino Superior.

Referências

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2023)**. Curitiba: SME, 2024.



Problema

O comprometimento da qualidade do Ensino Superior resultante de um conjunto de fatores estruturais: expansão acelerada e desregulada da oferta de cursos, especialmente na EaD, caracterizada por baixa interação pedagógica, sem infraestrutura adequada; precarização do trabalho docente, que afasta profissionais qualificados; baixo investimento em pesquisa e pós-graduação; e desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses fatores geram formações deficitárias, com impactos na evasão estudantil e na inserção profissional dos egressos.

Análise descritiva

Não há disponibilização de dados específicos e quantitativos do Censo da Educação Superior do INEP desagregados para o município de Curitiba. Os dados do Censo da Educação Superior são, geralmente, disponibilizados em nível nacional ou por Unidade da Federação, e raramente com recorte municipais detalhados em documentos públicos de fácil acesso.

Análise causal

De acordo com dados do IBGE, cerca de 20% da população brasileira acima de 25 anos concluiu a graduação, caracterizada por discrepâncias entre diferentes grupos sociais e regiões do país. A representação de negros e comunidades tradicionais, como quilombolas e indígenas, na graduação é baixa, refletindo desigualdades históricas e sistemáticas no acesso à educação superior.

A qualidade dos cursos de graduação nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras é marcada por desafios significativos, dentre eles a concentração da oferta de cursos com resultados medianos nas avaliações externas, o que indica baixa qualidade da oferta.

A oferta de cursos de graduação a distância tem sido amplamente adotada pelas instituições privadas. Essa modalidade de ensino tem se destacado pela sua alta atratividade, devido a fatores como menor custo e flexibilidade. A concentração de matrículas em cursos de licenciatura ofertados a distância na rede privada representa 84% do total, e isso se reflete como uma tendência na busca por formação de baixo custo.

A tendência de expansão da Educação Superior no Brasil é marcada por um crescimento substancial do segmento privado, especialmente das instituições com

fins lucrativos. Em 2022, 88% das IES eram privadas, sendo 56% delas com fins lucrativos. De acordo com dados do INEP, o número de matrículas na EaD, em 2024, corresponde a 50,7% do total de matrículas de graduação no país. Entre 2023 e 2024, o aumento foi de 5,6%, demonstrando assim, a alta procura por cursos EaD.

Causas críticas

É essencial o fortalecimento de mecanismos de avaliação, regulação e supervisão que considerem as especificidades da modalidade EaD, bem como a implementação de políticas que assegurem a formação qualificada dos profissionais de Ensino Superior, dentre eles os docentes. De acordo com o documento Diagnóstico da Educação Nacional, o fato de os estudantes necessitarem ingressar no mercado de trabalho leva ao baixo rendimento no acompanhamento do curso e, por consequência, à paralisação dos estudos e à evasão. Os estudantes necessitam de maior flexibilidade e opções de horário, para que possam compatibilizar seus estudos com outras atividades (trabalho, estágio, outros cursos etc.).

Em 2020 havia, em média, 10,2 candidatos para cada vaga nas instituições públicas, enquanto esse número é de 1,5 candidato/vaga nas instituições privadas (Um olhar sobre o Ensino Superior no Brasil, ABC, 2024). De acordo com dados do INEP/MEC , com o passar dos anos, o Ensino Superior brasileiro tem migrado para o sistema de ensino a distância (EaD), com 56,5% dos ingressantes em 2022 aderindo ao Ensino Superior nessa modalidade, que é majoritariamente mantida pelo setor privado (71,7%, contra 12,9% praticados no setor público) (INEP, 2020).

A ausência dessas características nos cursos oferecidos pelas universidades federais, combinada com a assistência estudantil insuficiente, pode contribuir de forma decisiva para os elevados índices de evasão e para a excessiva retenção observados em alguns desses cursos. Em relação ao turno, o número de matrículas presenciais no período noturno (2.735.442, ou 54%) já é superior ao do período diurno (2.328.059, ou 46%), estando o noturno também majoritariamente concentrado no setor privado, que, em 2023, teve 62% das matrículas nesse turno.

Referências

IBGE da **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023** (segundo trimestre).

VASCONCELOS, Ado Jorio de (Coord.). **Um olhar sobre o ensino superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2024.

Problema

O baixo percentual de mestres e doutores na população, agravado por desigualdades regionais e étnico-raciais no acesso, na permanência e na conclusão da pós-graduação stricto sensu, mesmo diante da concentração de programas de alta qualidade (notas 5, 6 e 7) em Curitiba, evidenciando que a excelência acadêmica disponível não se traduz em democratização do acesso a esses níveis de formação.

Análise descritiva

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresenta os Dados Abertos Capes, diagnóstico entre 2021 e 2024, os dados contêm informações sobre os Programas de Pós-Graduação no Brasil, tais como a nota atribuída ao programa, a área de conhecimento, o ano de início e as informações sobre a IES, a qual o programa está vinculado. No caso de Curitiba, a oferta de programas de pós-graduação possui uma concentração de programas de alta qualidade (notas 5, 6 e 7).

Análise causal

Há múltiplas causas para o cenário de baixa concentração de mestres e doutores, além da desigual distribuição do acesso à pós-graduação. As principais causas identificadas foram organizadas em quatro eixos:

(a) assimetrias de oferta: observa-se discrepância entre as diferentes regiões do país e dificuldades de acesso de potenciais pós-graduandos a cursos de mestrado e doutorado, especialmente os de alta qualidade. Consideram-se de alta qualidade aqueles avaliados com nota igual ou superior a 5, pelo Sistema de Avaliação da Capes. Dados da Plataforma Sucupira [s.d.] mostram o retrato da oferta de programas de pós-graduação stricto sensu por unidade federativa (UF).

(b) mercado de trabalho: A pouca aderência dos cursos de mestrado e doutorado às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho é uma das causas críticas da absorção mais lenta em relação à velocidade de formação de novos mestres e doutores no país. A queda na taxa de emprego de mestres e doutores é resultado da taxa de crescimento do número de titulados mais significativo do que

o do número de empregados formalmente, conforme dados de 2024 do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE).

(c) diversidade na pós-graduação: grupos historicamente marginalizados possuem maiores dificuldades de acesso e permanência.

(d) despreparo das instituições e dos programas de pós-graduação: a inclusão exige não apenas acesso, mas também condições efetivas de permanência e conclusão.

Causas críticas

Atualmente, o ensino a distância é uma demanda real e que provavelmente só tende a crescer. Como esse espaço é ocupado, na sua grande maioria, pelas instituições de ensino privadas, torna-se necessário qualificar e ampliar a oferta de cursos na modalidade pública de EaD.



Problema

Provisão de profissionais e formação continuada.

Análise descritiva

São considerados profissionais da Educação Básica todas as pessoas que atuam na educação como docentes, apoios pedagógicos e técnicos. A Lei n.º 14.817/2024 é o documento mais recente que fala sobre a valorização dos profissionais da Educação Básica e deve ser considerado na construção do novo plano municipal de educação para o próximo decênio.

Vale também ressaltar que a RME de Curitiba exige a graduação como ingresso mínimo para os profissionais do magistério e o magistério de nível médio para os professores de Educação Infantil. No entanto, boa parte dos quadros profissionais do magistério já possuem especialização, e no caso dos professores de Educação Infantil, a grande parte já tem a graduação. Na rede privada, no caso dos docentes que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental, o ingresso na carreira também pede que o profissional tenha graduação como formação mínima, e na Educação Infantil, exige-se o pós médio de magistério. Outra lei fundamental para a valorização dos profissionais da educação é a Lei n.º 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional do Magistério, que tem como forma de garantir equidade e padrões mínimos de qualidade em todo o território brasileiro, diminuindo discrepâncias salariais e da carga horária de atividades.

Conforme as informações do Novo Painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, produzido pelo INEP, o município de Curitiba, no ano de 2024, computou um total de 23.339 docentes atuando na Educação Básica. Isso representa um aumento de 12,75%, nos últimos dez anos, considerando que, em 2014, o número de docentes era de 20.362. Na imagem abaixo, é possível observar essa evolução, bem como as variações ocorridas nesse período.

redução dessa modalidade de formação docente. Adicionalmente, 1.941 docentes trabalham em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, indicando a presença significativa da formação profissional integrada à Educação Básica.

A educação profissional técnica de nível médio apresenta números expressivos, com diferentes modalidades de oferta. Quando associada ao Ensino Médio, contabiliza 2.771 docentes. Os Cursos Técnicos Concomitantes empregam 2.696 professores, enquanto os Cursos Subsequentes, contam com 1.981 docentes. A modalidade mista, que combina cursos concomitantes e subsequentes, possui 126 docentes. Esses dados somados revelam um investimento robusto na educação profissional, com estruturas diversificadas que atendem estudantes em diferentes situações educacionais.

A Formação Inicial e Continuada (FIC) apresenta 688 docentes em cursos concomitantes e 119 em cursos integrados à modalidade EJA, totalizando 807 profissionais nessa vertente da educação profissional. Esses números indicam que a FIC, embora presente, possui escala menor quando comparada à educação profissional técnica de nível médio.

A EJA conta com 907 docentes no município, sendo 694 atuando no Ensino Fundamental e 362 no Ensino Médio. Esses números representam aproximadamente 3,9% do total de docentes da Educação Básica. A proporção de 76,5% dos professores da EJA concentrados no Ensino Fundamental, contra 23,5% no Ensino Médio, indica que a demanda ou a oferta está mais concentrada na conclusão do Ensino Fundamental para o público jovem e adulto. O contingente relativamente reduzido de docentes nessa modalidade pode sinalizar tanto uma menor oferta de turmas quanto turmas com número reduzido de estudantes, merecendo atenção quanto à garantia do direito à educação dessa população específica.

Um dado que merece destaque especial na análise é o número de docentes vinculados à Educação Especial, que soma 17.414 profissionais. Desses, 16.669 atuam em classes comuns (95,7%) e apenas 1.273 em classes exclusivas (7,3%). A magnitude desse número em relação ao total geral de docentes (23.339) indica que aproximadamente 74,6% dos professores têm algum tipo de envolvimento com a Educação Especial¹⁰, muito provavelmente por meio do AEE ou atuando com estudantes com deficiência incluídos em classes regulares. A distribuição detalhada de todos esses dados é apresentada na tabela a seguir.

¹⁰ A Educação Especial apresenta contagem que se sobrepõe às demais etapas, pois os docentes atuam concomitantemente no Ensino Regular e no atendimento especializado.

Tabela 7: Número de docentes por etapa de ensino

Etapa de Ensino	Número de Docentes	% em relação ao Total
Educação Infantil	9.334	40,0%
Ensino Fundamental	12.528	53,7%
Ensino Médio	4.599	19,7%
EJA	907	3,9%
Educação Especial*	17.414	74,6%

Fonte: Adaptada de INEP - Censo da Educação Escolar Básica (2024)¹¹.

A predominância de docentes em classes comuns evidencia a consolidação da política de educação inclusiva no município, com a integração de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Regular. Os 1.273 docentes em classes exclusivas provavelmente atendem casos específicos que demandam atendimento mais especializado, mantendo-se como exceção dentro do sistema.

A análise integrada dos dados revela que existe sobreposição entre as categorias, particularmente no que diz respeito à Educação Especial. O número de 17.414 docentes nessa modalidade, superior ao somatório de algumas etapas isoladas, confirma que muitos professores são contabilizados tanto em sua etapa de atuação principal quanto na educação especial, caracterizando dupla ou múltipla contagem necessária para refletir a realidade de atuação desses profissionais.

Na imagem abaixo, é possível visualizar que a distribuição dos docentes reflete as responsabilidades constitucionais dos entes federativos, com o município de Curitiba assumindo forte presença na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que faz com que o município fique responsável por 43% dos docentes da Educação Básica, seguido da rede privada com 33,9%, e o estado, com 22%.

DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL do município de Curitiba

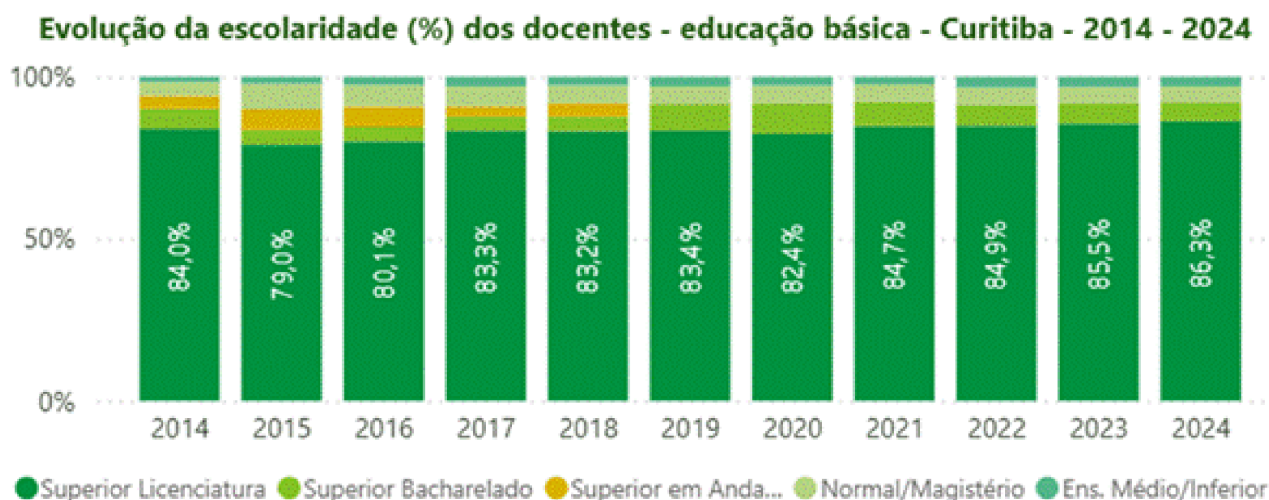
¹¹ Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em 02/10/25 às 16h.

2020, 82,4%; e em 2021, 84,7%. Essa progressão indica esforços contínuos de qualificação do corpo docente, embora com oscilações pontuais que podem estar relacionadas a diferentes fatores, como renovação do quadro de professores, políticas de contratação ou alterações nas formas de registro dos dados.

A partir de 2022, verifica-se aceleração mais significativa no processo de elevação da escolaridade docente. O percentual de professores com licenciatura atingiu 84,9% nesse ano, alcançando 85,5% em 2023 e consolidando-se em 86,3% em 2024. Essa trajetória ascendente evidencia que, ao longo da década analisada, houve ganho líquido de 2,3 pontos percentuais na proporção de docentes com formação em licenciatura, movimento que reflete tanto políticas de formação inicial quanto processos de complementação pedagógica para professores já atuantes.

Paralelamente, observa-se redução progressiva das demais categorias de formação. Os docentes com formação em Normal/Magistério, que representavam aproximadamente 6% em 2014, reduziram sua participação para cerca de 4% em 2024, tendência esperada, considerando que essa modalidade de formação foi sendo gradualmente substituída pelos cursos de Pedagogia em nível superior. Os professores com Ensino Superior em andamento mantiveram-se entre 3% e 4% ao longo do período, indicando fluxo contínuo de profissionais em processo de qualificação. O percentual de bacharéis sem licenciatura também apresentou redução, passando de aproximadamente 4% em 2014 para cerca de 3% em 2024.

Imagem 10: Evolução da escolaridade (%) dos docentes da Educação Básica em Curitiba, no período entre 2014 e 2024



Com base na imagem acima, a análise da evolução decenal da escolaridade dos docentes em Curitiba permite identificar aspectos significativos sobre as políticas educacionais e dos processos de profissionalização do magistério no município. O crescimento gradual e sustentado do percentual de professores com licenciatura,

¹³ Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojN2ViNDJjNDk3LWYWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 02 out. 2025.

que passou de 84,0% em 2014 para 86,3% em 2024, demonstra compromisso institucional com a elevação da qualificação profissional, mesmo partindo de uma base já elevada.

Esse movimento ascendente, embora aparentemente modesto em termos percentuais, representa esforço considerável quando se considera o contingente de docentes envolvidos. Em um sistema educacional como o de Curitiba, com mais de 23 mil docentes atuantes, cada ponto percentual corresponde a centenas de professores que completaram sua formação em licenciatura ao longo do período. O fato de que 86,3% dos docentes possuem licenciatura completa em 2024 coloca Curitiba em posição destacada no cenário nacional, superando as médias de muitos estados e regiões do país.

A manutenção de um contingente relativamente estável de docentes com Ensino Superior em andamento, oscilando entre 3% e 4% ao longo da década, sugere fluxo contínuo de profissionais em processo de formação, o que pode estar relacionado tanto ao ingresso de novos professores quanto a processos de complementação pedagógica para bacharéis que atuam na educação. Essa renovação gradual do quadro docente é saudável para o sistema, pois combina a experiência de professores mais antigos com a atualização trazida pelos recém-formados. No entanto, há que se considerar a crescente necessidade de formação continuada.

A redução da presença de docentes com formação exclusiva em Normal/Magistério, de aproximadamente 6% para 4%, reflete mudança estrutural nas políticas de formação docente no país, que progressivamente exigiram a formação em nível superior para atuação na Educação Básica. Muitos desses professores, que iniciaram suas carreiras com formação em nível médio, provavelmente realizaram cursos de Pedagogia ou outras licenciaturas ao longo de suas trajetórias profissionais, contribuindo para o crescimento do percentual de docentes com licenciatura completa.

Paralelamente à formação inicial, há que se destacar que, ao que se refere à RME, a SME de Curitiba mantém uma tradição consolidada no desenvolvimento de ações de formação continuada destinadas aos profissionais. Essa trajetória teve início na década de 1960, configurando-se como uma política educacional de longa duração que atravessou diferentes gestões e contextos históricos. Ao longo das décadas subsequentes, os processos formativos oferecidos pelo município passaram por sucessivos aprimoramentos, tanto em termos de abrangência quanto de qualidade, respondendo às transformações sociais, pedagógicas e tecnológicas que impactaram o campo educacional. Tal continuidade demonstra o reconhecimento institucional da importância da formação permanente como elemento estruturante da qualidade educacional.

No Relatório de Avaliação do PME de Curitiba, publicado em 2024, destaca-se que a RME de Curitiba alcançou plenamente o cumprimento da Meta 15 do PME, instituído pela Lei n.º 14.681, de 24 de junho de 2015, atendendo integralmente aos requisitos estabelecidos pela LDB (Lei n.º 9.394/96). Desde 2017, a totalidade dos

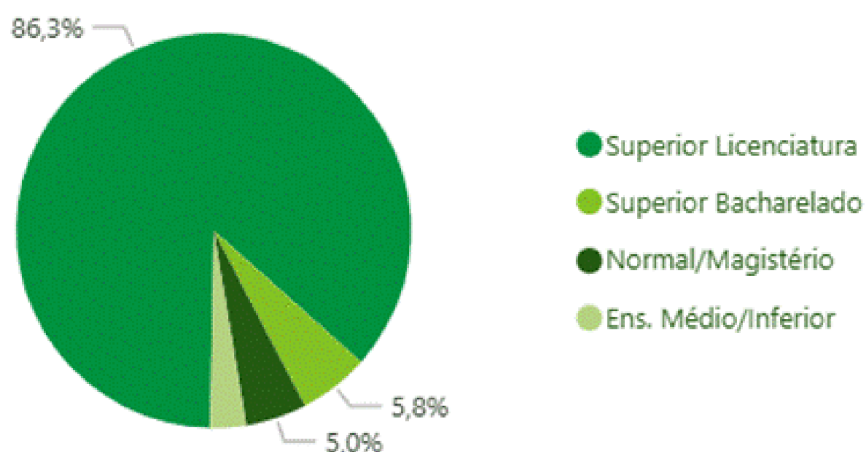
professores da RME possui formação em nível superior, com licenciatura específica correspondente à área de conhecimento em que exercem suas atividades docentes. Esse cenário evidencia que a exigência legal quanto à formação mínima para atuação no magistério encontra-se completamente satisfeita no município.

Os dados de 2024 revelam um movimento significativo de valorização profissional, visto que dos 23.339 professores da Educação Básica em Curitiba, 86,3% possuem formação em nível superior com Licenciatura — a formação específica e adequada para o exercício do magistério —, demonstrando o compromisso desses profissionais com a qualidade educacional e seu desenvolvimento profissional. Adicionalmente, 5,8% possuem formação em nível superior com Bacharelado, totalizando 92,1% de professores com Ensino Superior completo, um índice que evidencia o perfil altamente qualificado do corpo docente da cidade.

Esse cenário torna-se ainda mais emblemático quando consideramos que apenas 7,9% dos docentes possuem formação em nível médio (5% com Normal Magistério e 2,9% apenas com Ensino Médio), sendo que grande parte desses profissionais — especialmente os 9.334 professores de Educação Infantil — já conquistou graduação por iniciativa própria, mesmo que concursos públicos ainda aceitem nível médio como ingresso. Quando se somam aos 92,1% de professores com nível superior os dados indicam que 62,3% do total possuem cursos de especialização (*lato sensu*) ou pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), fica evidente que há um investimento pessoal massivo em qualificação. É o que mostra a imagem a seguir:

Imagem 11: Escolaridade (%) dos docentes da Educação Básica em Curitiba

Escolaridade (%) dos docentes - educação básica - Curitiba - 2024



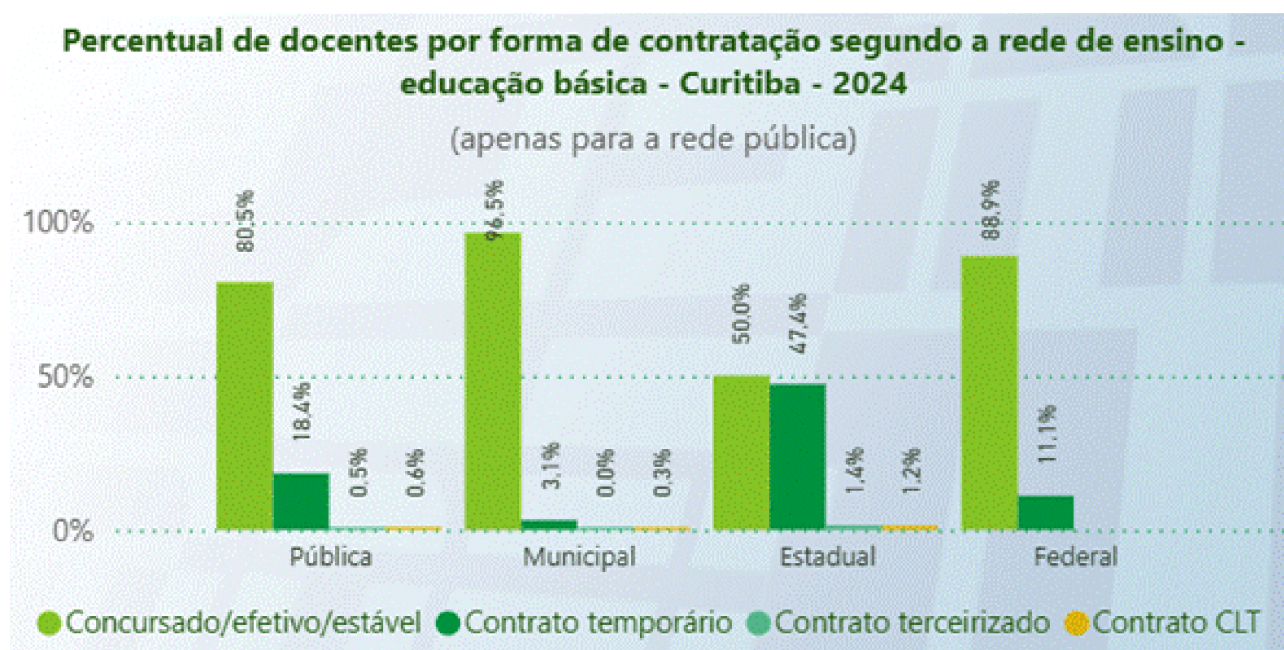
Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica (2024)¹⁴.

¹⁴ Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VhNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 03 out. 2025.

Contudo, a formação docente não se esgota na obtenção do diploma de nível superior, demandando processos contínuos de atualização e aprimoramento. A articulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, aliada à constante revisão e adequação dos currículos das licenciaturas às demandas contemporâneas, configura-se como caminho necessário para que a formação inicial e continuada dos professores contribua efetivamente para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, aos adolescentes, aos jovens e adultos do município.

Ao que se refere à forma de contratação dos professores da Educação Básica de Curitiba em 2024, os dados apresentados na imagem do INEP revelam que a RME de Curitiba oferece o melhor cenário entre as redes públicas, com 96,5% dos docentes concursados, efetivos ou estáveis, demonstrando relativo compromisso com a estabilidade profissional. No entanto, ressalta-se a existência de 3,1% de contratos temporários, 0,0% de contratos terceirizados e 0,3% de contratos CLT (totalizando 3,4% de vínculos não efetivos).

Imagem 12: Forma de contratação dos docentes da Educação Básica em Curitiba



Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica (2024)¹⁵.

A rede estadual apresenta 50,0% dos docentes concursados, efetivos ou estáveis, o que significa que metade dos professores estaduais não possui vínculo permanente. Seguido de 47,4% de contratos temporários, que demonstram uma política de gestão de pessoal com rotatividade elevada e, adicionalmente, 1,4% possuem contratos terceirizados e 1,2% contratos CLT, totalizando 50,0% de vínculos instáveis. Essa situação pode ser um fator para tornar a carreira docente pouco atrativa, especialmente para profissionais qualificados que buscam estabilidade.

¹⁵ Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDJjZjczODk3LW4yYWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 03 out. 2025.

Ao analisar a rede pública de forma consolidada, observa-se que 80,5% dos docentes são concursados, efetivos ou estáveis, 18,4% possuem contratos temporários, 0,5% contratos terceirizados e 0,6% contratos CLT. Embora o percentual de estabilidade pareça elevado, os 19,5% de vínculos não estáveis (somando temporários, terceirizados e CLT), representam milhares de profissionais em situação de vulnerabilidade contratual, o que impacta a permanência na carreira.

A rede federal destaca-se positivamente, com 88,9% de docentes concursados, efetivos ou estáveis e apenas 11,1% de contratos temporários, sem registro de contratos terceirizados ou CLT. Esse modelo demonstra que é possível priorizar vínculos estáveis e valorizados, resultando em maior atratividade e qualidade educacional.

Com relação aos Planos de Carreira dos profissionais docentes, o Relatório de Avaliação do PME documenta um processo de reformulação estrutural dos planos de carreira da RME de Curitiba, concretizado em 2023. Essa reestruturação responde a uma necessidade histórica de adequação das carreiras docentes, às especificidades pedagógicas e aos marcos legais nacionais, particularmente a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério.

A decisão de criar carreiras distintas - Professor de Educação Infantil (Lei n.º 16.201/2023) e Profissional do Magistério (Lei n.º 16.202/2023) - indica que a necessidade de contemplar as particularidades de cada etapa educacional. A Lei n.º 16.201/2023 reconhece explicitamente que a docência com crianças entre 0 e 5 anos demanda atribuições específicas centradas em “observar, acompanhar e promover práticas educativas” que considerem “aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, diferenciando-se qualitativamente da docência nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O monitoramento da meta 18 do PME está vinculado à verificação do cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (Lei n.º 11.738/2008), conforme inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal. Essa vinculação sugere que a reformulação dos planos de carreira responde, em parte, à necessidade de assegurar institucionalmente remuneração compatível com os pisos nacionais estabelecidos anualmente, sendo que em 2023, o valor mínimo foi fixado em R\$ 4.420,55 para jornada de 40 horas semanais (Portaria Federal n.º 17/2023).

A garantia do 1/3 de hora-atividade, prevista na LDB, em seu artigo 67, inciso V, representa um desafio estrutural, especialmente na Educação Infantil. A sua não implementação integral limita o tempo essencial para planejamento pedagógico, formação, trabalho colaborativo e atendimento às famílias. A consolidação e garantia é fundamental, pois está diretamente associada à melhoria da qualidade do trabalho educativo e deve ser uma das estratégias previstas no próximo ciclo do PME de Curitiba.

Análise causal

A Constituição Federal (artigo 206, inciso VIII) estabelece a valorização dos profissionais da educação escolar como princípio educacional, sendo o piso salarial nacional instrumento fundamental dessa valorização.

No caso específico da RME de Curitiba, a criação de novos planos de carreira em 2023 garante alinhamento estrutural com esse marco, eliminando defasagens normativas que caracterizavam os planos anteriores. A instituição de carreiras distintas é apresentada como causa necessária para reconhecer e valorizar as especificidades de cada etapa educacional. A Lei n.º 16.201/2023 estabelece que o núcleo de atribuições do profissional da Educação Infantil centra-se na promoção do “desenvolvimento integral da criança entre 0 e 5 anos”, “complementando a ação da família e da comunidade” por meio de “relações de afeto e respeito às diferenças”. Já a Lei n.º 16.202/2023 diferencia três áreas de atuação no magistério: Docência I (Educação Infantil pré-escolar e 1.º ao 5.º ano), Docência II (6.º ao 9.º ano e Educação Física do 1.º ao 9.º ano) e Pedagogia Escolar.

Essa diferenciação responde a uma análise causal que identifica a especificidade das atribuições como variável determinante da qualidade do trabalho educacional. Profissionais com carreiras estruturadas segundo suas reais atribuições tendem a desenvolver identidade profissional mais consolidada e práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada faixa etária.

A consonância dos salários iniciais com o piso nacional é apresentada como causa contributiva para a atratividade e permanência na carreira docente. Conforme destacado no relatório, “em ambos Planos de Carreira, os professores que atuam na RME de Curitiba têm garantido como salário inicial, valor em consonância com o piso nacional para a categoria”. Essa garantia remuneratória responde a uma análise que identifica a desvalorização salarial como uma das causas centrais da baixa atratividade da carreira docente no Brasil, contribuindo para a evasão de profissionais e as dificuldades de contratação.

O reajuste de 14,9% no piso nacional em 2023, elevando o valor para R\$ 4.420,55, representa resposta federal à defasagem acumulada nos anos anteriores. A incorporação automática desse reajuste nos planos municipais estabelece mecanismo de proteção contra desvalorização real dos salários docentes.

Embora não explicitado no trecho do relatório, o modelo causal subjacente pressupõe que a combinação entre especificidade profissional reconhecida e remuneração adequada resulta em melhoria da qualidade educacional. Essa relação causal baseia-se na premissa de que profissionais valorizados, tanto material quanto simbolicamente, desenvolvem maior comprometimento, permanecem mais tempo na carreira (reduzindo a rotatividade) e investem em desenvolvimento profissional continuado.

Causas críticas

- **Continuidade pedagógica:** a rotatividade de profissionais prejudica projetos de longo prazo, vínculos com estudantes e famílias, e a construção de equipes pedagógicas coesas;
- **Investimento em formação:** profissionais temporários têm menor incentivo para investir em formação continuada, e as instituições têm menor retorno sobre investimentos em capacitação;
- **Qualidade educacional:** a instabilidade gera desmotivação, sobrecarga para os efetivos e descontinuidade nos processos de ensino-aprendizagem;
- **Hora-atividade:** a garantia do 1/3 de hora-atividade, prevista na LDB, representa um desafio estrutural, especialmente na Educação Infantil. A sua não implementação integral limita o tempo essencial para planejamento pedagógico, formação, trabalho colaborativo e atendimento às famílias.

Referências

CURITIBA. Câmara Municipal. **Lei n.º 16.202**, de 28 de agosto de 2023. Institui Plano de Carreira para os servidores integrantes do cargo de Profissional do Magistério em substituição aos planos instituídos pelas Leis n.º 10.190, de 28 de junho de 2001, e n.º 14.544, de 11 de novembro de 2014.

CURITIBA. Câmara Municipal. **Lei n.º 16.201**, de 28 de agosto de 2023. Institui Plano de Carreira para os servidores integrantes do cargo de Professor de Educação Infantil em substituição aos planos instituídos pelas Leis n.º s 12.083, de 19 de dezembro de 2006, e 14.580, de 22 de dezembro de 2014.



17. PARTICIPAÇÃO SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Problema

A necessidade de ampliar e garantir a participação ativa dos pais e responsáveis das crianças e estudantes nos processos de tomadas de decisões nas unidades educacionais.

Análise descritiva

A gestão democrática, princípio previsto na Constituição Federal e reafirmado pela LDB (Lei n.º 9.394/1996), assegura a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar — professores, estudantes, famílias e funcionários — nos processos de tomada de decisão da instituição. Essa participação fortalece o diálogo, a transparência e a descentralização do poder, elementos essenciais para a construção de uma cultura escolar participativa e corresponsável.

Na prática, a gestão democrática se concretiza por meio de órgãos colegiados, como os Conselhos Escolares/CMEIs/CMAEEs, Grêmios Estudantis, Associações de Pais, Professores e Funcionários (APPFs) e assembleias escolares, que devem atuar como instâncias reais de deliberação, superando o caráter meramente consultivo.

Além dos espaços de participação no âmbito das unidades educacionais, a gestão democrática também se materializa em instâncias de deliberação e articulação municipal, como o CME e o FME. O CME, órgão de caráter normativo, consultivo e fiscalizador, desempenha papel fundamental na elaboração de diretrizes educacionais locais, na avaliação da qualidade do ensino e no acompanhamento da implementação de políticas públicas educacionais. Já o FME constitui-se como espaço permanente de interlocução entre o poder público e a sociedade civil, destinado a promover o debate amplo sobre educação, acompanhar a execução do PME e fortalecer a participação coletiva nos processos de tomadas de decisões que impactam a educação no município. Ambos os órgãos ampliam o raio de atuação democrática para além dos muros da escola, conectando as demandas locais às políticas educacionais mais amplas e garantindo que a comunidade tenha voz ativa na definição dos rumos da educação municipal.

É igualmente fundamental assegurar que a participação abranja todas as faixas etárias e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, bem como todos os perfis de estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Garantir que suas vozes e necessidades específicas sejam contempladas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nas demais instâncias decisórias reforça o compromisso da

escola com a inclusão, a equidade e a justiça social, princípios estruturantes da educação pública de qualidade.

Ampliar e garantir a participação ativa da comunidade escolar no processo de tomada de decisão requer o fortalecimento de uma cultura democrática que valorize o diálogo, a corresponsabilidade e a escuta qualificada. Conforme a LDB (Lei n.º 9.394/1996, art. 14), a gestão democrática do ensino público deve se concretizar por meio da participação dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e da comunidade local nos processos de planejamento, execução e avaliação das ações educacionais.

Para tanto, é fundamental fortalecer os canais de comunicação entre a escola e a comunidade. Reuniões presenciais ou virtuais devem ser planejadas de forma objetiva, dinâmica e motivadora, de modo que as famílias e demais membros consigam incluí-las em suas rotinas.

Entretanto, a efetiva participação vai além desses encontros formais: ela se constrói na vivência cotidiana da unidade educacional, quando pais, responsáveis, estudantes e profissionais são convidados a contribuir em projetos, programas, escolas de pais, audiências públicas, visitas técnicas, campanhas e parcerias com organizações locais.

É igualmente importante assegurar formação continuada para os membros das diferentes instâncias de participação, de modo que compreendam seu papel na gestão, desenvolvam competências de análise e deliberação e se sintam corresponsáveis pelas decisões. Como aponta Vitor Henrique Paro (2001), a participação só é efetiva quando há condições para que os sujeitos compreendam os processos e sintam-se pertencentes a eles.

A escola também pode diversificar e modernizar seus mecanismos de participação utilizando pesquisas de opinião, plataformas digitais e redes sociais para consultas rápidas e transparentes, além de promover assembleias deliberativas e orçamentos participativos, que incluam especialmente a voz dos estudantes — sujeitos de direito e protagonistas do processo educativo, conforme destaca o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014) em sua Meta 19.

Nesse contexto, o papel do diretor e da equipe gestora é atuar como mediadores e facilitadores dos processos democráticos, promovendo espaços seguros, acolhedores e horizontais de decisões. Como reforça Moacir Gadotti (2012), a gestão democrática exige não apenas mecanismos institucionais, mas uma postura ética e política de valorização do outro, do diálogo e do compromisso com o bem comum.

Assim, fortalecer a participação da comunidade escolar, principalmente dos pais/responsáveis das crianças e estudantes, significa consolidar uma escola pública que decide coletivamente, aprende com a diversidade de vozes e se compromete com a formação cidadã de todos os seus integrantes.

Análise causal

A baixa participação da comunidade escolar, principalmente ao que se refere aos pais/responsáveis das crianças e estudantes, nas instâncias decisórias é resultado de um conjunto de fatores interligados, que envolvem dimensões históricas, culturais, institucionais e formativas. Um dos principais entraves é a herança autoritária ainda presente na cultura educacional, que tende a concentrar as decisões na gestão e nos órgãos centrais, dificultando a consolidação de práticas realmente participativas. Conforme destaca Paro (2001), a democratização da escola exige romper com estruturas verticalizadas e promover uma gestão que reconheça a autonomia e a corresponsabilidade de todos os sujeitos educativos.

Outro fator relevante é a sobrecarga de trabalho de gestores e professores, que enfrentam múltiplas demandas administrativas e pedagógicas, o que muitas vezes inviabiliza a dedicação necessária à construção de processos coletivos de decisão. A ausência de formação específica em gestão democrática também limita a atuação dos profissionais, reforçando práticas burocráticas em detrimento do diálogo e da deliberação conjunta.

Além disso, há uma baixa valorização dos espaços de participação pelos próprios pais/responsáveis, que, em muitos casos, não percebe resultados concretos de suas contribuições ou não se sente pertencente à unidade educacional. Segundo Gadotti (2012), a participação só se sustenta quando os sujeitos percebem que suas vozes produzem impacto real nas decisões e que os espaços de diálogo são acolhedores e legítimos.

No que se refere à inclusão dos estudantes público da Educação Especial, um desafio específico é a invisibilidade e a falta de identificação desse grupo nos processos de escuta e decisão. Muitas vezes, os educadores não dispõem de estratégias formativas que possibilitem a participação ativa e significativa desses estudantes, respeitando seus ritmos, modos de comunicação e interesses. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam que a participação de todos os estudantes é um direito e deve ser garantida.

Causas críticas

Além dos desafios já mencionados, a efetividade da participação dos pais/responsáveis das crianças e estudantes é frequentemente limitada por problemas estruturais e operacionais:

- Fragilidade dos mecanismos de participação: as APPFs, os Conselhos Escolares e os Grêmios Estudantis muitas vezes não possuem poder deliberativo real, funcionando apenas como espaços consolidados a fim de atender a legislação. Isso gera descrença, desestímulo e enfraquece a cultura democrática nas unidades educacionais (Paro, 2001; Gadotti, 2012);
- Comunicação ineficiente: a ausência de canais de comunicação transparentes, acessíveis e contínuos impede que pais/responsáveis das crianças e estudantes sejam devidamente informados e convidados a participar. A comunicação deve ser planejada de forma inclusiva e permanente, garantindo que todos os segmentos recebam informações claras sobre os processos decisórios (Libâneo, 2015).
- Falta de representatividade efetiva: a participação não é garantida para todos os segmentos da comunidade escolar. Estudantes de inclusão e suas famílias frequentemente ficam à margem dos processos decisórios, pois a instituição não estabelece mecanismos para captar suas necessidades e opiniões específicas. Tal exclusão perpetua um ciclo de invisibilidade, violando princípios de equidade e direito à participação assegurados pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015).

Essas fragilidades evidenciam a necessidade de fortalecer os órgãos colegiados, aprimorar os canais de comunicação e adotar estratégias específicas de inclusão, garantindo que a participação seja real, significativa e representativa, contemplando todos os públicos da comunidade escolar.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n.248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Participação**: a prática do Projeto Político-Pedagógico na escola cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 7. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

18. FINANCIAMENTO E INFRAESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Problema

Para que a gestão municipal possa garantir plenamente o direito à educação, é fundamental dispor de recursos financeiros adequados e de um sistema de financiamento estruturado, sustentável e transparente. Esse modelo deve promover a qualidade do ensino, assegurar a equidade no acesso e manter a continuidade das ações pedagógicas ao longo do tempo.

No orçamento público municipal, as despesas destinadas aos direitos sociais, especialmente à educação, são obrigatórias, conforme o art. 212 da Constituição Federal: “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988). Ainda que essa vinculação imponha parâmetros à gestão orçamentária, ela assegura a estabilidade e a previsibilidade necessárias para a manutenção e o aprimoramento das políticas educacionais.

Análise descritiva

O documento apresenta a discussão sobre o financiamento da educação estruturada em três dimensões principais. A primeira refere-se à composição orçamentária, que contempla a identificação das fontes de receita, incluindo recursos próprios, transferências federais e convênios. A segunda dimensão aborda os critérios de distribuição, estabelecidos com base em parâmetros e indicadores que orientam o repasse de verbas entre as redes de ensino e as unidades escolares. A terceira trata da avaliação e do acompanhamento da aplicação dos recursos pelas secretarias e pelas escolas, com o objetivo de garantir a igualdade de condições de acesso e permanência, bem como a manutenção do padrão de qualidade previsto na Constituição Federal.

O PME de Curitiba, com vigência prevista para o período entre 2015 e 2025, previa como meta para o financiamento da educação alcançar a aplicação de 2,8% do Produto Interno Bruto (PIB) do município nas despesas com educação. De acordo com o IBGE, o PIB é o valor total de todos os bens e serviços finais produzidos no período de um ano dentro de um território. A partir da riqueza gerada pela economia, esse indicador mede o nível de atividade econômica e o

desenvolvimento de uma região. No quadro a seguir, é possível visualizar a relação do gasto público em educação com o PIB do município de Curitiba nos anos entre 2014 e 2025.

Quadro 14: Gasto público em educação pública

Meta 23	EGarantir a ampliação do investimento municipal em educação de forma a que o esforço da cidade, em relação à educação pública, possa avançar considerando o perfil de riqueza municipal medido pelo PIB, de forma a atingir 2,8% do PIB Municipal em uma década.											
INDICADOR 23A	Gasto público em educação pública de 2,8% do PIB até 2025.											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%
Meta executada no período	1,5%	1,4%	1,6%	1,5%	1,5%	1,4%	1,8%	1,9%	2,0%	2,1%*	2,2%*	2,4%**

Fonte: Curitiba, Prefeitura Municipal (2024, p.117).

* Os dados do PIB dos anos de 2023 e 2024 serão divulgados em dezembro de 2025. Os valores utilizados para o cálculo são previsões do IBGE.

** Para o PIB de 2025 não existem projeções específicas. Foi utilizada uma estimativa com base na evolução dos últimos anos. Quanto ao investimento em educação, foi utilizada a previsão do município de Curitiba.

A análise dos dados indica que, no período entre 2014 e 2019, o percentual do gasto público em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) manteve-se praticamente estável, variando entre 1,4% e 1,6%. Registraram-se valores de 1,5% em 2014, 1,4% em 2015, 1,6% em 2016, 1,5% em 2017 e 2018, e 1,4% em 2019. Essa estabilidade, caracterizada por uma variação máxima de 0,2 ponto percentual ao longo do período, evidencia a manutenção de um nível de investimento constante, sem indícios de expansão estrutural, embora com pequenas oscilações conjunturais.

A partir de 2020, observa-se alteração na trajetória do indicador, que passa de 1,4% para 1,8%, iniciando uma tendência de crescimento contínuo, com incrementos anuais entre 0,1 e 0,2 ponto percentual, alcançando 2,2% em 2024 (projeção). Para 2025, a estimativa aponta que o índice poderá atingir 2,4% do PIB municipal de Curitiba.

Análise causal

A equidade, a igualdade de oportunidades e a adequação dos recursos disponibilizados pelo sistema de financiamento educacional dependem da capacidade de direcionar os recursos de maneira suficiente às áreas que mais

necessitam (Baker, 2018). Nesse contexto, Silveira, Alves e Schneider (2021) destacam que as concepções de Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno-Qualidade (CAQ), desenvolvidas no âmbito brasileiro, estão fundamentadas nos princípios de equidade e adequação. A implementação desses referenciais tem como propósito, assegurar o investimento necessário por aluno, para garantir às escolas condições adequadas de funcionamento e trabalho, consideradas essenciais para a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Ainda que não sejam suficientes por si mesmas, essas condições são indispensáveis para promover a igualdade de oportunidades educacionais, abrangendo o acesso, as condições de permanência e os resultados escolares de todos os estudantes.

O financiamento da educação é condição fundamental para a materialização da garantia do direito à educação. Por isso, é necessário pensar em uma meta que possa ser monitorada por um indicador que permita atualização frequente. Uma contribuição relevante para o campo educacional e para o planejamento das políticas públicas de educação é o Simulador do Custo Aluno-Qualidade (SimCAQ) — uma ferramenta gratuita que estima o custo necessário para ofertar ensino de qualidade nas escolas públicas de Educação Básica, correspondente ao Custo Aluno-Qualidade (CAQ). Financiado pelo Ministério da Educação e desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), o SimCAQ constitui-se como um instrumento de apoio ao planejamento educacional, com foco na dimensão orçamentária. Ele possibilita o diagnóstico da realidade educacional em diferentes níveis — municipal, estadual e nacional — e permite a inserção e modificação de diversos parâmetros de oferta, simulando o orçamento anual necessário para um período de até dez anos (ALVES et al., 2019).

Para realizar esses cálculos, o sistema utiliza um Padrão de Qualidade de Referência (PQR), definido com base em normas e diretrizes já existentes. Esse conjunto de parâmetros busca representar um modelo de condições equitativas de funcionamento para as escolas públicas de Educação Básica. Entre os aspectos considerados pelo PQR estão: carga horária de ensino, oferta de tempo integral, tamanho das turmas, jornada e carreira docente, formação e remuneração de professores e funcionários, formação continuada, infraestrutura escolar, demanda por salas e prédios, alimentação escolar, além de insumos para o funcionamento e manutenção das unidades (Souza et al., 2019). Os valores do PQR traduzem essas condições de oferta por meio de indicadores numéricos, como preços, quantidades e percentuais, bem como por insumos e recursos que podem ser visualizados e ajustados pelos usuários dentro da interface do SimCAQ (Souza et al., 2019).

Causas críticas

- Identifica-se que o alcance do potencial máximo de qualidade da educação pública em Curitiba depende do fortalecimento contínuo dos investimentos e da otimização dos espaços físicos e pedagógicos. Essa necessidade torna-se ainda mais relevante diante da ampliação de iniciativas estruturantes, como a Educação em Tempo Integral, as Salas de Recursos Multifuncionais e a universalização da Educação Infantil, as quais demandam planejamento consistente para sua plena efetivação.
- Verifica-se, também, que a capacidade de acompanhamento do progresso das políticas educacionais pode ser aprimorada mediante o desenvolvimento de indicadores claros, objetivos e de fácil acesso. A adoção desses instrumentos favorece maior transparência nos processos e fornece subsídios técnicos para decisões estratégicas, possibilitando ajustes contínuos e fundamentados na execução das ações.
- Além disso, destaca-se a importância de estabelecer modelos de distribuição de recursos financeiros que considerem, de forma equitativa, as necessidades específicas de cada instituição de ensino.

Referências

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

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2023)**. Curitiba: SME, 2024.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G.; ALVES, T. Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ): Trajetória e Potencialidades. SOUZA, M. L. de; ALVES, F. de A.; MORAES, G. H. (Orgs.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ):** contribuições conceituais e metodológicas. Brasília: INEP/MEC, 2021, v. 1, p. 147-180.

Problema

Como assegurar que a Educação Ambiental esteja efetivamente presente nas instituições educacionais de todos os níveis de ensino, gerando dados relevantes e capazes de retratar as ações voltadas para essa dimensão educacional no âmbito do município de Curitiba?

Análise descritiva

A Educação Ambiental, conforme previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) e pelo Plano Municipal da Educação (Lei Municipal n.º 14.681/2015, Meta 26).

Nas unidades educacionais de Curitiba, as temáticas socioambientais são abordadas de modo transversal, na perspectiva interdisciplinar, articuladas aos Currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, reunidas na dimensão da educação denominada Educação Ambiental.

Para a efetivação da Educação Ambiental crítica e transformadora, são desenvolvidos projetos, oficinas, hortas pedagógicas, painéis verdes com notícias sobre questões socioambientais nacionais e internacionais, compostagem, coleta seletiva e separação de resíduos, dentre outras ações, que podem proporcionar reflexões, debates, práticas educativas e mobilização da comunidade em prol da sensibilização e conscientização quanto aos direitos e deveres para o bem viver em comunidade e à responsabilidade individual e coletiva com a vida no planeta conforme Brasil (2025).

As Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental de Curitiba, documento que norteia a Educação Ambiental no município, situam-se no contexto dos marcos internacionais (como conferências de Educação Ambiental), nacionais (ex.: Lei n.º 9.795/1999 – Política Nacional de Educação Ambiental) e municipais, evidenciando que a cidade contempla essa dimensão em sua política educacional. Há ênfase em princípios teórico-conceituais como interdisciplinaridade, educação para a cidadania, sustentabilidade, convívio e responsabilidade socioambiental.

A concepção de Educação Ambiental adotada enfatiza a visão integral e sistêmica do meio ambiente, entendida como o conjunto das relações entre seres humanos, sociedade, natureza e cultura. O trabalho com essa dimensão requer participação, corresponsabilidade, interdisciplinaridade, territorialidade, aprendizagem crítica e reflexiva, além da promoção de relações mais sustentáveis. Os objetivos envolvem

favorecer a apropriação de saberes, atitudes e valores que propiciem práticas sustentáveis, promoção da transformação de realidades e estímulo para a atuação crítica de crianças e estudantes como agentes de transformação socioambiental.

No âmbito do município de Curitiba, não há dados sistematizados que possibilitem avaliar como as ações pedagógicas, ações formativas e eventos referentes à Educação Ambiental foram desenvolvidos. Seria possível considerar, apenas, os dados levantados na educação pública municipal de Curitiba, que desenvolve ações de Educação Ambiental em seu cotidiano de modo contínuo. Na RMEde Curitiba, a Educação Ambiental está inserida nos campos de experiência e nos componentes curriculares, não como conteúdos estanques, mas de modo interdisciplinar e transversal.

Análise causal

Ao que se refere à Educação Ambiental no município de Curitiba, a ausência de dados quantitativos sistematizados para registro e monitoramento das ações realizadas interfere no monitoramento dessas iniciativas.

A política apresenta uma **estrutura causal plausível**, com **pressupostos otimistas** sobre a linearidade entre educação e transformação social. As relações causais são **necessárias, mas não suficientes**: a formalização curricular, a formação docente e as ações pedagógicas são condições essenciais; porém, a transformação efetiva depende de fatores contextuais, vontade política continuada e coerência sistêmica.

O principal **risco causal** é a implementação superficial: cumprir indicadores quantitativos sem alcançar a profundidade crítica e transformadora pretendida. Para mitigar esse risco, é fundamental fortalecer os mecanismos de monitoramento qualitativo e criar condições institucionais que sustentem mudanças profundas nas culturas escolares e comunitárias.

Há que se destacar a importância de se promover políticas públicas voltadas para a Educação Ambiental crítica e transformadora no município de Curitiba, em caráter formal e não formal, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino das unidades educacionais, de modo contínuo, interdisciplinar e transversal, pautando-se em pressupostos teórico-conceituais em consonância com a formação de cidadãos éticos e responsáveis.

Causas críticas

- Ausência de dados qualitativos e quantitativos sobre as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental**. Curitiba: SME, 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/4/pdf/00291312.pdf> . Acesso em: 20 out. 2025.

CURITIBA. Lei Municipal n.º 14.681, de 4 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Curitiba**, Curitiba, 4 jun. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2015/1468/14681/lei-ordinaria-n-14681-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 out. 2025.



20. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Problema

Ausência de uma política sistematizada e transversal de Educação em Direitos Humanos, bem como de reconhecimento, valorização da diversidade e inclusão nas práticas pedagógicas das escolas da RME de Curitiba. Apesar do sólido respaldo normativo e dos avanços pontuais na cidade, a Educação em Direitos Humanos ainda precisa de uma política pública estruturada, transversal e monitorada, que possibilite a implementação consistente, contínua e efetiva dessa temática — com ênfase na promoção da equidade, no respeito às diferenças e na construção de uma cultura escolar inclusiva.

Análise descritiva

A inclusão da Educação em Direito Humanos (EDH) no PME de Curitiba justifica-se pela necessidade de consolidar uma política pública que, além de atender aos marcos legais, seja capaz de promover **a equidade, o reconhecimento da diversidade e a inclusão** nas práticas pedagógicas. Conforme registrado no Relatório de Avaliação do PME, a meta anterior foi formulada de forma genérica e sem indicadores, o que dificultou a mensuração dos avanços. Apesar de iniciativas pontuais — como fóruns, campanhas temáticas e revisão curricular —, ainda há fragilidade na articulação sistêmica, na oferta de formação inicial, na coleta de dados desagregados e na institucionalização de ações.

A EDH encontra respaldo em um sólido arcabouço normativo que orienta a formulação de políticas públicas e a atuação dos sistemas de ensino no Brasil. A Constituição Federal de 1988, ao consagrar a dignidade da pessoa humana como fundamento da República (artigo 1.º, inciso III) e a prevalência dos direitos humanos nas relações internacionais (artigo 4.º, inciso II), estabelece princípios estruturantes para a promoção de uma cultura de direitos humanos.

No campo educacional, a LDB Lei n.º 9.394/1996, em seu artigo 26, §9º, determina a obrigatoriedade da abordagem da temática nos currículos, reforçando sua dimensão transversal. Esse comando é efetivado pela Resolução CNE n.º 1, de 30 de maio de 2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definindo princípios, fundamentos e orientações pedagógicas. Além disso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) consolida referências teórico-metodológicas para a inserção dessa temática nos processos formativos, enfatizando seu caráter transversal, interdisciplinar e contínuo.

Embora a EDH esteja contemplada nas diretrizes nacionais do PNE e no Plano Estadual de Educação (PEE), optou-se por incluir esse tópico no PME de Curitiba, devido às especificidades e demandas locais identificadas ao longo da vigência do plano anterior.

Conforme a Nota Técnica contida no Relatório de Avaliação do PME de Curitiba (dados 2015-2023), a meta 25 do plano anterior não possui indicadores pré-estabelecidos, por se tratar de uma meta e estratégias formuladas de maneira genérica, o que impossibilita a definição de indicadores mensuráveis. Ainda assim, entre os anos de 2015 e 2023, foram implementadas diversas ações relevantes que merecem destaque.

Em 2015, logo após a promulgação da lei, iniciou-se a articulação intersetorial com vistas à implementação da temática de Educação em Direitos Humanos, ainda que de forma incipiente. Já em 2017, a Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção instituiu o Fórum de Educação em Direitos Humanos, realizado mensalmente, que passou a configurar um espaço permanente de debate e sensibilização sobre justiça social, prevenção da violência e promoção da diversidade no âmbito escolar.

No ano de 2020, os documentos oficiais da SME de Curitiba foram revisados e reescritos, alinhando-se às Diretrizes Nacionais de EDH e à BNCC. Essa atualização refletiu o esforço de integrar, de forma transversal, princípios relacionados à equidade, à prevenção de preconceitos e ao enfrentamento de discriminações nos currículos, projetos pedagógicos e regimentos escolares.

Entre 2020 e 2023, foram intensificadas as formações continuadas dirigidas aos profissionais da educação e ampliada a produção de materiais pedagógicos, incluindo guias, cadernos e campanhas temáticas voltadas à valorização da diversidade e ao combate a estereótipos, como o **Março Lilás** (empoderamento de meninas e mulheres), o **Agosto Marrom** (trabalho infantil), o **Novembro Negro** (igualdade racial), entre outras ações de conscientização voltadas a segmentos historicamente discriminados.

Em 2022, foi publicado o Decreto n.º 1.496, que instituiu a Comissão Municipal de Direitos Humanos, iniciando, em 2023, o processo de elaboração do Plano Municipal de Direitos Humanos, passo importante para estruturar, em caráter mais amplo, políticas articuladas nessa área. No mesmo período, a SME de Curitiba também registrou avanços nos protocolos de proteção, com destaque para o Projeto ABRACE e para a atuação da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, além da consolidação do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo (SIMASE), voltado a adolescentes em cumprimento de medidas.

Por fim, em 2025, a Lei Orçamentária Anual previu, pela primeira vez, a criação de uma rubrica financeira específica para ações de EDH, embora ainda seja necessário acompanhar sua efetiva dotação e execução orçamentária.

Apesar dessas iniciativas, o relatório também evidenciou limitações significativas. A Estratégia 25.3, que previa a inserção de atividades relacionadas à EDH na formação inicial de professores, mostrou-se inviável, uma vez que a SME de Curitiba não oferta esse tipo de formação, restringindo-se à formação continuada. Ademais, a inclusão de dados sobre evasão e abandono escolar com recorte de raça e gênero ainda não foi concretizada, pois depende da reformulação da Ficha de Comunicação do Estudante Ausente (FICA), implementada apenas em 2024, não havendo, até o momento, dados disponíveis.

Assim, no decorrer da vigência do plano, observaram-se avanços consideráveis, especialmente na criação de espaços de discussão, na revisão curricular e no desenvolvimento de materiais e campanhas educativas, mas também deixa evidente que a ausência de indicadores e a formulação genérica comprometeram a capacidade de mensurar resultados concretos, permanecendo o desafio de transformar essa meta em estratégias estruturadas e monitoráveis.

Análise causal

A falta de coleta sistemática de dados desagregados por raça, gênero e outros critérios impede a análise aprofundada das desigualdades presentes no ambiente escolar. Sem essas informações, torna-se difícil implementar ações direcionadas e eficazes para promover a equidade.

Embora tenha sido prevista uma rubrica específica para EDH na Lei Orçamentária Anual de 2025, ainda é necessário acompanhar a efetiva dotação e execução desses recursos. A falta de garantia orçamentária compromete a continuidade e a eficácia das ações planejadas.

A inclusão da EDH no PME de Curitiba reflete a necessidade de atender a demandas e especificidades locais que não são completamente contempladas pelos planos nacionais e estaduais. Isso sugere que tais políticas não foram suficientemente adaptadas ou implementadas de forma a atender às realidades específicas do município.

118 Dados relevantes de Curitiba:

- Em 2024, foram registradas quase 12 mil denúncias relacionadas à violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, conforme dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos;

- A falta de coleta sistemática de dados desagregados por raça, gênero e outros critérios impede a análise aprofundada das desigualdades presentes no ambiente escolar.

Causas críticas

- **Falta de indicadores específicos e mensuráveis**

A meta anterior do PME de Curitiba foi formulada de maneira genérica, sem indicadores específicos, o que dificultou o monitoramento, a avaliação e o aprimoramento das ações implementadas.

- **Limitação na formação inicial de professores**

Ausência de oferta de formação inicial com foco em EDH, restringindo-se apenas à formação continuada, o que impacta na preparação adequada dos docentes para incorporar a temática.

- **Fragmentação das ações**

Embora existam iniciativas relevantes (fóruns, revisões curriculares e campanhas), elas ainda são pontuais e não estão totalmente integradas em uma política pública contínua e articulada.

- **Deficiências na coleta e utilização de dados com recorte de raça, gênero e outros fatores**

A ausência de dados específicos (como: evasão escolar com recortes) dificulta a identificação precisa das necessidades e a formulação de ações direcionadas.

- **Falta de institucionalização mais ampla e integrada**

A implementação de políticas de EDH depende de articulação intersetorial e da criação de comissões e planos mais abrangentes, que ainda estão em fase inicial (como: Plano Municipal de Direitos Humanos, em elaboração).

Referências

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2023)**. Curitiba: SME, 2024.



DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL

do município de Curitiba

FICHA TÉCNICA

ELABORAÇÃO

COMISSÃO MUNICIPAL PARA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alessandra Stein Pereira Chaves
Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi
André Felipe Zilio da Silva
Cíntia Caldonazo Wendler
Claudia Maria dos Santos Almiro
Dagmar Heil Pocrifka
Dhaiene de Jesus dos Reis Bruno
Eliana Cristina Mansano
Fabíula Gois Concatto de Oliveira
Fernando Redede Rodrigues
Flávia Suheck Mateus da Rocha
Gabriel Grube Nery de Lima
Giovani Santos Vieira
Gizeli de Fátima Cordeiro Bento
Guilherme Ferreira Kilter Lira
Guilherme Rafael Ugeda Medina
Gustavo Leandro de Siqueira Prestini
Juliana de Fátima Mildemberg de Lara
Laiza Danielle de Souza
Lidiane Conceição Monferino Mancini
Ligiane Marcelino
Lilia Cardoso da Silva e Silva
Maiara Peruzzo
Marcela Alves Bomfim
Márcia Cristina Silveira Debastiani
Marcia Edlaine Monteiro Baptista
Maria Gorete Stival Paula
Majorrye S. Juliani Brambila
Patricia Lange Milléo
Raquel de Oliveira e Silva do Nascimento
Sandra Mara Piotto
Sonia Mari Kikuchi Nagano
Suellen de Lara da Silva
Thalita Folmann da Silva
Vanessa Carneiro dos Anjos
Vanessa Maria Rodrigues Vicava
Wemerson Damasio

NÚCLEO DE MÍDIAS EDUCACIONAIS

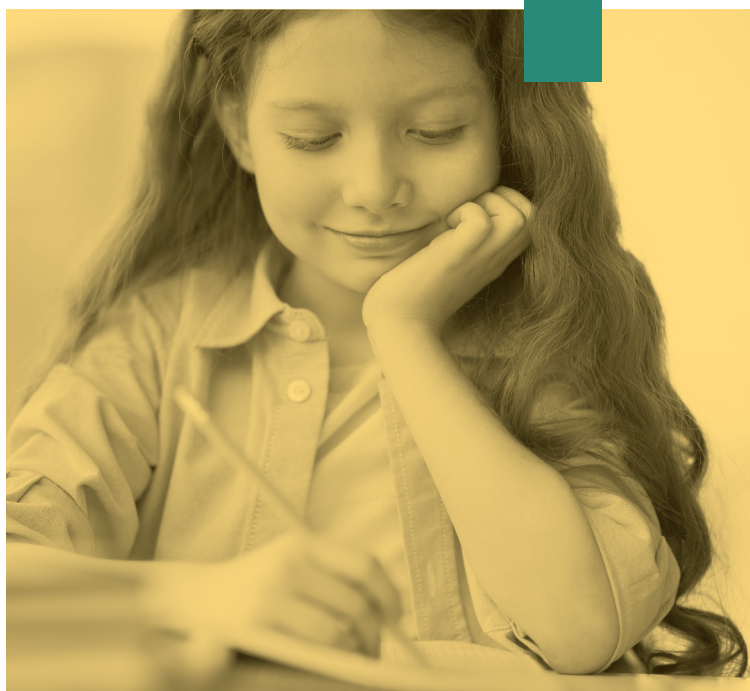
Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro

CAPA, LAYOUT E DIAGRAMAÇÃO

Ivanete Isidio de Souza

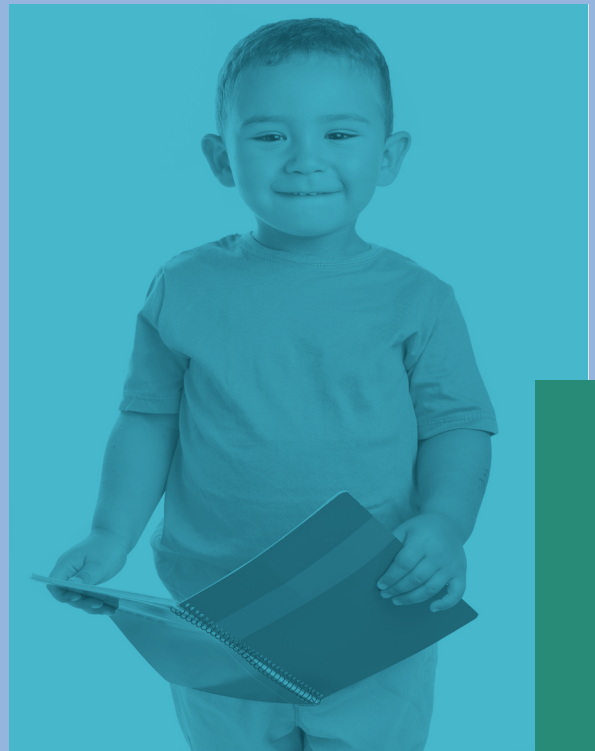
REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiane Roberta Mendes



DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL do município de Curitiba









Prefeitura de
CURITIBA

*Trabalhamos
juntos.*