

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
NAYARA MESQUITA ANDRADE

EQUIPAMENTOS URBANOS DO ESTADO E OFERTA EDUCACIONAL: O CASO
DE 5 ESCOLAS NA REGIONAL CIC

CURITIBA

2019

NAYARA MESQUITA ANDRADE

EQUIPAMENTOS URBANOS DO ESTADO E DESEMPENHO NO IDEB: O CASO
DE 5 ESCOLAS NA REGIONAL CIC

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

CURITIBA

2019

AGRADECIMENTOS

Sou grata em primeiro lugar a sociedade como um todo, e a cada trabalhador que mesmo sem sequer nunca ter pisado na Universidade Federal do Paraná ou sequer saber de minha existência financiou esse sonho que é ser a primeira geração de minha família a ingressar no ensino superior, e que sem essa chance talvez não teria conseguido. A vocês eu serei eternamente grata e buscarei retribuir com as sementes do meu trabalho que pretendo semear incansavelmente ao longo de minha vida.

Sou grata a UFPR e seu corpo docente e de funcionários que em tantos momentos me ajudaram e viabilizaram meu percurso nesta caminhada, em especial ao meu orientador que para além de toda ajuda foi fonte de inspiração como pessoa, obrigada.

Agradeço sobretudo ao amor, materializado em tantas vivências únicas que foram possíveis nesses cinco anos de graduação e personificado em tantas mãos que foram capazes de me ampliar e tornar maior do que um dia imaginei, mãos que me acolheram e me fizeram mais forte quando eu me senti impotente. Mãos que me chamaram a realidade quando por um segundo dela me afastei. Obrigada a todos vocês, eu jamais seria capaz de nomeá-los pois vocês foram muitos mas foram únicos, e sem vocês nada disso seria possível, essa conquista é nossa. Família, amigas, amigos, amado.

Há um

abismo

entre

n s.
ó

RESUMO

Neste trabalho entende-se que o Estado além de uma entidade responsável pela oferta da educação formal precisa garantir muito além do acesso e assim, acaba desempenhando um papel de promotor de justiça e bem estar social. Suas políticas públicas são capazes de influenciar no contexto escolar. Assim, sua presença em outras esferas da vida da pessoa é analisada por meio da fixação de Equipamentos Urbanos próximos às escolas de ensino fundamental na Regional CIC de Curitiba. Para atingir esse objetivo, utilizou-se a plataforma Mapas Interativos do IPPUC que mapeia os Equipamentos Urbanos em todas suas esferas, aqui selecionou-se apenas os públicos, por entendê-los como uma manifestação direta da atuação do Estado como promotor de combate às desigualdades. Utilizou-se como revisão bibliográfica autores como Castro, Cury, Ferraz, Crahay, Telles, Veiga, Lefort, entre outros para contextualizar a implantação dos direitos, o direito à educação, o papel do Estado, a dimensão do trabalho na vida do indivíduo, entre outros princípios que norteiam as discussões da pesquisa. Não foi possível observar uma relação direta entre falta de equipamentos urbanos públicos e menor desempenho escolar no IDEB em escolas que ofertam ensino fundamental na Regional CIC de Curitiba.

Palavras-chave: Desempenho escolar, políticas públicas, equipamentos urbanos, IDEB, políticas educacionais.

ABSTRACT

This work understands that the State, besides being an entity responsible for the provision of formal education, needs to guarantee much beyond access and thus ends up playing a role of promoter of justice and social welfare. Their public policies are able to influence in the school context. Therefore, their presence in other spheres of life is analyzed through the fixation of Urban Equipment near the elementary schools in the CIC Regional Curitiba. To achieve this goal, we used the IPPUC Interactive Maps platform that maps the Urban Equipment in all its spheres, here we selected only the public, because they understand them as a direct manifestation of the state's action as a promoter to combat inequalities. . We used as bibliographic review authors such as Castro, Cury, Ferraz, Crahay, Telles, Veiga, Lefort, among others to contextualize the implementation of rights, the right to education, the performance of the state, the dimension of work in the life of the individual, among other principles that guide the research discussions. It was not possible to observe a direct relationship between lack of public urban facilities and lower school performance at IDEB in schools that offer elementary education in the CIC Curitiba Regional.

Keywords: School performance, state presence, urban facilities, dropout, social justice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1 - ESCOLA 1 COM MAIOR IDEB EM 2017 ENTRE ESCOLAS DE ANOS INICIAIS NA REGIONAL CIC E EQUIPAMENTOS URBANOS SELECIONADOS.....	77
MAPA 2 - ESCOLA 2 COM MAIOR IDEB EM 2017 ENTRE ESCOLAS DE ANOS INICIAIS NA REGIONAL CIC E EQUIPAMENTOS URBANOS SELECIONADOS.....	78
MAPA 3 - ESCOLA 3 COM MENOR IDEB EM 2017 ENTRE ESCOLAS DE ANOS INICIAIS NA REGIONAL CIC E EQUIPAMENTOS URBANOS SELECIONADOS.....	79
MAPA 4 - ESCOLA 4 COM MAIOR IDEB EM 2017 ENTRE ESCOLAS DE ANOS FINAIS NA REGIONAL CIC E EQUIPAMENTOS URBANOS SELECIONADOS.....	80
MAPA 5 - ESCOLA 5 COM MENOR IDEB EM 2017 ENTRE ESCOLAS DE ANOS FINAIS NA REGIONAL CIC E EQUIPAMENTOS URBANOS SELECIONADOS.....	81

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TAXA DE RENDIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL POR LOCALIDADE 2018.....	44
TABELA 2 - TAXA DE ATENDIMENTO POR FAIXA ETÁRIA E SEXO - PARANÁ, 2015.....	48
TABELA 3 - TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE ANOS FINAIS DO EF - BRASIL 2018.....	57
TABELA 4 - DADOS CARACTERÍSTICOS DA REGIONAL CIC EM RELAÇÃO A OUTRAS REGIONAIS E A CIDADE DE CURITIBA.....	62
TABELA 5 - DADOS CARACTERÍSTICOS ENTRE OS BAIRROS QUE COMPÕEM A REGIONAL CIC.....	65
TABELA 6 - QUANTIDADE DE EQUIPAMENTOS URBANOS POR TEMA NA REGIONAL CIC CURITIBA 2019.....	70
TABELA 7 - IDEB POR ESCOLAS MUNICIPAIS DA REGIONAL CIC 2017.....	74
TABELA 8 - IDEB POR ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIONAL CIC 2017.....	75
TABELA 9 - IDEB POR ESCOLAS DA REGIONAL CIC, MAIOR E MENOR ÍNDICE 2017.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

ABNT	-	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRINQ	-	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
ART	-	Artigo
CF	-	Constituição Federal
CIC	-	Cidade Industrial de Curitiba
CRAS	-	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC	-	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PMC	-	Prefeitura Municipal de Curitiba
PNE	-	Plano Nacional de Educação
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPA	-	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PRINCÍPIOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	16
2.1 OS DIREITOS SOCIAIS.....	16
2.2 O PAPEL DO ESTADO	22
2.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	28
2.4 O CONCEITO DE JUSTIÇA SOCIAL.....	31
3 OFERTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	37
3.1 CONCEPÇÕES DO TRABALHO.....	37
3.2 O ENSINO FUNDAMENTAL.....	40
3.3 A EXCLUSÃO E A VULNERABILIDADE SOCIAL.....	49
3.4 A REGIONAL CIC DE CURITIBA.....	60
3.5 EQUIPAMENTOS URBANOS.....	69
3.6 IDEB.....	72
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO 1 - LEGENDA DOS MAPAS INTERATIVOS IPPUC 2019.....	91

1 INTRODUÇÃO

Entendendo a instrução formal atualmente aceita de forma popular como um bem social indispensável para a formação humana, e relevante para o desenvolvimento da vida em sociedade, além de, compreender que, o Estado é a entidade responsável por fornecê-la a todos indistintamente e de forma pública conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988, sabe-se que a implantação desse direito, e a atuação do Estado em garantir essa oferta nem sempre foi a mesma, e, portanto, o gozo desse direito também ocorre de forma historicamente desigual pelo país, o que se evidencia nos dados e evasão, distorção idade série, e, até mesmo, de média de anos de formação dos brasileiros, onde, muitos nem concluíram a educação básica. Claro que, os fatos históricos deixam suas marcas e que, a educação do presente não é a mesma do passado, mas ainda assim, é importante entender porque algumas questões avançam mas outras ainda parecem insuperáveis no contexto escolar.

Dito isso, neste trabalho busca-se fazer uma discussão em torno do papel que o Estado desempenha como promotor de justiça social e equalizador da permanência e desempenho das crianças e jovens no Ensino Fundamental na Regional CIC de Curitiba, além da possível relação entre fragilidade social e baixo desempenho escolar.

Dessa maneira, a partir da análise do indicador educacional IDEB e a implantação de políticas públicas voltadas a equalização social do exercício do direito à educação, este trabalho tem por objetivo geral analisar a relação entre a presença do Estado através dos Equipamentos Urbanos e o índice registrado no IDEB por escolas de Ensino Fundamental da rede de ensino da Regional CIC.

Isola-se apenas a Regional CIC primeiramente pela dimensão desse trabalho que impede de fazer uma análise mais ampla, e também, em busca de um recorte mais homogêneo, pois os públicos são diferentes em cada Regional da cidade, e assim, possuem capital cultural diferentes. Em relação ao CIC busca-se manter um mesmo núcleo a fim de, excluir possíveis excessos de variáveis para que diferenças econômicas,

de acessos entre outras, não acabem intervindo e permita ser feita uma análise mais conclusiva.

Aqui se escolhe falar do Ensino Fundamental por entender que, durante esse período da vida (entre 6 e 14 anos) os jovens estão ainda sob o crivo de seus pais, além de estarem legalmente protegidos de questões que muitas vezes levam ao abandono como a inserção precoce no mercado de trabalho.

E ainda, pelo Ensino Fundamental apresentar desempenhos tão diferentes entre seus anos iniciais e finais. Portanto, pergunta-se o porquê dessa disparidade, e se é possível os Equipamentos Urbanos gerar impactos no indicador de desempenho IDEB?! Portanto, a presença do Estado definida pela implantação de políticas sociais através dos Equipamentos Urbanos é capaz de influenciar nos índices educacionais do ensino fundamental, mais precisamente em seu desempenho medido pelo IDEB?

Para entender isto, será contextualizada a Regional CIC e caracterizados os 4 bairros que a compõem, a fim de compreender sua formação histórica e socioeconômica, juntamente com sua rede de ensino analisando seu número de escolas e a taxa de rendimento dessas escolas, por meio de seu IDEB, verificando se existe relação entre esses dados com a presença ou ausência dos Equipamentos Urbanos no entorno das escolas.

Os Equipamentos Urbanos foram selecionados por categorias específicas sendo elas: Abastecimento Alimentar, Assistência Social, Cultura, Esporte, Trabalho e Saúde. Nesses temas existem Equipamentos para compra de alimentos e refeições com subsídios públicos, pontos para troca de material reciclável por alimento não perecível, núcleos de atendimento de cunho social e psicológico, bibliotecas públicas, academias fixas instaladas ao ar livre, centros esportivos para atividades físicas, espaços para realização de cursos profissionalizantes, unidades de pronto atendimento médico geral e odontológico, entre outros. Ressalta-se que existem Equipamentos Urbanos públicos e privados, nesta pesquisa seleciona-se apenas os da esfera pública em todas os seus poderes, por entender que essa presença é a manifestação direta do Estado como

provedor de justiça e equalizador de oportunidades educacionais, por meio de ações que não necessariamente se resumem à escola.

Busca-se com esse trabalho assinalar e discutir possibilidades para melhoria no desempenho escolar dos alunos, entendendo como a ação do Estado se materializa, encontra-se e influencia na vida das pessoas. E, pensando nisso utilizar esse princípio como uma aplicação do debate entre a estruturação do Estado e as questões sociais por meio dos Equipamentos Urbanos.

Nesse contexto, a pesquisa realizada está dividida em 2 capítulos: No primeiro, intitulado “Princípios do Direito à Educação” discute-se como os direitos sociais tidos hoje de forma naturalizada e indiscutível, possuem caráter que tende a colocar as pessoas em um certo patamar de igualdade, como isso se deu, e o contexto que envolveu essa definição. Assim apresenta-se uma definição linguística do que é um direito e uma definição comumente entendida sobre direito. Então, se faz um breve panorama histórico sobre sua estruturação como direito legal com respaldos inclusive internacionais (como na Carta das Nações Unidas, Declaração dos Direitos do Homem etc) mas, que precisa ser garantido pelo Estado Brasileiro, considerando que, a própria consolidação da nação percorreu um caminho marcado por desigualdades e conflitos. Isso significa que, a responsabilidade da garantia do direito ao Estado precisa abranger todas essas contradições, além de sua própria existência estar relacionada a elas. Ou seja, o Estado influencia na sociedade e é por essa influenciado o importante é quanto essa relação se dá de maneira equilibrada.

Na sequência, discute-se especificamente o direito à educação, sua consolidação e importância, entendendo-o para além de um meio para socialização e instrução, uma possibilidade para redução da desigualdade entre os indivíduos, na medida em que se viabilize o acesso, a permanência e a qualidade da oferta educacional.

Assim, fala-se do que é e qual o papel que o Estado desempenha na efetivação desse direito, entendendo-o como uma força viva que além de reagir a demandas também é capaz de intervir ativamente, mas, quando age, o faz influenciado pelo contexto

histórico e o cenário social e portanto, precisa usar critérios para suas ações. Assim, este precisa encontrar meios de ser justo em relação às muitas demandas que recaem sobre o poder público e que disputam a mesma fonte financeira que é composta pelo dinheiro de todos, portanto, as decisões precisam ser tomadas com certa coerência e senso de justiça.

No capítulo seguinte, aborda-se a “Oferta do direito à educação”, assim, retoma-se os princípios da pesquisa, e se fala do recorte escolhido que é o Ensino Fundamental, caracterizando esse nível de ensino, sua organização e seus desafios como a exclusão e o fracasso escolar. Essas barreiras estão intimamente ligadas a vulnerabilidade social, que se relaciona a condição socioeconômica e que se torna um empecilho real que precisa ser corrigido pelo Estado em certa medida.

Quanto a isso, existe uma outra dimensão importante que é o trabalho na vida do indivíduo, pois, se de um lado o trabalho está ligado ao próprio estabelecimento dos direitos, contribuindo para a formação de uma nova identidade da pessoa, que é uma trabalhadora formal, isso lhe agrega status social e também gera demandas que vão exercendo pressão social no Estado. Por outro lado, o trabalho também está ligado ao sustento, e ao consumo, e muitas vezes a necessidade precoce pelo trabalho acaba impactando na permanência e desempenho do indivíduo na escola, ainda que, este seja proibido antes dos 14 anos. No entanto, o trabalho se coloca como um importante decisor social para desfrute da oportunidade educacional.

Para a realização dessa pesquisa foi feita uma análise do IDEB das escolas da Regional CIC, em relação aos Equipamentos Urbanos, por meio da plataforma online disponibilizada pelo IPPUC. Os procedimentos técnicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, levantamento e análise de dados.

2 PRINCÍPIOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

2.1 OS DIREITOS SOCIAIS

Falar em direitos sociais além de ser algo necessário devia ser um tópico em alta na vida de toda e qualquer pessoa, tendo em vista que um dos aspectos que caracterizam um direito é sua capacidade em ser um regulador da vida em sociedade (TELLES, 1996), assim sendo, aplicável para todos, e, decisório no exercício de vida de todos. Se buscarmos a definição do Dicionário Online de Português (2019, não p.) DIREITO é “Reunião das regras e das leis que mantêm ou regulam a vida em sociedade.” Ou seja, espera-se que a partir da inscrição de algo como um direito este esteja protegido e assegurado. Mas, para Telles (1996) Falar em direito é falar dos principais problemas existentes no Brasil e no mundo contemporâneo, e faz pensar: é possível tornar o Brasil um país mais justo?

Dessa forma, falar em direito é falar em política, pois, estabelecê-los é uma definição, uma escolha, e toda escolha carrega uma concepção e é feita em meio a disputas. Assim, é que direito e política estão intimamente ligados. Para Lefort (1987) sobre a leitura de Marx, o que se estabelece como direito, pode ser chamado de egoísmo, de busca por garantia do individualismo, e até mesmo de ilusão. Claro que, muito do que Marx escreveu pode ser revisto em novas leituras, mas suas críticas ainda são consideráveis e relevantes para entender as várias dimensões que existem ao deliberar sobre o que é direito.

Além do mais, não se pode falar em direito e política sem falar em sociedade, ou da própria concepção de homem que se tem. Afinal, ao longo do tempo e resultado de transformações sociais que alteraram a relação do direito ligado a questões morais, religiosas, ou de propriedade, que este passou a ser questionado a respeito de seus usos e destinatários e modificou-se.

Segundo Lefort (1987) fixar os direitos em lei torna-os visíveis e portanto reivindicáveis. Ou seja, abre o caminho para que se possa cobrá-los judicialmente e principalmente politicamente tendo respaldo legal para isso. Entretanto, o autor afirma que não existe um homem genérico ou ideal, e assim é que defender o direito para uns é impô-lo para outros, afinal existem muitas pessoas e elas são diferentes, e têm reivindicações distintas que se transformam ao longo do tempo, e o mesmo ocorre com os direitos que não permanecem estagnados.

A partir do momento que os direitos do homem são postos como referência última, o direito estabelecido está destinado ao questionamento. Ele é sempre mais questionável à medida que vontades coletivas ou, se se prefere, que agentes sociais portadores de novas reivindicações mobilizam uma força em oposição à que tende a conter os efeitos dos direitos reconhecidos. (LEFORT, 1987, p. 55).

Assim, as pessoas se transformam, as vidas se alteram e os direitos são questionados, e modificados para continuar atendendo às muitas demandas vivas. Mas o direito que muitas vezes atua como garantidor, segundo Lefort (1987) também age como a expressão da opressão e domínio de uns sobre outros.

Por mais zeloso que seja o pensamento conservador moderno ao exaltar os valores da democracia, não põe em dúvida que relações de propriedade e relações de força constituem a essência da política. Esse pensamento tem certamente por sagradas as liberdades individuais e as garantias dadas a segurança do cidadãos. Porém distingue cuidadosamente o que depende da moralidade e o que depende da política, isso é, do jogo da competição pelo poder, das necessidades da conservação da ordem estabelecida ou da razão de Estado. (LEFORT, 1987, p 41).

O direito se une a democracia no sentido de garantir liberdade para fazer, e isso também é escolha política, e política é campo de disputa, mas, quando se opta em garantir alguma coisa, isso significa que algo foi favorecido em relação a outras demandas, e para fazer essa escolha usam-se critérios, que muitas vezes podem ser considerados injustos.

Mas, para falar especificamente de direitos sociais é preciso entender como os Estados Nações, se organizaram historicamente de maneira a definir conjuntamente aquilo que é fundamentalmente importante de ser garantido às pessoas, afinal, entender

esse aspecto também nos permite fazer inferências em torno da visão de homem que se tem, e das ambições que se busca como sociedade. Além disso, é possível refletir sobre a maneira em que o direito poderia-se tornar um elemento de promoção de justiça ao dar garantia/respaldo às pessoas.

O primeiro aspecto é entender que viver em sociedade é abrir mão da liberdade total e se submeter a uma outra força que é a força social, que faz com que as pessoas não possam viver somente o que elas querem e sim tenham que estar sempre submetidas a algo maior, que é o Estado, que é formado por muitas pessoas e em tese atua em um prol comum pois “a propagação do espírito político é proporcional a consolidação do poder que supostamente representa a comunidade e decide sobre “o que concerne ao povo em geral”. (LEFORT, 1987, p. 45).

Entretanto, as pessoas são diferentes e nem sempre por estarem sob o mesmo domínio compartilham a mesma visão unificada de povo. O Estado Nacional (neste caso o Estado Brasileiro) atua em seu território específico, onde acaba por submeter todos que nele residem, e assim legisla sobre muitas nações, que dividem o mesmo território, onde, uma acaba se sobressaindo e dominando as outras (como no caso do Brasil em que existem muitas tribos indígenas, que não necessariamente escolheram essa configuração política, ou estão com suas pautas devidamente representadas, mas ainda assim, estão subjugados ao Estado Nacional).

Pode-se dizer então que as pessoas abrem mão de sua força violenta para cedê-la ao Estado e, a violência particular neste sentido torna-se ilegítima. Assim, o Estado Nação é que detém o monopólio da violência considerada legal, ele decide o que é certo ou não, e é ele que pune. Isso faz com que o Estado precise legislar para estabelecer o que é certo e o que não é, o que é direito, e o que é passível de ser criminalizado, e tudo isso se faz entre os homens que endossam suas esferas para os homens todos da sociedade que está sob o crivo de seu poder.

Por outro lado, a sociedade se defende dessa força legítima do Estado, quando ele age apenas na obrigação da lei, pois para se definir tudo que o Estado pode fazer, é preciso legislar, e decisões sempre têm disputas sociais.

Dessa maneira, a sociedade para Lefort (1987) é apenas uma ordem estabelecida e que pode ser contestada e alterada e portanto é uma história em construção.

Dito isso, ao voltar-se aos direitos sociais é preciso um olhar ao passado, entendendo-o como período de estruturação de um presente que está em constante transformação por aqueles que nele vivem e operam. Dessa forma, os Direitos Humanos, tornam-se pano de fundo para garantia legal dos direitos fundamentais e sociais, portanto se faz importante retratá-los ainda que brevemente aqui.

Segundo Damo (2016)

As Declarações de Direitos surgem em momentos de profunda transformação social, em momentos de guerras, pestes, crises econômicas e políticas, e não há como se negar que, também, em razão da desarmonia promovida pela globalização, especialmente na atualidade. (DAMO, 2016, p. 4).

Para a autora, de momentos históricos onde a dignidade humana nem sempre foi preservada, emergiu-se a necessidade de demarcar os princípios socialmente toleráveis do homem e os comportamentos nocivos à vida social deste.

Dessa forma, durante a história escreveram-se muitos documentos em diversos países diferentes a fim de demonstrar um inclinamento do Estado em corresponder à demanda emergente de atuar como um equalizador entre os homens por meio da seguridade de direitos. Tal elemento é evidenciado no próprio preâmbulo, ou seja, nas bases que sustentam as postulações redigidas na Declaração Universal dos Direitos do Humanos.

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo no qual os seres humanos gozem de liberdade de expressão e de crença e da liberdade do medo e da miséria, foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum. (UNIC, 2009, p. 2).

Assim, tendo em vista uma mobilização mundial em torno da proteção ao homem, e segundo Damo (2016) pautadas em ideais que bebem na fonte da revolução francesa

com seu lema de liberdade, igualdade, fraternidade, as Nações Mundiais Unidas acabaram em 1948 por proclamar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que atualmente representa a máxima da garantia dos direitos do homem. Para Damo (2016) esse documento nasce como “Uma inspiração e uma orientação para o crescimento da sociedade internacional, com o objetivo principal de transformá-la em um Estado onde os seres humanos fossem iguais e livres.” (2016, p. 4). É importante ressaltar que ao Estado Nação cabe a garantia dos direitos, a ONU é uma importante referência e até mesmo exigência moral e política dentro de um contexto moderno e democrático mas, não ela por si só não tem capacidade de legislar dentro dos domínios individuais de cada país. Entretanto, os fundamentos da noção de direito estão também evidenciados no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem, onde diz que:

Os povos das Nações Unidas, na Carta, reafirmaram a sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em maior liberdade. (UNIC, 2009, p. 3).

Posto isso, faz-se importante indagar-se em torno da contradição existente em o Estado (concentrando-se aqui no Brasileiro) omitir-se de seu compromisso com a proteção ao estado de direitos, ciente da existência de discussões, de participar de compromissos morais e éticos, e documentos historicamente instituídos em nível mundial que discorrem sobre a responsabilidade de que suas ações se façam no sentido de garantir, respeitar e proteger o homem e seus direitos. Tais afirmações ainda estão contidas na Carta das Nações Unidas (1945), documento inclusive antecessor à Declaração dos Direitos do Homem. É importante ressaltar que o Brasil assumiu sua participação nas Nações Unidas já em janeiro de 1945, sendo assim, é um de seus 51 países membros fundadores, o que torna sua ratificação, ou seja, o espaço de reivindicação política, que a Carta abre, instituída já há um certo período de tempo. A Carta (1945) em seu artigo 4, 1º Parágrafo trata do compromisso firmado perante ao mundo como sendo condição para a participação como membro das Nações Unidas, da qual o Brasil faz parte juntamente com outros 192 países membros atualmente.

1. A admissão como membro das Nações Unidas fica aberta a todos os Estados amantes da paz que aceitarem as obrigações contidas na presente Carta e que, a juízo da Organização, estiverem aptos e dispostos a cumprir tais obrigações. (UNIC, 1945, p. 8).

Assim sendo, nenhuma Nação que componha a ONU poderá vir a alegar desconhecimento de suas responsabilidades perante os acordos instituídos e fica também ciente da necessidade de honrar seus compromissos, sob condição para continuidade de sua participação, sob o risco de sofrer sanções. No entanto, a ONU não tem autoridade legal ou força jurídica sobre as decisões de seus países membros, seu papel é de caráter político. Dessa forma, entender isso, não significa uma posição de garantia com guerras em nome da seguridade dos direitos. Mas, da ideia de que existe um corpo maior (mundial) ao do monopólio do Estado de determinada nação, que faz um movimento em caráter diplomático, o que estabelece que este não exista sozinho, e que esteja também impelido à alguém/alguma coisa enquanto legisla.

Não cabe aqui discutir a respeito da organização histórica da ONU e seus respectivos poderes, apenas ilustrar a respeito da ciência em torno de um acordo em nível mundial firmado em prol da pessoa humana da qual o Estado Brasileiro também tem sua participação. E ainda, suscitar em que nível é possível dizer que de fato os Direitos Humanos por si só são capazes de frear ou ao menos influenciar na não repetência de erros do passado, onde o homem não contava com essas garantias, tendo assim, uma história de violações a sua dignidade em diferentes culturas, se agora, ainda que, tendo muitos avanços no sentido de proteção, muitos indivíduos seguem cometidos a esses desrespeitos.

Resguarda-se aqui o entendimento de que legislação e realidade são coisas diferentes, no entanto, é importante conforme afirma Telles (1996) não apenas denunciar as violações postas mas sim interpretá-las e empregar nelas ações de transformação. Ou seja, ainda que sendo distintas, legislação e realidade precisam ser pensadas juntas, pois considera-se que a legislação é feita a partir da realidade, no sentido de mediação desta. Assim, o Estado que é constituído por pessoas legisla, através do monopólio da violência que lhe é concedido na vida em sociedade, este também age somente pela inscrição da

lei, e para além de uma força conjunta atuando sob disputas contínuas buscando viabilizar demandas, embasa-se em princípios resultantes de uma construção política, que serão abordados no texto que se segue.

2.2 O PAPEL DO ESTADO

Existem diferentes formas de analisar o surgimento do Estado - o que surge com a modernidade, ou aquele que está ligado às próprias relações parentais e a comunidade. No entanto, a educação direcionada ao Estado por sua vez, está muito ligada a modernidade e aos ideias que nesse contexto emergiram (iluminismo, revolução industrial etc). (Araújo 2011)

Parte-se aqui da ideia amplamente aceita no senso comum de que ao Estado cabe a garantia dos direitos, mas, conforme afirma Ferraz (2011, Não p.) na leitura de Simmel, o Estado, além de uma estrutura organizada que detém poder e intervém na sociedade, também desempenha papel de justiça e equilíbrio em meio a solidariedade e sociabilidade que existe entre os indivíduos. O que significa segundo o autor, que, do ponto de vista sociológico são esses dois aspectos principais que influenciam na vida coletiva. O primeiro princípio de Sociabilidade, conceito de Simmel, explica que essa vida conjunta só se faz a partir das relações dos indivíduos entre si, no entanto, os interesses particulares não são necessariamente os mesmos, e essas ambas dimensões coexistem. E em outro aspecto está o princípio de Solidariedade, conceito de Durkheim e a coesão social, onde entende-se que são os direitos e deveres que unem pessoas mesmo que essas tenham distinções em suas ambições individuais. Ainda segundo Ferraz (2011, Não p.), esses conceitos podem ser aplicáveis em qualquer sociedade mas sem dúvida a depender da estrutura em que essas possam se organizar esses conceitos sofrem variações, afinal

conforme neste mesmo texto já se afirmou, toda história é marcada por conflitos e contradições, e é nessa construção nem sempre pacífica, alinear e inacabada que a sociedade se faz, e todas essas circunstâncias e processos pelos quais se passa deixam marcas e moldam sua trajetória. Logo, para atuar em meio a esse cenário volúvel o Estado precisa fazer escolhas serem executadas, e quando as faz é regido por princípios, da mesma forma que também revela aquilo que busca priorizar por meio de suas políticas. Mas, quando fala-se em escolhas de um Estado, este não é algo naturalizado, ainda que às vezes o Estado se manifeste como algo além das pessoas, como se o individual fosse totalmente suprimido pelo coletivo, os homens são sua vida, são eles quem decidem, e legislam. Claro que existem princípios, mas ele depende das pessoas para agir, pois, existem discussões que ocorrem internamente dentro dele, ele não funciona sozinho como algo independente, são humanos. E é por isso que, as ações podem ser arbitrárias em suas diferentes esferas, pois podem contar com pessoas que pensam diferente. Daí também o Estado ter sua capacidade de representatividade limitada. Para Lefort (1987) isso é democracia, é um processo sempre inacabado, são maneiras de explorar a liberdade e assim é presente e futuro, é diálogo.

Para Ferraz (2011) os princípios que regem o Estado Democrático também se transmutam a depender do contexto histórico e o cenário social, pois a própria existência do Estado só se faz necessária pela disputa em progresso. No entanto, segundo o autor em debate com Poggi alguns desses princípios são: Civilidade - Porque ainda que algumas ações pressuponham coerção as políticas nesse sentido são pontuais, em grande maioria as tomadas de decisão são definidas de maneira civil e após discussões. Pluralidade de foco - o Estado não se resume a um todo concluso em si mesmo, regido por vontades informais ou ilegítimas, mas, se subdivide em muitas esferas e tem ações em diferentes sentidos. Aqui vale o friso:

É histórico que o Estado serviu a interesses exclusivos de uma classe social por muito tempo, no entanto, isso se transformou e hoje pode se dizer que ainda que não esteja contra, não é mais unicamente burguês. Existe disputa e discussão sobre com quais interesses serão investidos o dinheiro público. (FERRAZ, 2011, Não p.)

Metas irrestritas - O que significa que o que a nação passou deixou marcas em sua história, mas com o avanço do tempo o exercício de poder de uns sobre outros passa a se alterar e pode ser legitimado em sentido de diminuir o desequilíbrio. Controvérsia - Esse princípio marca que é o encontro das diferenças que possibilita o Estado atuar no cenário atual. Centralidade das Instituições Representativas - O Parlamento centraliza ações, ele regula o Executivo, dá voz às diferenças. Assim não basta aquele que busque realizar seus interesses e de seus grupos, e sim, aquele que consegue conciliar diferentes demandas para uma decisão coletiva, é esse equilíbrio que cria uma sociedade cada vez mais estável. (Ferraz, 2011, Não p.)

Ao apontar esses princípios busca-se aqui deixar claro a concepção que se têm de Estado e de certa forma caracterizar a maneira com que este age, pois, as decisões não são, ou ao menos, não deveriam ser tomadas a esmo, ou pautadas em valores/interesses arbitrários, considerando que existe uma vasta discussão política e sociológica que impulsiona mudanças no sentido de melhoria (entendida aqui como maior justiça dentre uns frente outros) sobre as ações do Estado.

Dessa maneira, para Manoel Gonçalves Ferreira Filho (2008, citado por, Damo 2016, p.8) a noção de declarar e documentar os direitos destinados ao homem para além da reafirmação para sua seguridade, parte da perspectiva que eles já existem naturalmente, assim sendo, não prescrevem pois a natureza é imutável, e ainda são inalienáveis pois ninguém pode abrir mão daquilo que lhe é natural. É também individual pois, todos são humanos por completo, mas esse entendimento é de um indivíduo que se faz na vida em sociedade, e assim são universais: para todos indistintamente. Aqui, ressalta-se uma perspectiva ligada ao estado natural do homem, em que as concepções

de direitos a serem garantidos pelo Estado também estão pautados, e assim, extrapolam qualquer forma de organização social, e tornam-se atemporais. Ou seja, quando se falha ao garantir a educação que é um dos direitos sociais, se falha não só no aspecto legal mas também a própria natureza da pessoa é prejudicada.

Mas, ao falar das políticas sociais é preciso apontar sua emergência como decisória para vida coletiva. Ou seja, como elas passaram a significar tradução dessas garantias que tem princípios na própria natureza do homem e as falas desses sujeitos em ações concretas. Admitindo as contradições existentes nessa vida em sociedade, entende-se que é importante de ser ressaltado conforme explicita Ferraz (2011) que quase nenhuma política pública tem capacidade efetiva de atender a uma única demanda que seja comum a todas as pessoas. Ou seja, para que as ações do Estado se tornem comumente efetivas é preciso discussão sobre aquilo que é justo ou injusto, quais políticas serão beneficiadas, e quais as medidas cabíveis a serem tomadas em determinadas circunstâncias. E é por isso que a noção de direito social carrega um tom de justiça entre os indivíduos, porque é quando falamos de algo que é incumbido de todos é que essas circunstâncias são traduzidas e expostas (Ferraz, 2011).

Essa definição sobre o papel que as políticas públicas ocupam na organização social está intimamente ligada ao estabelecimento do capitalismo e a relação entre o Mercado e o Estado, pois

a partir da consolidação da *nova ordem* liberal e capitalista que se apresentou o dilema de combater a pobreza – fonte de instabilidade política e social – sem, entretanto, intervir nos direitos recém-constituídos destas pessoas, que não eram mais servos submetidos às antigas relações senhoriais, mas indivíduos livres, cidadãos responsáveis por si e pelos rumos da sociedade. (CASTRO; RIBEIRO, 2009, p. 20)

Ou seja, é fruto de uma história nacional complexa marcada por muitos períodos conflituosos como ditaduras, regime escravocrata, entre outros, que emergem novos sujeitos, e são esses sujeitos que querem ter seu espaço, suas demandas e suas vozes atendidas e para além das contribuições conscientes que trazem a sociedade são

também livres para pleitear as decisões coletivas em seu benefício próprio. O Estado por sua vez, nem sempre recebe esses novos atores e suas ações de maneira descomplicada, o que acaba fragilizando esse contexto onde os diálogos entre demandas distintas se tocam e buscam simultaneamente se consumir (Ferraz, 2011).

Já sob outro enfoque, isto também retrata que, com a alteração da dinâmica e organização social, tornou-se preciso instruir um grande grupo de pessoas a contribuir em sociedade, pois a liberdade traz em si grande responsabilidade o que requer discernimento em seu uso. Assim, reafirma-se que seria através de uma sociedade em conjunto a melhor maneira de equilibrar encaminhamentos futuros que melhor se adequem a todos. Portanto, como esclarece Ferraz “As diferenças identitárias fazem com que a definição coletiva dos objetivos se torne mais complexa, no entanto, mais coerente. [...] O conflito também produz diálogo.” (Ferraz, 2011, Não p.)

Dito isso, o Estado configura-se como principal mentor de equalização entre as pessoas, sendo possível a ele realizar transformações por meio das políticas sociais públicas garantindo um parâmetro mínimo para o desenvolvimento e bem-estar do indivíduo que também é cidadão indistintamente.

No entanto, conforme ressalta Castro e Ribeiro (2009, p. 22) isso não significa erradicar de uma hora para outra toda e qualquer tipo de diferença social, ou destinar ao Estado toda e qualquer responsabilidade pelas diferentes trajetórias, papéis e espaços ocupados dentro da sociedade pois, cada sociedade vai determinar em seu conjunto dada sua história e suas convicções aquilo que são riscos sociais, e dentro disso, determinarão aquilo que são injustiças, função do estado e igualdades desejáveis. “Tais processos constituem, em cada país, sistemas de proteção e promoção social com mais ou menos abrangência, mas que são dinâmicos, estando na maior parte do tempo em construção ou em reforma.” (CASTRO; RIBEIRO, 2009, p. 22)

Essa proteção social e atuação do Estado podem ser classificadas em diferentes vertentes e níveis, dada a heterogeneidade da sociedade, onde cada um é composto por pilares específicos, e demanda movimentos inerentes e decisões coletivas de financiamentos, sendo eles o modelo liberal/residual, universal/redistributivo e o modelo meritocrático/corporativo. (CASTRO; RIBEIRO, 2009, p. 22). Seja uma perspectiva adotada ou outra dentro das demandas de determinados contextos, ao firmar a garantia de direitos a constituição também aponta rumo a melhora nos índices de pobreza e vulnerabilidade, além da importância de amenizar desigualdades sociais através da ampliação do acesso a bens e serviços que constituam aspectos relevantes para formação do indivíduo e sua participação em sociedade promovendo assim um estado de bem-estar social.

Posto isto, decorrente de inúmeros acontecimentos distintos que marcaram a trajetória histórica das nações, e principalmente no desenho atual no qual se configura a sociedade moderna e capitalista, onde segundo Damo (2016) a propriedade privada avança no sentido de garantia de poder, o que acaba por extrapolar a vida política das pessoas, onde o que ocorre é que, aqueles que detêm maiores bens, acabam por mandar inclusive na vida do outro. É nesse cenário que a mão do Estado passa a ser mais urgente e necessária no sentido de garantir a justiça e a igualdade de uns frente a outros.

Dessa forma, quando uma lei prevê e garante algo em sua redação acaba por direcionar a responsabilidade de sua execução para alguém, nesse caso, o Estado. Assim, a maneira com que o Estado reage e busca atender a essas demandas demonstra a perspectiva de justiça e de igualdade que este almeja e, a maneira com que este busca individualizar suas ações no sentido de atender as mais distintas reivindicações que emergem, pois, é importante assinalar que, as reivindicações são mecanismos de pressão fundamentais nas decisões que o Estado toma.

Dai, ao entender a instrução como um direito condicionado e naturalizado com o decorrer do tempo, ela dá conta de necessidades que são sanadas no social, mas ainda é

recente. Entretanto, é necessário e exerce influência na vida social das pessoas por meio das decisões do Estado que tornam-se políticas públicas. Sobre a perspectiva educacional é possível afirmar que, existiram diferentes movimentos que impulsionaram a legitimação da educação como direito permanente, indiscutível e incumbido ao Estado, a educação que está em foco na discussão aqui é a formal, ofertada em instituições oficiais e públicas, é importante ressaltar que a obrigação do Estado em zelar pelo direito à educação não se resume apenas à esfera pública, pois, este também é responsável pela regulamentação das instituições privadas, afinal o direito é para todos indistintamente e precisa ser garantido, no entanto, aqui o foco se dará sobre a rede pública devido à impossibilidade de abranger a todas essas discussões no presente texto, ainda que, alguns aspectos das reflexões permeiem a educação como um todo.

2.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO

No Brasil, o direito à Educação endereçada a todos indistintamente pode ser considerado uma conquista recente, tendo em vista que é somente na Constituição de 1988 que vigora atualmente no Brasil, que está garantida uma educação para todos com garantia de acesso e também de permanência, com parâmetros de qualidade, princípios de liberdade, pluralidade, gratuidade, e democracia. (BRASIL, 1988, Art. 206). Todos esses elementos são frutos de discussões que se deram ao longo do tempo e transpassaram documentos anteriores que foram ampliados até que se chegasse nesse modelo vigente, a importância dessas afirmações estarem em documento oficial, está na aplicabilidade de uma noção de igualdade de todos perante a lei, além de, estar ligada às possibilidades que este abre, de que haja um movimento de cobrança para ser operado e um meio de respaldo para sua garantia. Pois, entende-se aqui que há uma concordância geral em torno de que, um ensino público precisa ter qualidade, no entanto, os aspectos

dessa e também as decisões que serão tomadas para que isso de fato se efetive dependerá também da maneira que se serve-se dessa legislação.

No Artigo 205 afirma-se:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Aqui pode-se falar em educação formal e informal onde ambas se complementam, mas o foco deste trabalho está essencialmente sobre a educação ofertada de forma pública.

Além disso, a educação no Brasil, é entendida como um requisito para outros direitos, sendo esse, garantido na CF/88 no preâmbulo do Artº 6 que trata dos direitos sociais. Sobre isso Crahay (2013, p. 10) aponta que:

A sociedade – ou, mais precisamente, seus grupos dominantes – exige que a escola produza um tipo de indivíduo adaptado a suas estruturas e a seus modos de funcionamento. Ao assumir essa tarefa, a escola participa da socialização das crianças.

Assim, a educação se configura como meio importante de inserção e participação plena dos indivíduos na vida em sociedade oportunizando a todos adquirirem as aprendizagens fundamentais.

Assim, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. (CURY, 2002, p. 254).

Por conseguinte, temos a emergência das políticas sociais e a necessidade de uma atuação efetiva do Estado a fim de equilibrar desigualdades que possam inviabilizar essa trajetória. Ou seja, o direito à educação só se concretiza de verdade quando passa a ser entendido como políticas públicas, que são as ações concretas do Estado. (ARAÚJO, 2011).

Dito isso, é importante dizer mais sobre esse espaço fundamental que é a escola, segundo Silva e Masson (2015, p. 365) “a escola forma consciência, valores morais,

assegura dignidade da pessoa e, a vida das pessoas decorre em grande parte das oportunidades de educação.” Assim, o impacto da escola na vida dos indivíduos não se resume a mera transmissão de uma cultura letrada, é nela que os sujeitos exercitam sua particularidade em consonância ao coletivo, é nela que ele é confrontado com os códigos sociais, é ela que é (ou ao menos deveria ser) um espaço pensado do começo ao fim para atender a uma obrigação jurídica e moral com cada ser humano que nela adentrar. E por fim, é ela que pode atuar como contrapeso na balança da vida, pois até mesmo os direitos de igualdade e liberdade são condicionados pela noção de educação que se tem.

A liberdade entendida como o direito de viver livremente e de fazer escolhas; a igualdade percebida como o direito de ter acesso a oportunidades equânimes em relação aos demais membros da sociedade. (SILVA E MASSON, 2015, p. 366).

É assim que a escola tem papel importante na diferenciação no que propicia aos indivíduos. Para os autores, a educação acaba atuando na desigualdade, colocando todos em algum patamar de igualdade, mas a depender da sociedade na qual estão inseridos esse ponto de partida pode ser diferente, e junto a ideia de igualdade portanto está a ideia de justiça. O Estado vai ser justo quando garantir não apenas a Lei pela lei, mas a noção de igualdade de uns frente a outros. Já a ideia de liberdade só é possível por meio de uma educação que lhe ensine o que é ser livre. (Silva e Masson, 2015).

O que significa que, com o tempo as muitas lutas que reivindicavam o direito à educação foram se transformando e passaram a ser a luta pelo direito à diferença, considerando a existência de muitos sujeitos dentro desse mesmo espaço que é a escola. Isso representa a duplicidade do problema composto pela emergência da igualdade básica e a necessidade da diferença em frente ao desafio contra a hierarquização. (Cury, 2002).

Assim, aqui defende-se o direito à educação como resultado de uma soma entre: acesso, permanência e qualidade. E, assim sendo, reside a exigência de se explicitar a respeito dessa noção de justiça que se pressupõe, e de que maneira igualdade, liberdade e desigualdade se encontram ao se falar em justiça, além de, discorrer sobre alguns dos

princípios que regem as decisões que são tomadas para a construção dessa sociedade cada vez mais justa.

2.4 O CONCEITO DE JUSTIÇA SOCIAL

A noção de justiça é diferente entre as pessoas, aquilo que uns são capazes de achar justo ou injusto oscila, em grande parte, pelo interesse pessoal que se tem em seu benefício próprio, ou seja, a depender da ótica daquele que a analisa, isso não significa que seja ruim, porém, a construção da vida em sociedade engloba movimentos coletivos.

A escolarização que tornou-se com o tempo uma necessidade e um direito, transita entre o particular e a esfera pública, pois, envolve complexas decisões financeiras quanto ao gasto do dinheiro público. Afinal, educar requer investir e isso envolve um dinheiro que é de todos. Assim, essas escolhas precisam englobar elementos de justiça para um bem potencializado, entendendo a dificuldade e até mesmo incapacidade de contemplar simultaneamente tamanhos movimentos demandatários.

É dessa maneira que “a efetivação do direito à educação necessita de ações mais amplas do que apenas o acesso à escola. Relaciona-se com distribuição, igualdade e equidade, conceitos esses previstos na ideia de justiça social.” (SCHNEIDER, 2014, p. 34). Portanto, falar em justiça social requer articulação com alguns autores que fazem discussões nessa perspectiva, aqui irá utilizar-se das leituras de Schneider (2014) a respeito de quatro autores principais quando se pensa em Justiça Social, sendo eles: Rawls, Dworkin, Walzer e Sen.

Segundo Schneider (2014), Rawls entende a justiça como equidade, e sua teoria tornou-se base para outras, esse é um dos motivos pela escolha de começar falando sobre ela. Rawls parte de uma visão liberal onde a situação inicial irá determinar justiça razoáveis. No entanto, isso ocorre de maneira inconsciente em relação a sua posição social. Ou seja, o sujeito não detém plena consciência de que estrato social ele está de fato inserido e o objetivo da justiça não reside em igualar a todos e sim ser mais

meticuloso quanto às diferenças que podem existir. É dessa forma que a ideia de justiça viria antes da ideia do que é bom.

Assim, segundo a autora, liberdade e igualdade são as palavras de ordem dessa teoria pois, existem desigualdades aceitáveis, e são aquelas que trazem os mais vulneráveis para o foco, e se é assim, elas não podem ser simplesmente eliminadas pelo Estado. Mas, essas desigualdades aceitáveis só poderão existir depois de garantidos um mínimo a todos chamado por Rawls de bens básicos. Ou seja, Rawls defende um princípio do direito a diferença em consonância ao direito à liberdade. Schneider (2014) aponta que existem outras teorias que encontram lacunas nessas ideias como não englobar outros tipos de distribuição que possam existir e nem as condições individuais ligadas às pessoas, no entanto, essas ideias tornaram-se base para outros autores que concordam ou discordam de Rawls.

Posto isso, a autora aborda a teoria de Dworkin que defende a igualdade de recursos também partindo de uma visão liberal. Para Dworking segundo Schneider (2014) deve-se distribuir tudo, mas não de forma igual mas de forma a sanar as necessidades do indivíduo. Aqui é possível ver semelhanças com a teoria de Rawls, no entanto, Dworkin preocupa-se com as condições particulares dos indivíduos (sua história, suas aspirações, sua condição motora, etc). entendendo que essas diferenças têm relevância nos impactos diferentes que os bens têm na vida dos sujeitos. Posto isso, para a autora, os conceitos que norteiam essa teoria são: igual consideração e responsabilidade especial. Pois, o Estado deve dar condição de igualdade para que se atinja o ideal de vida, mas, as decisões e consequências cabem também a pessoa porque isso está diretamente ligado às escolhas ou as condições em que ela está sujeita. Entretanto, isso não significa isenção de responsabilidade de algumas garantias pelo Estado e a sociedade em geral, visto que a noção de seguridade que deve ser fornecida pelo Estado tem adesão compulsória pois seu financiamento vem da arrecadação de impostos, o dinheiro que é de todos. Entretanto, essa seguridade será proporcional às capacidades individuais, sem que isso afete sua habilitação para uso. Ou seja, aquele que trabalha não será prejudicado

pelos que não o fazem. Na leitura de Schneider (2014) sobre a teoria de Dworkin o Estado atua então preponderando sobre o justo e o injusto.

Em ambas teorias de Rawls e Dworkin é possível perceber que a noção de igualdade e de liberdade são elementos centrais na discussão sobre Justiça Social mas não estão pensadas como pontos contrários e sim, aspectos que se influenciam, além de que, os dois têm uma visão liberalista.

Já na opinião de Walzer, sob o olhar de Schneider (2014), existem diferentes esferas da justiça, e sua discussão se faz a partir de uma perspectiva de comunitarismo. Em sua leitura a autora entende que Walzer busca a noção de desigualdade para pensar a justiça, crendo que se cada coisa tem um impacto diferente na vida do indivíduo, os bens não podem ser distribuídos segundo os mesmos princípios. Afinal, não existe um conjunto de coisas fundamentais adequados a todas as organizações sociais ou tempos, porque tudo depende do significado social que se dá. Assim, de acordo com Walzer interpretado por Schneider (2014) os bens sociais não são dependentes, o que quer dizer que um bem não necessariamente melhora a vida em outra esfera determinada.

Nessa teoria para a autora, o princípio de liberdade é mais complexo, pois envolve uma distribuição sob critérios mais específicos. Ou seja, não se trata de dar o mesmo a todos, mas sim fazer com que as diferenças do que uns possuem não os permitam melhores bens e acessos em relação ao outro. Neste ponto é que para Walzer o correto vem primeiro e só depois vem o bem. E já que as distribuições precisam ser necessariamente diferentes o papel do Estado se faz importante pois é ele quem fará essas distribuições. Tal concepção é também compartilhada quando se analisa aqui a responsabilidade do Estado com o direito à educação e que se confirma na perspectiva de Justiça Social no trabalho de Schneider (2014).

Assim, trazendo para o contexto escolar a autora aponta que as escolas não devem e não podem ser iguais mas, o indivíduo não pode ser prejudicado pois: “as condições econômicas, sociais não podem condicionar o modelo e nem mesmo a qualidade da educação que é oferecida para os estudantes.” (SCHNEIDER, 2014, p. 50).

Consequentemente, isso envolve decisões desafiadoras para distribuição onde é preciso fornecer o mínimo respeitando os aspectos individuais.

Por fim, mas não menos importante, Schneider (2014) aborda as ideias de Sen, onde é na redução das desigualdades que reside o eixo norteador da noção de Justiça Social. Em sua tese a autora entende que, para o autor a noção de equidade vem antes da ideia de justiça, e que liberdade ultrapassa a igualdade legal. Sendo elas: “liberdade política, as facilidades econômicas, as oportunidades sociais, a garantia de transparência e a segurança protetora.” (SCHNEIDER, 2014, p. 53).

Sen entende que todas essas liberdades se afetam segundo a autora, e assim os bens por si só não são capazes de definir a vida de uma pessoa, pois eles estão subordinados a outros elementos como as condições sociais, as características pessoais, etc. Posto isso, Schneider (2014) defende que não existe uma sociedade completamente livre de injustiças, existem aquelas que são menos injustas em certa medida. E se não existe uma única forma de ser justo, então a noção de igualdade que se adota é que vai conduzir a noção de justiça que se tem. Aqui Schneider (2014) aponta para uma noção de justiça distributiva.

A teoria de Sen tem princípios que dialogam mas também demonstram uma certa distinção em relação às outras teorias anteriormente expostas aqui, ainda que todas acabem por beber em fontes que se comunicam. É importante dizer que todas as teorias citadas tem limites e críticas, mas elas fomentam as discussões do que se defende no decorrer da tese de Schneider em que a autora defende que “O entendimento de que a ideia de justiça modifica-se com o passar do tempo, mas que sempre tem como horizonte a redução das desigualdades, na sociedade.” (SCHNEIDER, 2014, p. 60). Da mesma forma, aqui se escolheu falar em Justiça Social e trazer essas leituras de Schneider sobre os principais autores que discutem essa perspectiva para entender aquilo que já está produzido dentro do assunto Justiça Social, além de, ter um panorama ainda que simplificado das teorias que se transformaram através do tempo e acabam interpretando ou justificando algumas das decisões que o governo toma e alguns embasamentos que

regem as formas de distribuição que esse faz, além de, esclarecer qual é o entendimento de justiça que se faz aqui, onde considera-se que as ações governamentais devem ser tomadas em sentido de diminuir as desigualdades.

Ou seja, as políticas públicas que se encarregam de distribuir as oportunidades educacionais seja em caráter de acesso e oferta, seja em formato de estrutura, precisam ser projetadas para serem relevantes na vida dos indivíduos entre si, permitindo que essas decisões sejam justas, considerando uma sociedade real em que as desigualdades existem e não são de todo indesejáveis mas, que não podem se tornar condicionantes para segregação e a falta de contemplação na garantia de seus direitos, como o educacional. Pois, se o Estado se propõe a criar igualdade isso implica em esclarecer quais são as desigualdades que vão resultar desse movimento, (FERRAZ, 2005) reiterando o que já foi dito nesse texto, a própria noção do que é ser justo é altamente relativa e mutável a depender das necessidades de cada um. A noção de igualdade de bem-estar sofre com a existência de muitos conceitos que são extremamente subjetivos como o de felicidade e sucesso, além de que, existem diferenças (deficiências físicas por exemplo) que independente da quantidade de recursos dedicados não poderiam ser totalmente revertidas. Ao se voltar as políticas públicas, já que a igualdade nem sempre é o que se deseja e pode ser feito, o Estado, por meio de seus benefícios pode criar uma estrutura segura porém equilibrada, simulando uma competição em que todos tem condições de competir de modo a minimizar as desigualdades. (FERRAZ, 2005).

Dito isso, o Estado não deve tratar a todos igualmente e em todas as situações e sim ter consideração por todos em suas decisões injustas. (FERRAZ, 2005). Assim, o Estado pode atuar corrigindo essas desigualdades injustas que não podem ser controladas sem que isso seja chamado de injustiça com aqueles que agem em constante dedicação para alcançar suas ambições (ainda que essa dedicação só seja possibilitada por suas circunstâncias de vida). Dessa forma, esse princípio de ação se contrapõe a tese de que igualdade e liberdade são antagonistas e sim que elas se tocam e complementam a partir da interpretação que é feita. (FERRAZ, 2005).

Quer dizer que, distribuir requer a designação de responsabilidade para alguém (nesse caso o Estado) e esse precisa considerar as desigualdades que existem nesse processo, deixando claro que, educação e mobilidade social não é uma ligação direta e indistinta, também está ligada a outros aspectos como o contexto sociocultural do indivíduo. (CURY, 2002).

3 OFERTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

3.1 CONCEPÇÕES DO TRABALHO

Alguns princípios norteiam e embasam todas as discussões que são propostas nesse trabalho, entre eles estão: a garantia da educação como um direito social previsto em lei onde sua aplicabilidade se faz no acesso, na permanência e na qualidade da oferta, para que assim possa ser considerado como condicionante, o desfrute da oportunidade educacional para que o indivíduo detenha meios de transformar sua vida.

Além de, algumas das capacidades ou limites que a garantia em lei pode ter em promover mudanças sociais na vida dos indivíduos. (ou seja, como a lei pode atuar sendo uma ferramenta para busca de maior igualdade social).

Também a ideia de justiça, que permeia a maneira com que as escolhas públicas podem ser feitas. Onde, segundo Cury (2002, p. 247). “É inegável a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações.” Uma breve leitura sobre a estruturação da própria oferta educacional no Brasil demonstra esses desafios de atuar em prol daquilo que é justo, pois, conforme já citou-se nesse texto, foi fruto de lutas que se transformaram no decorrer do tempo, em que a exigência da garantia de um direito igualitário, seja efetivada em ação do Estado por meio de uma oferta de um ensino diferente, para que de fato possa contemplar a todos.

Considerando isso, é possível dizer que o atendimento dessas demandas não se deram de forma simples e igualitária, ou justa para todos no Brasil. Conforme aponta Araújo (2011) o final do século 19 a Europa já tinha um Sistema Nacional de Educação, enquanto que, no Brasil tinha-se um Estado servindo a interesses de elites, que não se preocupava com um compromisso de distribuir os saberes, ou as riquezas. Posteriormente, a expansão da escolarização também se deu alinhada com esses

interesses, já que houve uma profunda mudança no mundo e na organização de um país que buscava migrar de uma economia majoritariamente agrária para uma industrial.

De uma perspectiva de dever moral de autoaperfeiçoamento sem referência a um coletivo, a educação passa a ser entendida como um dever moral de aperfeiçoamento social, assumindo a configuração de uma responsabilidade coletiva. (ARAÚJO, 2011, p. 283).

É claro que, quando se analisa o sistema educacional brasileiro e sua trajetória é importante considerar que ainda que seja necessária uma comparação e diálogo com a história do mundo, o Brasil tem suas particularidades e marcas específicas, que incluem dívidas históricas com grupos específicos. Ou seja, é possível afirmar que existem classes de indivíduos que tiveram trajetórias de vida marcadas pelo abandono do zelo de sua instrução formal por parte do Estado. Afinal, a história do Brasil não é a mesma história da Europa. E como alega Araújo (2011) “Às políticas públicas de educação no Brasil são um processo tardio e inacabado” (ARAÚJO, 2011, p. 282)

Desse modo, essa comparação que a autora Araújo (2011) faz é importante para questionar: Se a divisão das riquezas não se fez de forma igual, ainda assim é possível dizer que existiu/existe a mesma consideração por todos pelo Estado? Se a divisão dos conhecimentos não foi prioridade do Estado, é possível dizer que este cumpre um papel até mesmo virtuoso de proporcionar um meio de transformação social? Já que, conforme afirma Ferraz:

Parte da premissa de que a igualdade distributiva é na verdade a concretização no campo econômico de um ideal mais abstrato da igualdade que nenhum governo legítimo pode negar: a igualdade de consideração. (FERRAZ, 2005, p. 243).

Pois seria nessas considerações que o Estado se revelaria realmente interessado nos indivíduos que o compõem e dele dependem, e isso é uma espécie de virtude moral de fidelidade. (FERRAZ, 2005).

Entendendo que

O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social, visto que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de partida. (ARAÚJO, 2011, p. 287).

Aqui reside outro princípio norteador desse trabalho: o princípio da diferença. Já que existem os impactos das escolhas, mas, também existem as circunstâncias (que podem ser sociais, físicas, étnico raciais, históricas), que influenciam na trajetória de vida e que não podem ser consideradas a todo responsabilidade do indivíduo por si só. (FERRAZ, 2005). Diante disso, é que é possível defender que igualdade não significa equidade.

É assim que, conhecer essa realidade múltipla permite pensar em um futuro que contemple a todos, entendendo a complexidade que está intimamente ligada à própria história da consolidação de um país, e também emerge dessas escolhas. Assim, falar em um direito esclarecido à educação nem sempre é falar de justiça, ou de equidade para todos. Pois, para tanto é preciso considerar muitos outros aspectos englobados nesse. Cury (2002, p. 247) aponta que “é por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais.” Porque afinal, a lei pela lei acaba por não conseguir sozinha sanar todos as sinuosidades que vão aparecendo no caminho, no entanto, a existência da legislação se torna indispensável quando se entende que o Estado atua sob disputas.

Dito isso, outro princípio que aqui reside é o do papel do Estado como agente executor dessa legislação, a fim de, torná-la práticas equânimes. Como previsto na Constituição Federal do Brasil (1988) em seu Artº 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizam seus sistemas de ensino em regime de colaboração, o que significa que não atuam de forma totalmente independente, e sim que se precisam buscar meios de complementação na viabilização da educação básica no Brasil. Mais especificamente o texto do Artº 211 (BRASIL, 1988) traz que:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1988, art 211).

Assim, aqui existe um breve apontamento de como as decisões públicas das diferentes esferas governamentais precisam ser direcionadas para que, possam de fato se tornar equânimes, e agir de forma co participativa entre os poderes.

3.2 O ENSINO FUNDAMENTAL

Mais especificamente, ao falar da responsabilidade do Ensino Fundamental que é o recorte focal deste trabalho, é importante delimitar alguns marcos em sua organização. Um estudo publicado pela Universidade Federal do Paraná, que contou com diversos colaboradores, (SOUZA, [201-]. Não p.) faz uma breve análise da organização da educação básica no Brasil e identifica alguns desafios para sua expansão. Segundo os autores, o Ensino Fundamental é a junção do antigo ginásio com o primário, que passou a vigorar por meio da Lei 5.692/71. No entanto, é somente na CF/88 que esse nível de ensino passa a se chamar Fundamental, e, segundo a LDB (BRASIL, 1996) passa a ser considerada a segunda etapa da educação básica.

Existem diretrizes, normas, legislações e órgãos que regem esse nível de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, o Conselho Nacional da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica o Plano Nacional de Educação, entre outros documentos que se somam a esses na definição de uma identidade regional, cultural e local para essa etapa de ensino e sua organização.

Os autores (SOUZA, [201-]. Não p.) ressaltam que nos últimos tempos, o Ensino Fundamental teve duas grandes transformações: a ampliação de sua duração que passou a ser de 9 anos, e a ampliação da faixa etária atendida, que hoje se inicia a partir dos 6 anos. Mais especificamente, no estado do Paraná vigora o parecer Nº 02/2018 (PARANÁ,

2018) que define o corte etário mais especificamente: “É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.”

Tais definições etárias podem conter inúmeras controvérsias, que, mesmo sendo muito relevantes, não poderão ser abordadas neste trabalho devido a dimensão desse texto. De todo modo, tais informações são importantes para destacar que essa regulamentação são frutos de um processo que ocorreu através do tempo trazendo mudanças e amplitudes, além de, também demonstrar uma reação por parte do Estado em busca de organizar o sistema de ensino. Afinal, a CF/88 (BRASIL, 1988) também aponta em seu Artº 208 que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.” Portanto, aceita-se aqui que as muitas demandas e lutas têm importante papel na definição de escolhas que o Estado faz ao longo da história, e que este atua sob disputas, é evidente que muitas de suas ações se dão em caráter reativo, respondendo a uma obrigatoriedade legalmente instituída. O que traz a tona a discussão em torno da importância real de que exista uma legislação que preserve o direito, pois, quando é afirmado em lei, isso faz com que o direito à educação que é subjetivo torne-se uma alternativa jurídica de cobrança das ações do Estado, podendo assim os cidadãos recorrerem à justiça para ter a garantia de seu direito.

Segundo a CF/88 esse direito ao ensino fundamental deve ser executado por duas esferas de poder público: o Município e o Estado, ou seja, é uma responsabilidade compartilhada. Claro que, essa distribuição também requer uma profunda reflexão e análise a respeito das possibilidades e recursos de cada um desses, até porque, ambos os poderes também têm de lidar com a oferta de outros níveis de ensino e cada um desses níveis tem suas próprias demandas, sua própria individualidade, seu custo, e seu percurso histórico. Mas, segundo os autores (SOUZA, [201-]. Não p.) isso significa um movimento de descentralização da responsabilidade, o que se apresenta como um aspecto positivo dentro de um sistema democrático, onde, a definição dos investimentos

dos recursos coletivos é feita pelo Estado, as decisões e gerenciamentos, por sua vez, também devem-no ser feitas pelo caminho da autonomia e do diálogo, para que sejam pontuais, fazendo com que o Estado atue de maneira mais eficiente, e possa de fato contemplar as necessidades reais. O que, inclusive combate alguns problemas históricos como a superação da padronização do ensino para a construção de uma escola cada vez mais ímpar e democrática. Nas palavras de Minhoto (2016, p. 89) “O princípio constitucional do regime de colaboração entre os entes federados, deveria garantir e fomentar a realização de processos multiformes, descentralizados, cooperados, qualitativos e autônomos.”

No entanto, segundo os escritores, (SOUZA, [201-]. Não p.) esse trabalho conjunto entre as duas esferas também envolve questões complexas, pois os Municípios muitas vezes são altamente dependentes dos repasses financeiros para organizar, concretizar, e fiscalizar as suas políticas. Além do mais, a demanda pelo ensino fundamental também é compartilhada com a esfera privada e seus sistemas de ensino, que, conforme já afirmou-se também é regulamentada pela esfera pública e precisa seguir certos parâmetros, mas, acaba atuando como canalizador desse atendimento em certo nível. Por exemplo, de acordo com o Censo Escolar de 2018 das 98.413 matrículas nos anos finais do ensino fundamental de Curitiba, 73,76% estava sendo atendida nas instituições públicas, o que representa 72.589 crianças.

Os anos iniciais do ensino fundamental correspondem às turmas de 1º ao 5º ano, enquanto que os anos finais do ensino fundamental correspondem às turmas de 6º, 7º, 8º, e 9º ano, ou seja, esse nível de ensino atende crianças entre 6 e 14 anos ou mais, a depender do progresso dentro da seriação considerada ideal.

Fazendo uma breve contextualização, os autores (SOUZA, [201-]. Não p.) apontam que foi somente a partir da década de 90 em que houve um amplo movimento de municipalização do ensino público, o que transformou os encargos do município para responder a essa reivindicação que foi ampliada e tomou novas proporções e formas. Por exemplo, a organização curricular que foi estabelecida pela LDB (BRASIL, 1996) em seu

Art 24º onde se define a composição do ensino fundamental em 800H anuais, divididas em 200 dias letivos com frequência mínima de 75%.

A LDB (BRASIL, 1996) também trata dos sistemas de avaliação, onde fica a critério de escolha da instituição aderir aos ciclos, séries, progressão continuada etc. Essa preocupação em definir essas escolhas sem fechá-las, demonstra um movimento em busca de resposta ao estabelecido na CF/88 onde se garante uma educação com padrões de qualidade. E assim, ao combate do fracasso escolar, pois segundo os autores (SOUZA, [201-]. Não p.), nem todos os indivíduos que entram conseguem vencer o sistema de ensino, pois existe um sério problema de fluxo, que envolve a reprovação e a falta de qualidade com que essa oferta é direcionada.

Conforme afirma Carvalho (2004), o fracasso escolar é resultado de um percurso e envolve várias questões (socioeconômicas, racial, de gênero, cultural, religioso, entre outros). Dessa forma não existe uma causa única e sim vários fatores que de formas distintas ocasiona o fracasso escolar que é não apenas do aluno, mas, do sistema como um todo na garantia de um direito constitucional.

Entretanto, o papel que a escola presta influencia e muito na permanência do indivíduo no sistema educacional, e levanta a questão em torno de quais práticas a escola tem se utilizado para gerar fluidez na formação e a garantia do atendimento universal. Quanto a escola pode ser responsabilizada pelo fracasso escolar?! Pois, se antes o empecilho maior era o acesso, com a obrigatoriedade da oferta a ser zelada e mantida de forma pública, os desafios para conclusão desse percurso de formação humana passaram a demandar outras preocupações.

Por exemplo, se considerarmos os dados divulgados pelo INEP referentes a taxa de rendimento dos alunos no ensino fundamental em 2018 os números demonstram que:

TABELA 1 - TAXA DE RENDIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL POR LOCALIDADE 2018

	BRASIL	PARANÁ	CURITIBA
TAXA DE REPROVAÇÃO ANOS INICIAIS	5,1%	4,7%	2,1%
TAXA DE REPROVAÇÃO ANOS FINAIS	9,5%	10,1%	8,5%
TAXA DE ABANDONO ANOS INICIAIS	0,7%	0,1%	0%
TAXA DE ABANDONO ANOS FINAIS	2,4%	1,7%	1%

FONTE: INEP (2018), ELABORADO PELA AUTORA.

Esses dados apontam que Curitiba apresenta taxas de rendimento melhores do que a média do estado ou do país. Olhando para os anos iniciais percebe-se que algumas questões já estão resolvidas, o que já não ocorre nos anos finais, sugerindo que algumas ações podem ser melhoradas.

Percebe-se uma enorme diferença entre a taxa de reprovação dos anos iniciais (2,1%) e finais (8,5%) do ensino fundamental em Curitiba. Ocorre que, em Curitiba a quantidade de reprovações foi percentualmente menor que o Paraná e o próprio Brasil nos dois níveis, e não coincidentemente a taxa de abandono foi menor também na cidade em relação ao Estado do Paraná e ao País. Crahay (2007) faz uma discussão em torno de como são tratados os alunos considerados e baixo rendimento. Segundo o autor, pesquisas indicam que alunos mais fracos que são aprovados começam o ano seguinte melhor, nesse sentido a reprovação acaba desmotivando os alunos, que sentem-se punidos, incompetentes e incapazes de usufruir da oferta de ensino, chegando até a não identificar a relevância da escola para sua vida.

Destaca-se que, nesse mesmo levantamento considera-se que o Paraná tinha em 2018 um total de 1.427.218 matrículas no ensino fundamental todo, recortando apenas os anos finais, haviam 645.360 matrículas. Isso significa que, 1,7% de taxa de abandono nos anos finais no Paraná representam 10.971 indivíduos que abandonaram a escola só no Paraná nesse período. Se ainda acrescentarmos os 10,1% que foram reprovados nos anos finais temos mais 65.181 pessoas no Paraná, assim, considerando somente essas duas perspectivas já teríamos nesse período em torno de 76.152 indivíduos paranaenses que foram absorvidos pelo enorme problema de fluxo que existe no Brasil.

É importante dizer que, só é considerado abandono escolar quando o aluno deixa a escola por um período, ou seja, está sem frequência, mas ainda está matriculado, podendo retornar. Já a evasão escolar acontece quando o aluno já não tem mais matrícula ativa, e dificilmente retorna para a escola.

Ainda que, os problemas de fluxo e as medidas arbitrárias que são realizadas pela escola (como o uso mecânico da reprovação) lhe concedam um importante papel no fracasso escolar dos estudantes, as discussões que envolvem essas práticas são questões internas da escola, pois referem-se ao seu funcionamento, suas práticas e concepções. E, apesar de possuírem importante relevância para se entender a instituição escola e sua relação com os alunos, o recorte deste trabalho está centralizado na questão externa a ela, que é a garantia do direito educacional e o papel do Estado nesta garantia.

Portanto, aqui cabe apenas a indicação dessa conduta da escola atuando como obstáculo para o indivíduo, que Araújo (2011) aponta ser evidência de que a escola pode ser também responsabilizada pela exclusão dos alunos.

Às práticas curriculares, avaliativas e de gestão das escolas brasileiras vêm, ao longo da história, corroborando um contexto de exclusão de um enorme contingente de brasileiros da plenitude de significado do direito à educação composto pelo acesso, pela permanência e pela qualidade para todos. (ARAÚJO, 2011, p. 288).

No entanto, esse problema já não é novidade e suas marcas são acompanhadas por meio dos resultados que aparecem nos Sistemas de Avaliação que são aplicados nos diferentes níveis de ensino. Falando especificamente dos anos finais do ensino fundamental o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é responsável pelo Saeb, onde, nesse nível, mais especificamente no 9º Ano, são avaliados os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo o INEP o Saeb é:

Composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. (SAEB, s.d, não p.).

Essa análise também busca ser feita de forma contextualizada pois dedica-se a entender algumas condições externas. Segundo Minhoto:

além do teste de múltipla escolha, o SAEB coleta informações sobre os hábitos de estudo dos alunos, suas condições socioeconômicas, as características das turmas, as condições socioeconômicas dos professores e diretores, bem como as condições de infraestrutura das escolas. (MINHOTO, 2016, p. 80).

Os dados de desempenho que são coletados pelo SAEB se somam aos realizados pela Prova Brasil e se tornam metas concretas por meio do IDEB, que é um indicador que se propõe a traçar ações para influenciar nas realidades, compreendendo, mensurando e identificando problemas a serem abordados por meio de estratégias intra ou extra escolares, nunca com o objetivo de seleção. Ainda, o IDEB também considera os dados do Censo Escolar, especificamente na parte que trata da taxa de rendimento, ou seja, o quanto a escola aprova ou reprova os alunos, pois parte-se do pressuposto que é importante conhecer quais são os desafios concretos para a formação do indivíduo, se são as condições da vida, ou se a própria escola atua na contramão de seu princípio em ser um espaço de formação indispensável para o futuro cidadão, e acaba por excluir os alunos.

O SAEB é o que considera-se uma avaliação externa a escola, pois não é concebida, planejada, elaborada e corrigida dentro dela, no entanto, seus resultados também devem ser analisados na escola para que esta torne-a uma fonte de re significação do trabalho empreendido nesta, para que o sentido de avaliar externamente torne-se de fato um caminho para melhorar o sistema de ensino intra e extra escolar. Entretanto, é importante ressaltar que sozinho o IDEB é incapaz de medir com consistência a qualidade da escola pois desconsidera muitos outros fatores que influenciam nela (como a socialização, a cultura entre outros). Segundo Minhoto (2016)

as provas e testes que aferem a proficiência dos estudantes só se transformam de fato em avaliação educacional quando os seus resultados são relacionados a outros construtos, como, por exemplo, as características socioeconômicas dos alunos; as experiências escolares; as motivações para o curso; o ambiente educacional; as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros. (MINHOTO, 2016, pg. 79).

No entanto, ter um baixo IDEB aponta para a falta de qualidade devido aos elementos que compõem o mesmo, como a taxa de reprovação que indiscutivelmente influencia na qualidade do ensino. Claro que, existem riscos negativos nos testes padronizados, como aponta Minhoto (2016) eles podem provocar pressão, exclusão, estratégias de encobrimento dos alunos de menor desempenho, induzir o currículo, e até mesmo fraudes dos resultados. Existem muitas discussões e literaturas que problematizam os teste padronizados, sua funcionalidade e seus usos, ainda assim, eles são extremamente importantes para fazer uma leitura mais assertiva da realidade, e assim, construir uma escola cada vez mais equânime, onde, os investimentos tenham impacto real no que se considera qualidade no ensino.

Avançando para além dos problemas intra escolares como o fluxo e seu tratamento por parte da escola, é significativo esclarecer que no decorrer da história da educação no Brasil, o ensino obrigatório como um todo foi ampliado, especificamente no ensino fundamental. Isso é visível pela Lei Nº 11.274 de Fevereiro de 2006 onde se estabeleceu o ensino fundamental de 9 anos com ingresso a partir dos 6 anos. Essa ampliação resultou em diferentes maneiras de considerar e tratar os níveis de ensino.

No entanto, a própria expansão da oferta para que ela contemple o máximo de pessoas possíveis também é um desafio para efetivação do direito à educação, desafio esse que envolve muitas discussões e demanda tempo. Tempo esse que é precioso, tendo em vista a necessidade real das crianças estarem frequentando a escola no momento presente. Portanto todas as discussões são importantes e somam forças no que cabe a garantia do direito à educação, mas, algumas se fazem mais urgentes no tocante a execução imediata da permanência na escola. Entre elas estão aquelas discussões que buscam entender quem são aqueles que têm seu direito negado, ou seja, aquelas que tratam da caracterização das crianças e jovens que estão fora da escola, pois é importante conhecer essas vidas e saber o que os levou a se afastar ou não frequentar esse espaço tão relevante para sua vida que é a escola.

Segundo Araújo (2011) a educação é um direito inegociável, não se pode simplesmente escolher não fazer uso, assim ao mesmo tempo que é um direito acaba sendo também uma obrigação. Ou melhor dizendo: Educar a sociedade é um processo complexo e longo que precisa ser zelado pelo Estado porque nem sempre o indivíduo tem consciência do seu valor. (CURY, 2002).

Ou seja, entender quem são essas pessoas, e o que as levou a não acompanharem a seriação adequada, abandonarem a escola, ou nunca a ter frequentado, ainda que tendo clareza de que elas possuem trajetórias distintas, é essencial para melhor direcionar e traçar estratégias concretas de mudanças nesse cenário.

Assim, segundo dados percentuais da PNAD e do IBGE, elaborados pelo Laboratório de Dados da UFPR, em 2015 a universalização do atendimento dos anos finais do ensino fundamental ainda era um confronto em aberto, nas metas do governo, como pode ser observado na tabela a seguir.

TABELA 2 - TAXA DE ATENDIMENTO POR FAIXA ETÁRIA E SEXO - PARANÁ, 2015

Faixa Etária	Masculino	Feminino
6 a 10 anos	98,76%	98,84%
11 a 14 anos	97,2%	97,87%

FONTE: IBGE (2015), ELABORADO PELO LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS UFPR.

Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental a taxa de atendimento aponta dados melhores, ainda que o nível fundamental como um todo tenham bons índices. Mas, é possível perceber que 2,8% dos meninos com idade correspondente aos anos finais do ensino fundamental estavam sem atendimento escolar. Por outro lado das meninas 2,13% estavam de fora da escola. Esses números apesar de parecerem pequenos significam milhares de crianças sem receber instrução formal, sem desfrutar de seu direito à educação de qualidade, sem vivenciar a experiência escolar e tudo que esta pode oferecer. Tal informação, levanta questões sobre motivos, e possibilidades de mudanças nesses índices para que atue-se rumo à universalização dessa etapa da educação.

3.3 A EXCLUSÃO E A VULNERABILIDADE SOCIAL

São muitas as questões que levam os jovens a não frequentarem a escola, sejam socioculturais, econômicas, ou até mesmo de condição de oferta. Ainda assim, conforme aponta Veiga (2017) o problema da exclusão escolar está intimamente ligada a questões históricas nas quais a própria escola tem seu papel de culpa. A autora faz em seu texto um breve panorama sobre o que é o Estado e sua consolidação frente a própria personificação dos indivíduos dentro deste segundo alguns autores. Assim Veiga (2017) retrata o Brasil, aborda sua falta de identidade e nacionalismo, e de como a consolidação da educação passou da responsabilidade única e exclusiva da família para a sociedade. Onde, ao longo do tempo tornou-se apenas ações burocráticas por parte do Estado, em que se fortaleceram relações de clientelismo e beneficiamento das elites, o que não foram ações efetivas na consolidação de uma escola para todos. No entanto, segundo a autora, isso não combateu o analfabetismo, nem era um plano concreto de desenvolvimento nacional, e portanto, era preciso mais para transformar o Brasil, pois o próprio funcionamento de uma República dependia de pessoas instruídas. Assim foi que, aos poucos a oferta de ensino formal foi sendo ampliada, no entanto, a forma com que isso aconteceu foi desigual o que provocou desafios na construção de uma escola democrática.

Um conjunto de fatores articulados se apresenta para discussão. Uma questão refere-se as representações de população presentes no processo de formação do Estado nação brasileiro no século XIX. Outra refere-se a extensa duração das relações escravistas combinada ao legado do preconceito étnico racial no decorrer da República; destaque também a longa permanência de desigualdades sociais e escolares, e, portanto, a recorrente dificuldade histórica de estabelecer uma escola pública de qualidade para todos; por fim, a instabilidade política brasileira na defesa da democracia e dos direitos humanos. (VEIGA, 2017, p. 160).

Assim, os problemas que hoje a escola enfrenta são vestígios da história do Brasil como nação, sobre as faces nas quais ele se fez, nas práticas com que isso se sucedeu, e sob quais escolhas cada passo foi sendo dado. As práticas excludentes que são

realizadas na escola têm nelas um forte embasamento histórico de como essa escola pública se construiu.

Conforme aponta Cury (2008) a exclusão não é um estado permanente e intransponível, ela também serve a interesses, ela não se adequa a todo e qualquer problema social que possa afligir o indivíduo ao longo de sua vida, mas, ela pode ser traduzida na maneira com que se trata as pessoas, e na forma com que se lidam com suas demandas, nas expectativas que se delimitam para elas. Cury (2008) chama isso de inclusão excludente, pois não se trata de apenas não fornecer o acesso, pois marcos históricos apontam que a oferta de educação foi ampliada, assim presume-se que existe garantia de igualdade no acesso. Mas, não se trata apenas de construir escolas, pois assim a culpa pelo fracasso eminente fica apenas sobre o indivíduo e sua família, isentando o Estado. É, portanto, a maneira com que a sociedade se organiza de forma a limitar as ascensões e papéis que o indivíduo está apto para ocupar em que reside a exclusão. O mesmo que se manifesta nas relações escolares, onde em tese todos estão aptos para ingressar, mas alguns tem sua vida decidida por fatores desiguais.

Assim, é que se faz importante saber quem são essas pessoas injustiçadas, quem são as pessoas que vivenciam a inclusão excludente da qual se refere Cury (2008).

Um relatório publicado pela UNICEF em 2014 a partir de dados do Censo de 2010, faz uma análise do perfil das crianças que estão fora da escola no Brasil.

Embora com variações na proporção, em todas as faixas etárias, a maioria das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão é do sexo masculino, negra, vive em famílias de baixa renda e tem pais ou responsáveis com pouca escolaridade. Também são vítimas da exclusão escolar as crianças e os adolescentes quilombolas, indígenas, com deficiência ou em conflito com a lei. (UNICEF, 2014, p. 6).

Tal levantamento além de traçar um retrato para esses jovens, também chama atenção pelo tratamento histórico com que esses grupos foram sendo tratados no Brasil através dos anos, ou seja, eles são os herdeiros de uma sociedade marcadamente desigual, e até mesmo injusta, e essas desigualdades históricas refletem diretamente no sistema educacional e também nas suas trajetórias de vida hoje.

Assim é possível afirmar que o Brasil é desigual e injusto quanto às oportunidades educacionais. (Silva e Masson, 2015). Afirmar isso hoje, apesar de ser duro, é firmemente comprovado pelos indicadores educacionais, no qual se verifica por exemplo, que segundo dados recentes do IBGE a maior população fora da escola por raça/cor eram os pardos, somando 86.236.382 pessoas. (Fonte: IBGE 2015). Ou seja, a exclusão é sim direcionada, e as pessoas que estão mais suscetíveis a ela tem sido perpetuado no decorrer dos anos.

A disparidade também aparece quando se analisam as taxas de atendimento nas diferentes regiões geográficas do Brasil. A maioria das crianças e adolescentes excluídos da escola ainda está concentrada nas regiões Norte e Nordeste, que apresentam os mais altos índices de pobreza e as menores taxas de escolaridade (UNICEF, 2013, p. 8).

Isso significa que o contexto fala muito sobre a vida escolar do aluno, assim não pode ser um fator desconsiderado. Segundo Minhoto (2016) “Não se pode negar que as características socioeconômicas dos alunos têm impacto mais significativo que os fatores intraescolares para explicar o desempenho escolar” (p. 82).

Isso acontece porque esses fatores são capazes de extrapolar as dimensões da vida da pessoa, afetando-a nas mais diferentes áreas como na saúde física e mental, nos bens materiais, em sua proteção, na sua exposição a situações de risco, na qualidade do ambiente em que se vive, entre outros, tornando-a extremamente vulnerável. “Quando se analisam as classes de rendimento mensal domiciliar per capita, os dados do Censo 2010 mostram que os mais pobres são os mais atingidos pela exclusão.” (UNICEF, 2013, p. 8).

Assim é que quanto mais baixa a renda menor a chance de estar frequentando a escola, e com isso pode-se afirmar que as pessoas em maior situação de vulnerabilidade social são as mais atingidas pela exclusão escolar.

Dito isso, o Relatório da UNICEF (2014) aponta algumas das principais barreiras para tornar o direito à educação de fato universal, e que podemos entender sob a leitura de Cury (2008) como condições de uma inclusão excludente. São elas: a baixa escolaridade dos pais, a condição socioeconômica, a segregação racial, a falta de escolas, a precarização da oferta, a falta de atendimento especializado, a falta de meio de

acesso como transporte até a instituição, a culpabilização da família e dos alunos, a falta de diálogo saudável com as famílias e o caso dos alunos que estão/estiveram em conflito com a lei e que tornam-se invisíveis ao direito educacional.

Quando olha-se para o caso da exclusão nos anos finais do ensino fundamental especificamente, segundo a UNICEF (2014) com base no Censo de 2010, 526.727 Brasileiros entre 11 e 14 anos estavam fora da escola. Aqui cabe um porquê dessa população de pessoas não estarem usufruindo de seu direito, em que esses jovens se ocupam que não com a sua formação?!

O Censo Demográfico pesquisou a condição de ocupação das crianças e dos adolescentes a partir dos 10 anos de idade no período do levantamento. Entre as crianças e os adolescentes de 11 a 14 anos, é possível observar que a pressão do mercado de trabalho aumenta: dos que estavam fora da escola neste grupo, 15,1% trabalhavam (UNICEF, 2014, p. 12).

Assim, o trabalho se apresenta como uma importante questão social e determinante para a frequência escolar. Castel (1998) defende que o trabalho é uma condição da vida do homem, mas eles são dependentes, pois só existe trabalho porque o homem trabalha, e o homem só trabalha porque existe trabalho.

Entretanto, para o autor os próprios trabalhadores mudaram no decorrer do tempo com a transformação das relações de trabalho que passaram a ser cada vez mais industrializadas. O contexto ao qual Castel (1998) refere-se é a França, no entanto, no Brasil também é possível afirmar a existência de um movimento similar, pois ao longo de um período de transformação, o trabalho deixou de ser agrário e se industrializou, o que fez com que a vida dos trabalhadores brasileiros também mudasse. Isso, para Castel (1998) durante um período de tempo representou uma espécie de promoção social, o que também acabou diversificando o tipo de oferta de trabalho.

Constituiu-se uma nova relação salarial e, através dela, o salário deixa de ser a retribuição pontual de uma tarefa. Assegura direitos, de acesso a subvenções extratrabalho (doenças, acidentes, aposentadoria) e permite uma participação ampliada na vida social: o consumo, habitação, instrução e até mesmo, a partir de 1936, lazer. (CASTEL, 1998 p. 416).

Isso significa que a importância do trabalho na vida do homem está além da recompensa monetária pela venda de seu tempo e sua força de trabalho, mas, também acarreta em outras seguridades que este acaba proporcionando ao indivíduo, isso para o autor significa que os pobres (que são os trabalhadores de menor escalão) são subordinados mas também tem uma espécie de atuação, não sendo totalmente passivos e receptivos. É o que ele chama de “participação na subordinação” (Castel, 1998, p. 417). Mas, é importante dizer que essa concepção de participação ligada a direitos foi sendo lentamente moldada e seus efeitos na sociedade também passou por muitas fases e apresenta ainda hoje desigualdades, no entanto, "enriquece a participação das diferentes categorias sociais na "coisa pública"" (Castel, 1998, p. 434). Ou seja, as pessoas em geral passam a ter acessos comuns independente de sua posição social. Como afirma o autor, isso faz com que a condição de assalariado torne-se condicionante na vida do indivíduo.

“Se todo mundo, ou quase, é assalariado, é a partir da posição ocupada na condição de assalariado que se define a identidade social.” (CASTEL, 1998 p. 417). Isto é, ser um trabalhador formal compreende um tipo de identidade ao indivíduo, o que altera e mistura-se a sua própria existência, agregando-lhe bens materiais, e imateriais como status e direitos. É importante lembrar que quando Castel fala que quase todo mundo é assalariado, ele se refere a França. O caso brasileiro é mais complexo devido a alta informalidade no trabalho, o que amplia as desigualdades. É claro que, existem muitos trabalhadores remunerados no Brasil, mas isso é diferente de ser assalariado, no entanto, o princípio da identidade que concerne o trabalho aos assalariados, sejam eles franceses ou brasileiros é o mesmo.

Mas, o autor aponta que existem diferenças nesses status sociais mesmo entre as profissões do mercado de trabalho formal, o que inclusive, transparece no salário, que é variável a depender da função desempenhada. Dessa maneira, cada profissão tem seu reconhecimento e isso também acaba influenciando na vida do indivíduo em seus acessos, suas conquistas, sua posição social, suas garantias etc.

Tudo isso, foi sendo determinado ao longo do tempo, por meio de novas demandas, e transformações nas relações, nas maneiras de pensar e produzir. "Quanto aos trabalhadores é também com o início de uma produção de massa que aparece explicitamente uma preocupação de bem-estar por meio do desenvolvimento do consumo." (Castel, 1998, p. 430).

Posto isto, é possível dizer que, com o tempo a noção da finalidade do salário do trabalhador foi ampliada, assim, não bastava que este apenas garantisse a simples sobrevivência, era preciso que ele inserisse as pessoas em um movimento importante de mercado e consumo daquilo que se fazia enquanto trabalho, pois conforme afirma Castel (1998, p. 432) "isso muda a própria existência da pessoa dentro da sociedade, ou seja o consumo é condição na e para a produção."

Não se trata apenas do fato de que um salário elevado aumentaria a motivação pelo trabalho e pela produção. Esboça-se uma política de salários ligada aos progressos da produtividade através da qual o operário tem acesso a um novo registro da existência social: o do consumo e não exclusivamente o da produção. (CASTEL, 1998, p. 431/432).

Assim, para que o trabalhador além de produzir consiga acesso ao fruto de seu trabalho, depende de um salário considerável, o que faz com que, vivenciar o papel de consumidor agregue novas modificações em sua identidade, e no papel que o Estado precisa ocupar na vida desse indivíduo, assim o trabalho torna-se uma importante dimensão de garantia de outros acessos na vida da pessoa.

Posto isto, conforme afirma Castel (1998, p.434) existem, os bens ditos coletivos pelo autor, que são saúde, educação, moradia etc. E "o acesso à propriedade social e aos serviços públicos também é uma condição importante". (pg. 432). Pois, estes se complementam ao princípio do consumo para criar um estado de bem-estar. "Uma rede mínima de seguridades ligadas ao trabalho pode ser desenvolvida nas situações fora do trabalho para colocar o operário protegido da privação absoluta." (Castel, 1998, p.433).

Melhor dizendo, esses bens coletivos não são garantidos pelas empresas, e sim, pelo Estado, que se, num primeiro momento conforme afirma Castel (1998) de imediato não teve um papel decisivo na regulação do mercado de trabalho, depois teve que

dialogar com a indústria e as demandas dos trabalhadores para desempenhar sua participação na promoção desse bem-estar social, atuando em áreas estratégicas na vida da pessoa, (promovendo, ainda que minimamente ou desigualmente saúde, educação, moradia entre outros) permitindo assim, que o destino do salário não fique restrito a áreas básicas da vida do indivíduo e possa ser direcionado a outros bens de consumo industrializados.

A garantia desses direitos, segundo Castel (1998, p. 439) além de uma conquista social, foi fruto de uma revolução cultural, reconhecendo que, antes de trabalhador existe o homem dotado de direitos e necessidades imediatas, e que ele só pode expandir para novas categorias de consumo quando essas necessidades estiverem sendo minimamente atendidas.

Dessa maneira, é notável a relação histórica que existe entre o trabalho formal e industrializado com os bens (direitos) coletivos, digo, o Estado precisa em certa medida prover bens que permitam às pessoas não ficarem restritas a sobrevivência e consumam. No entanto, a maneira com que o Estado o faz é historicamente desigual, assim é possível afirmar que a condição socioeconômica (que está relacionado com a ocupação da pessoa) está ligada a baixa escolaridade, e que essa está ligada aos postos de trabalho mais mal remunerados, mais mal reconhecidos, e aos índices de fracasso e evasão escolar.

Aqui reside uma nova questão sobre a exclusão escolar nos anos finais do ensino fundamental que é a necessidade que os jovens em situação de vulnerabilidade social têm desde muito cedo de ser parte do sustento da família.

A desigualdade socioeconômica é um dos fatores com maior influência sobre a escolaridade das crianças e dos adolescentes brasileiros. Como os dados analisados mostram, quanto mais baixa a renda da família, menores são as taxas de frequência à escola. Por causa das dificuldades econômicas, muitos estudantes acabam tendo que trabalhar para ajudar na renda familiar – e muitas vezes isso os leva a abandonar os estudos. (UNICEF 2014 p. 7).

Ou seja, a criança tem dela roubada o momento de se dedicar exclusivamente a sua formação, para responder a uma necessidade básica maior que é sobreviver. Assim a

escola deixa seu papel de essencial e seu lugar de impacto a longo prazo perecer frente às condições de uma sociedade desigual.

Entretanto, é importante ressaltar conforme cita Araújo (2011) que “desde 1940, de acordo com o Código Penal Brasileiro, pais e responsáveis que não enviam crianças à escola incorrem em crime de abandono intelectual, cuja pena varia de reclusão ao pagamento de multas.” (p. 289). Ou seja, os pais são responsabilizados pela vida escolar de seus filhos, e até certa idade esses ainda estão condicionados ao crivo de seus responsáveis, portanto, não se trata das famílias serem contra as escolas, ou não terem medo da punição iminente, mas quanto menos o indivíduo estuda, menos ele teve sua vida transformada pela escola, e acaba por perpetuar essa condição, seja por desconhecimento, seja por necessidade, conforme os dados do Censo 2010 apontam: quanto menor renda e escolaridade dos pais, menos frequência por parte das crianças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, (BRASIL, 1990) em seu Artº 60 aborda a questão do trabalho infantil e proíbe que menores de 14 anos trabalhem, ao longo do texto a lei também protege os aprendizes de atuar em lugares insalubres, em períodos que afetem o rendimento escolar como no noturno, trabalhos de natureza perigosa ou que conflitem com o horário da escola.

Conforme destaca Veiga (2017) a própria regulamentação do trabalho formal por meio da CLT que de um lado regulamenta o trabalho infantil, de outro exige formação para cumprir determinadas funções, fez com que a oferta de ensino fosse ampliada, e que as crianças fossem direcionadas para a escola antes do mundo do trabalho.

Ainda assim, “Na faixa de 11 a 14 anos de idade, o trabalho infantil já começa a aparecer como uma influência no atraso escolar.” (UNICEF, 2014, p. 68).

Ou seja, a questão que se coloca além da decisão pessoal de ir ou não para a escola, ou da decisão das famílias em permitir esse abandono é a necessidade primordial de resistir à vida. É sobreviver muitas vezes a fome, ao frio, a falta de estrutura. É a busca pela vida em seu sentido mais básico.

De acordo o Informe Brasil – Gênero e Educação (2011), da Ação Educativa, isso acontece porque as famílias mais pobres ainda veem “o trabalho como espaço

educativo complementar e 'não conflitante' com a escola; como espaço de segurança em contraposição à violência do 'mundo da rua'; como possibilidade de afirmação e empoderamento de crianças e adolescentes nos círculos familiares, e como oportunidade de acesso de crianças e adolescentes a alguns bens de consumo de uma sociedade capitalista. (UNICEF, 2014, p. 101).

Assim por necessidade, e muitas vezes sem perceber as famílias falham em sua missão de zelo pela educação de seus filhos, priorizando o exercício de uma fonte de renda. Pois, o trabalho afeta sim o rendimento na escola, dados apontam que pessoas menos escolarizadas ganham menos, além de fazer a manutenção do ciclo de pobreza, pois os jovens que saem da escola são os futuros pais, e assim a história segue exclusiva. (UNICEF, 2014).

Agora, quando o olhar volta-se para o papel que a escola possui nesse problema, o fluxo é o grande vilão. Dados recentes mostram que:

TABELA 3 - TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE ANOS FINAIS DO EF - BRASIL 2018

	TOTAL ANOS FINAIS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
TOTAL	25%	26%	26%	24%	22%
URBANA	26%	28%	27%	24%	22%
RURAL	43%	47%	45%	41%	37%

FONTE: ADAPTADA DE QEDU (2019)

A taxa de distorção é feita a partir do número de alunos que estão com pelo menos 2 anos de atraso escolar, esse indicador é importante para entender o contingencial de alunos que estão presos ao fluxo, problema intraescolar já assinalado aqui, mas que também é mencionado pela UNICEF como risco a escolarização e se soma aos fatores externos à escola.

O Relatório da UNICEF a partir de dados de 2010 aponta que

A partir do 6º ano, as taxas de reprovação e abandono aumentam. A mudança na organização da escola nessa fase é uma das causas [...] quando os estudantes se deparam com a divisão do conteúdo em várias disciplinas, lecionadas por diferentes professores, especialistas em cada área e em cada campo do

conhecimento. Com isso, aumentam as taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono. (UNICEF, 2014 p. 67).

Como pode-se observar em 2018 esse cenário se manteve, o 6º ano ainda é onde os números são mais alarmantes. A escola inibe os alunos, e contribui para que esses jovens cansados de reprovar, busquem outra ocupação mais “valorizada”.

Mas, isso não significa que o Estado também não carregue sua parcela de culpa, pois “são várias as causas da exclusão escolar, e muitas vezes elas se manifestam de forma combinada. Em razão de sua complexidade, a superação desse problema exige uma abordagem ampla, que contemple todos os seus aspectos.” (UNICEF, 2013, p. 34). Ou seja, se os motivos que tiram os jovens da escola são variados, as ações precisam estar integradas também para um combate efetivo. Elas precisam partir da escola, da família e do Estado.

A ideologia da igualdade de oportunidades postula que há em cada um nós aptidões naturais mais ou menos nobres. É esse axioma que sustenta tudo: se é verdade que as crianças têm aptidões diferentes que as tornam mais ou menos capazes de aspirar, de maneira realista, a uma formação de acordo com suas capacidades, cabe ao Estado ou à escola identificar o potencial de formação próprio a cada um, atualizá-lo da melhor maneira possível, isto é, dar a cada um a oportunidade para que alcance seu mais amplo progresso. Essa definição da missão educacional da escola é acrescida de uma responsabilidade complementar: eliminar os obstáculos geográficos, financeiros, institucionais, culturais e psicológicos que poderiam impedir que o indivíduo tivesse acesso ao nível de formação que é capaz de adquirir por ele próprio. Convém, portanto, afastar do caminho que conduz cada indivíduo ao seu pleno desenvolvimento os obstáculos relacionados à origem social. (CRAHAY, 2013, p. 14).

Assim não basta que o Estado forneça vaga para as crianças estarem na escola, é preciso garantir outros direitos que são condicionantes, é preciso agir no contexto da criança, identificando os riscos para sua escolarização e tomando medidas que busquem reduzir esses danos, atuando em diferentes frentes por meio de forças conjuntas. Como indica a UNICEF (2014) atuar na área da assistência social, de saúde, na situação econômica, distribuir recursos de forma a não alimentar mais a desigualdade, atuar na quebra de preconceitos cristalizados, fornecer auxílios financeiros para que as famílias tenham condições de manter seus filhos na escola, acompanhar a situação da educação

pelos indicadores como IDEB, buscar melhorar com metas concretas a exemplo do Plano Nacional de Educação, melhorar a estrutura das escolas, capacitar os professores por meio de formações, ajudar a repensar as práticas escolares, atuar em parceria com o Conselho Tutelar, o Ministério Público e outras esferas necessárias, estabelecendo ações comunicativas.

Segundo a UNICEF (2014) é por isso que a universalização é um problema que requer novas formas de financiamento, pois precisa partir de muitas direções para se tornar efetiva. Assim sendo, o Relatório ainda aponta que os fundos de distribuição e financiamento atuam como um apoio aos alunos, a exemplo do Bolsa Família que aparece como tema de várias pesquisas atuando como uma importante política para contenção do abandono, manutenção da frequência escolar e aumento no número de matrículas. Existem outros também como Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Dinheiro Direto na Escola, Transporte escolar, FUNDEB, entre muitos outros.

Não cabe neste trabalho discutir em específico cada uma dessas políticas, mas elas têm importante papel na escolarização das crianças no Brasil, e muitas análises importantes ainda estão em curso. O importante é ressaltar que não existe receita pronta, cada realidade é uma, cada ação precisa ser pensada e analisada com cautela, e nada nem ninguém resolverá sozinho a questão da educação para todos no Brasil.

Dito isso, nesse trabalho busca-se fazer uma análise, ainda que breve, da oferta educacional em uma regional da cidade de Curitiba, onde reside parte considerável da população da cidade, assim, olhando para um determinado espaço busca-se entender como a política educacional relaciona-se a outras propriedades sociais como a saúde, o lazer, a assistência social, entre outros, por meio da presença ou não, dos equipamentos urbanos, e se esse contexto é capaz de intervir nas escolas, observando o IDEB, que é um indicador de qualidade do aprendizado e também utilizado como fonte de metas para melhoria.

3.4 A REGIONAL CIC DE CURITIBA

Quando pensamos no espaço em que habitamos, estamos falando da estrutura material e também do social, que são as pessoas que o compõe, pois sabe-se que um influencia no outro. No entanto, cada pessoa é única, tem sua cultura particular, suas crenças e sua maneira de viver, portanto, isso se reflete nas relações que essa traça com a comunidade em que vive, com as demandas que ela tem, e com as escolhas que faz ao longo da vida.

É importante ressaltar que, a própria transformação do Brasil em um país industrial mudou a dinâmica econômica trazendo modernidade, mas, fez com que as desigualdades também se tornassem um problema declarado. Com isso, é possível dizer que as próprias cidades se transformaram ao longo do tempo, o que afetou a distribuição das pessoas pelo espaço.

Os processos socioespaciais em curso nas metrópoles brasileiras têm enorme importância na compreensão dos mecanismos societários de exclusão e integração, por meio de seus efeitos sobre a estruturação social, e de produção/reprodução de desigualdades e as relações de interação e sociabilidade entre os grupos e classes sociais. (DESCHAMPS, 2014, p. 166).

Ou seja, o espaço que as pessoas ocupam e as políticas que existem nesse contexto local, também fala muito sobre elas, sobre suas condições de vida, e suas trajetórias. Afinal os marginalizados têm sua identidade, e os diferentes espaços dentro de uma mesma cidade também têm identidades distintas, a região central não tem o mesmo perfil dos bairros mais afastados e nem os mesmos acessos. Isso significa que, o processo de assentamento das comunidades envolvem muitas outras questões raciais, socioeconômicas, decisões políticas, entre outras, que acabam por gerar ou reproduzir cada vez mais desigualdades, e portanto, são importantes para entender as oportunidades (incluindo a educacional) que as pessoas detêm ao longo da vida. Da mesma forma, envolve a maneira com que outras políticas vão sendo materializadas no espaço, digo, como o Estado por meio dos equipamentos urbanos em suas diferentes

categorias responde a demandas sociais de uma comunidade específica, considerando que isso gera impactos diretos na vida dos indivíduos que detêm ou não essas ofertas mais próximas e acessíveis.

Curitiba é uma importante cidade brasileira, e está entre as 10 mais populosas do Brasil. Existem 75 bairros na capital, divididos em 10 Regionais. A Regional Cidade Industrial de Curitiba (CIC) é composta pelos 4 bairros: Cidade Industrial, Augusta, São Miguel e Riviera e detém a maior extensão de área concentrando sozinha 14,59% do território da cidade, isso significa que segundo dados do Censo 2010, das 1.751.907 de pessoas que moravam em Curitiba, dessas, 184.482 residiam na Regional CIC (10.5%).

Assim, a Regional CIC é uma significativa regional curitibana, seja em extensão espacial, seja em ocupação populacional, sendo esses fortes motivos para ter sido escolhida como recorte deste trabalho. Dessa maneira, é indispensável conhecê-la ainda que, de forma geral, para se ter ao menos uma pequena dimensão das características desse espaço. Alguns dados disponibilizados pela Prefeitura de Curitiba demonstram que:

TABELA 4 - DADOS CARACTERÍSTICOS DA REGIONAL CIC EM RELAÇÃO A OUTRAS REGIONAIS E A CIDADE DE CURITIBA

	MAIOR POR REGIONAL	REGIONAL CIC	MENOR POR REGIONAL	CURITIBA
ÁREA	14,59% CIC	14,59%	7,30% FAZENDINHA/PORTÃO	100% (434,67 km ²)
POPULAÇÃO	223.575 CAJURU	184.482	145.433 BAIRRO NOVO	1.751.907
MÉDIA DE HABITANTE POR HECTARE	60,935 FAZENDINHA/ PORTÃO	6,76	6,76 CIC	40,30
MÉDIA DE HABITANTE POR DOMICÍLIO	3,23 BAIRRO NOVO	3,045	2,16 MATRIZ	2,76
RENDIMENTO MEDIANO MENSAL DE PESSOAS COM MAIS DE 10 ANOS	1.500,00 MATRIZ	515,00	510,00 TATUQUARA	700,00
Nº DE OCUPAÇÕES IRREGULARES	86 BOA VISTA	61	4 MATRIZ	381
ALFABETIZADOS COM MAIS DE 10 ANOS	99,57% MATRIZ	96,03%	95,80% TATUQUARA	97,97%
MÉDIA DE MAIOR TAXA DE DISTORÇÃO IDADE SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL	12,35% CIC	12,35%	1,5% BOQUEIRÃO	5,2%
HOMICÍDIOS A CADA 100.000 HABITANTES	106,1 TATUQUARA	66,72	3,625 MATRIZ	42,81

FONTE: CURITIBA (2015), ELABORADO PELA AUTORA.

Esses dados apontam que a Regional CIC ocupa a maior parte territorial da cidade, mas, é também a que tem menor média de habitantes por hectare, isso não significa que não existam muitas pessoas residindo nessa comunidade, pois o número de sua população é expressivo, mas que, devido a grande extensão dessa regional, existem poucas pessoas por área. E, ainda que, a média de moradores por casa seja uma das mais altas por regional e inclusive maior do que a média da cidade de Curitiba, a Regional CIC detém uma média de 3,0 moradores por domicílio. Esse posicionamento das pessoas

pela Regional se deve principalmente pelo bairro CIC possuir um polo industrial, assim, algumas empresas ocupam áreas gigantes de terra o que acaba influenciando na vida das pessoas, nos locais onde se instalam e em suas possibilidades de deslocamento. Diferente dos outros 3 bairros da regional: Augusta, São Miguel e Riviera, que ainda hoje têm enormes áreas utilizadas somente para a agricultura.

Para contextualizar historicamente o documento “Nosso Bairro: Cidade Industrial”, aponta que:

No início do séc. XX a porção central da região era ocupada por chácaras e lotes agrícolas, compostos principalmente por imigrantes poloneses. Na década de 1960 os primeiros planos de desenvolvimento para a região estavam voltados à fixação de indústrias. Posteriormente em 1973, através do Decreto nº 30, foi detalhado o limite destinado à implantação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC). Com isso, a cidade passou a ter também, além da transformação econômica e social, resultante do processo industrial, um referencial físicoespacial. A concepção idealizada inspirou a nova composição de limite administrativo na região que foi posteriormente incorporado como bairro. (CURITIBA, 2015, não p.).

Assim, percebe-se que com o avanço da modernidade, o Bairro Cidade Industrial não foi pensado como um espaço que priorizaria a agricultura, o comércio ou a moradia, e sim, a formação de um polo industrial, carregando em si um ideal de desenvolvimento para a Cidade que se consolidou a partir da década de 70. Assim, o bairro Cidade Industrial detém um perfil totalmente distinto dos outros bairros de Curitiba voltado para um tipo de desenvolvimento específico. Mas, onde existe trabalho, também existem trabalhadores, e assim, o CIC além de deter uma grande área permeada de instalações de indústrias, possui muitos moradores em sua extensão.

Por outro lado, seja por proximidade espacial, seja por gerenciamento, a Regional CIC também conta com outros 3 bairros, que também possuem suas próprias características históricas, apesar de terem um início histórico parecido ligado à agricultura e a presença de imigrantes, esses bairros Augusta, São Miguel e Riviera, faziam partes de colônias diferentes, e portanto suas trajetórias, perfis, e projeto de desenvolvimento também são distintos, e é por isso que, enquanto o bairro CIC segue um modelo de

desenvolvimento voltado para a industrialização, os outros bairros da Regional ainda detém uma economia agrária.

Sob outra perspectiva, o número de ocupações irregulares também chama atenção, pois, a Regional CIC possui sozinha 61 das ocupações consideradas irregulares da Cidade, é importante ressaltar que cada ocupação contém números distintos de moradias como centenas delas, ou apenas unidades. Paralelo a isto, o rendimento mediano mensal da Regional é um dos menores da cidade, ficando apenas atrás da Regional Tatuquara que faz divisa com a Regional CIC e também possui bairros mais afastados do centro da cidade (Regional Matriz) onde o rendimento mediano mensal é o maior da cidade. Isto sugere que, as pessoas com menores rendas estão concentradas nos bairros às margens da cidade.

Devido a essas características de pessoas morando domicílios irregulares, com rendas menores, e em lugares onde o deslocamento e o assentamento das políticas públicas são influenciados pelo posicionamento de grandes empresas que encontram-se no local, entende-se que são condições capazes de gerar impactos na escola, portanto, olhando para a taxa de distorção idade série no Ensino Fundamental, percebe-se que a Regional CIC detém o maior desafio, ao possuir uma taxa de 12,35%. O que reforça a teoria de que, o contexto social acaba influenciando no rendimento na escola.

Posto isso, é preciso olhar para dentro da Regional CIC para entender as características e desafios que detém esses 4 bairros que compõem uma mesma unidade regional, ainda que sendo tão distintos entre si. Os dados disponibilizados pela Prefeitura de Curitiba explicitam que:

TABELA 5 - DADOS CARACTERÍSTICOS ENTRE OS BAIRROS QUE COMPÕEM A REGIONAL CIC

	CIDADE INDUSTRIAL	AUGUSTA	RIVIERA	SÃO MIGUEL	REGIONAL CIC
ÁREA	10,19%	2,11%	0,56%	1,73%	14,59%
POPULAÇÃO	172.822	6.598	289	4.773	184.482
HABITANTE POR HECTARE	39,00	7,19	1,19	6,33	6,76
HABITANTE POR DOMICÍLIO	3,02	3,07	2,95	3,19	3,045
RENDIMENTO MEDIANO MENSAL DE PESSOAS COM MAIS DE 10 ANOS	600,00	520,00	510,00	510,00	515
Nº DE OCUPAÇÕES IRREGULARES	55	2	1	3	61
ALFABETIZADOS COM MAIS DE 10 ANOS	96,96%	96,07%	95,98%	94,02%	96,03%
MAIOR TAXA DE DISTORÇÃO IDADE SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL	9,5	15,2	não possui escola ou dado*	não possui escola ou dado*	12,35
HOMICÍDIOS A CADA 100.000 HABITANTES	70,59	30,31	346,02	62,85	66,72

FONTE: CURITIBA (2015), ELABORADO PELA AUTORA.

A partir desses documentos é possível perceber que a Regional CIC engloba além do maior bairro Cidade Industrial, também um dos menores bairros da cidade que é o Riviera, e outros também pequenos e com pouca população, que conforme já dito, possui áreas destinadas para a agricultura. Esse é um aspecto relevante quando busca-se entender a implantação das políticas públicas, como os equipamentos urbanos, pois, em áreas mais povoadas, a tendência é que existam mais demandas e assim, mais atuação

do poder público. O mesmo ocorre para a falta da população, pois justifica a falta da presença de certas políticas públicas para determinado espaço.

Em todos os bairros da Regional CIC, a média de habitantes por domicílio é maior do que a média da Cidade de Curitiba, é claro que as médias escondem os extremos, entretanto elas são importantes para se ter um panorama mínimo em relação ao real. Essa média sugere que nessas áreas moram mais pessoas por residência em relação a cidade. Mas, é no bairro CIC onde estão concentrados o maior número de pessoas por casa, o que se deve ao fato de que sua população seja muito maior do que a que reside nos outros bairros da Regional, e é esclarecido por este possuir a maior extensão territorial.

Outro aspecto relevante é o fato do bairro Cidade Industrial concentrar sozinho 55 das moradias consideradas irregulares de Curitiba, sendo a Regional toda responsável por 16,01% das moradias irregulares da Cidade. Isso significa que uma grande parte das pessoas que vivem em casas e áreas sem regulamentação pela Prefeitura estão concentradas nessa área. Isso por muitas vezes acaba refletindo nos acessos que essas comunidades têm, tais como: coleta de lixo, asfaltos, iluminação pública, construção de escolas e implantação de outros equipamentos urbanos etc.

Em todos os bairros da Regional CIC o rendimento mediano mensal de pessoas com 10 anos ou mais fica abaixo da média de Curitiba, alguns até igualam-se ao salário mínimo considerado (que é de 510 reais)¹, o que sugere que muitas pessoas nesses bairros sobrevivem inclusive com rendas inferiores, o que é muito diferente de vários outros indivíduos espalhados por Curitiba. Isso significa que as possibilidades de prover particularmente alguns acessos são mais limitados para uns do que para outros, devido a essa distribuição desigual de rendas, ou seja, existem locais que tornam-se mais dependentes do atendimento público em áreas básicas de sua vida como saúde, educação, assistência social entre outros.

1 O documento Nosso Bairro datado de 2015 não esclarece do ponto de vista metodológico o porquê de ter considerado esse salário mínimo, mas, este foi igualmente considerado aqui para análise dos dados contidos no documento.

Sobre a educação é visível que em todos os bairros da Regional CIC a taxa de pessoas com mais de 10 anos que estão alfabetizadas é menor do que o índice mediano da cidade, o que pressupõe que muitos indivíduos que não concluíram a educação básica residem nessa Regional. O bairro São Miguel exige uma ressalva também pois concentra o menor percentual de pessoas com mais de 10 anos alfabetizadas da Regional CIC, sendo esse também um dos menores índices dos bairros da cidade.

Sobre as taxas de distorção idade série no ensino fundamental nem todos os bairros da Regional estavam com os dados disponibilizados nos documentos Nosso Bairro (Curitiba, 2015), pois nem todos os bairros da Regional CIC possuem escolas que ofertam esse nível de ensino. Contudo, é importante perceber que os dois bairros com as menores taxas de pessoas com mais de 10 anos alfabetizadas são os que não possuem escolas, ou dados disponíveis. É destaca-se também que a distorção idade série ainda representa um grande desafio para centenas de jovens que estão fora de sua seriação adequada, seja por reprovação, ou outras práticas intraescolares, é preciso ter em mente que esse é um problema constante que ainda precisa ser superado.

Já pelo viés da segurança, com exceção do bairro Augusta, todos os bairros da regional CIC registraram taxas de homicídios maiores do que as de Curitiba a cada 100.000 habitantes. O que aponta para existência de locais muito violentos e com grande potencial de risco para a vida humana nessa Regional, isso significa que existem crianças dessa área habitam em locais eminentemente perigosos. É válido destacar que o bairro Riviera possui um número muito pequeno de habitantes, o que explica o alto número de homicídios a cada 100.000 habitantes.

É importante ressaltar que, devido a sua grande extensão territorial que inclusive faz parte de diferentes lados da cidade, a própria distribuição das pessoas dentro do bairro CIC é diferente, algumas áreas são densas populacionalmente e outras ainda pouco habitadas e assim, desenvolvidas.

Contudo, todas essas gigantescas diferenças que existem entre os bairros da Regional CIC, também pode gerar uma relação de dependência entre os bairros, pois estes

possuem capacidades diversas. O que acaba por ser um reflexo do que ocorre com o Estado e seu gerenciamento descentralizado que acaba deixando alguns municípios mais desamparados, o mesmo ocorre em uma escala menor, dentro do próprio município em relação a sua divisão territorial. As pessoas acabam migrando entre os bairros da cidade de forma consciente ou não, em busca de onde suas demandas sejam sanadas. Digo, as pessoas vão em busca de atendimento onde lhes seja mais conveniente, ainda que seja fora de seu bairro, sua Regional ou cidade.

Todos esses aspectos sejam de habitação, educação ou segurança, acabam caracterizando e influenciando na vida das pessoas, e assim entende-se que também alcançam o espaço da escola.

As diferenças sociais que marcam os alunos brasileiros relativizam significativamente – se não, inviabilizam – a possibilidade de a escola cumprir seu papel de dar igual acesso a conhecimentos socialmente valorizados para toda a população estudantil (MINHOTO, 2016, p. 82).

É assim que, o mesmo direito educacional para todos indistintamente se dilui em meio a tantas outras condições que são impostas para as pessoas e que acabam por determinar sua trajetória. Viver em um ambiente perigoso, ou com pessoas menos escolarizadas, que têm rendas menores, que residem em lugares mais afastados e até mesmo rurais, acaba influenciando em seus acessos, suas possibilidades de escolhas, sua dinâmica de vida, entre outros. Portanto, fatores desiguais são obstáculos que permeiam todas as áreas da vida do indivíduo, e têm potencial para torná-lo vulnerável.

As políticas públicas por sua vez, são capazes de agir no sentido de minimizar essas diferenças, proporcionando que todos em certa medida tenham acessos fundamentais à saúde, educação, segurança, abastecimento alimentar, entre outros, assim, entende-se que é preciso pensar e olhar em como essas políticas que são escolhas tomadas por indivíduos, estão espalhadas pelo espaço, ou seja, como essa oferta se materializa de forma que, impactem significativamente na vida das pessoas.

3.5 EQUIPAMENTOS URBANOS

Conforme evidenciou-se neste trabalho, os aspectos do contexto socioeconômico por si só já são capazes de aumentar a chance do aluno não concluir a educação básica, e buscar priorizar outras demandas de sua vida, como participar da obtenção de renda para o sustento de sua família. Entretanto, o Estado por sua vez, conforme já apontado nesse texto, detém responsabilidade de atuar em diferentes frentes para que o indivíduo supere essas condições injustas. Essas ações do Estado se manifestam por meio de suas escolhas para implementação de políticas públicas, entre elas estão os Equipamentos Urbanos.

Os Equipamentos Urbanos, por definição da Norma Brasileira 9284, (ABNT, 1986) são “Todos os bens públicos e privados, de utilidade pública, destinados à prestação de serviços necessários ao funcionamento da cidade, implantados mediante autorização do poder público, em espaços públicos e privados.” (BRASIL, 1986, p. 2).

Ou seja, os Equipamentos Urbanos ainda que existam na dimensão particular, são a maneira que o Estado está mais próximo da vida do indivíduo, atendendo-o publicamente em suas demandas cotidianas, implantando políticas planejadas e direcionadas a cada comunidade, e assim se relaciona com a vida da pessoa e com a aprendizagem dos estudantes, afinal, o acesso aos equipamentos urbanos hipoteticamente, influenciam na capacidade das pessoas em lidarem com questões limitadoras em outras áreas de sua vida, e que acabam refletindo no rendimento e permanência escolar, por isso foi escolhido neste trabalho abordar essas políticas.

Dito isso, os Equipamentos Urbanos são divididos por categorias e subcategorias, além de possuírem uma dependência administrativa específica (Podendo ser Municipal, Estadual ou Federal e Privado). Neste trabalho, escolheu-se falar dos Equipamentos Urbanos Públicos que são de responsabilidade exclusiva do Estado, em todas as suas esferas: Federal, Estadual e Municipal, por entender, que esses são uma manifestação direta da ação do Estado em suplantar os obstáculos de diferentes esferas da vida da pessoa, acreditando que essa presença seja capaz de influenciar na permanência dos indivíduos na escola.

Aqui foram selecionadas as categorias Educação, Cultura, Saúde, Abastecimento Alimentar, Assistência Social, Trabalho, Esporte e todas as subcategorias desses. Por entender que sejam pontos principais que desempenham aspectos importantes na vida do indivíduo. Que, se bem alimentado, saudável, com acompanhamento social, com trabalho digno, com formação educacional, e com acesso à cultura será capaz de se levantar em maior pé de igualdade com aqueles que têm a possibilidade de ter esses acessos por vias particulares sem dependerem unicamente do Estado.

Assim, com base nos dados disponibilizados pelo IPPUC consultados em setembro de 2019, na Regional CIC existem 206 Equipamentos Urbanos públicos distribuídos pelas categorias selecionadas. Sendo eles:

TABELA 6 - QUANTIDADE DE EQUIPAMENTOS URBANOS POR TEMA NA REGIONAL CIC CURITIBA 2019

CATEGORIA DO EQUIPAMENTO	QUANTIDADE
EDUCAÇÃO	92
CULTURA	9
SAÚDE	21
ABASTECIMENTO ALIMENTAR	30
ASSISTÊNCIA SOCIAL	9
TRABALHO	4
ESPORTE	41
TOTAL	206

FONTE: IPPUC (2019), ELABORADA PELA AUTORA.

Posto isso, para tratar do tema educação especificamente e buscar relacioná-la a presença do Estado por meio dos Equipamentos Urbanos, buscou-se olhar para o Ensino Fundamental no Paraná e em Curitiba. Assim, segundo dados do Laboratório de Dados da UFPR foi possível levantar que a Taxa de Atendimento por Faixa Etária no Paraná em 2015 de crianças e jovens entre 6 a 10 anos, que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental era 98,8% enquanto que de 11 a 14 anos (o que compreende aos anos

finais) estava em 97,53%, o que, por um lado é um número bem positivo, mas acaba reforçando a ideia de que o contexto mais problemático do ensino fundamental são os anos finais, considerando que 2,47% representam centenas de jovens sem atendimento escolar, ou seja, jovens que estavam fora da escola.

Por outro lado, segundo a mesma fonte, a Taxa de Matrícula Bruta por Etapa da Educação Básica no Paraná em 2015 estava em 103,02% nos Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto a Taxa de Matrícula Líquida por Etapa da Educação Básica no Paraná no mesmo ano ficou em 82,16%. Assim a diferença entre a Taxa de Atendimento no Paraná Anos Finais e a Taxa de Matrícula Líquida no Paraná anos finais oscila em torno de 15,75%. Essas enormes diferenças entre os números são justificadas pela maneira com que essas taxas são elaboradas. Segundo o Observatório da Criança e do Adolescente

A Taxa de Escolarização Bruta é a razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária prevista (11 a 14 anos) para o curso na etapa de ensino. A Taxa de Escolarização Líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (11 a 14 anos) para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária. (ABRINQ, 2015, não p.).

Isso quer dizer que existem muitos alunos que frequentam os Anos Finais do Ensino Fundamental mas que não necessariamente pertencem a seriação adequada, isso é resultado muitas vezes do problema de fluxo que ainda acontece nas escolas, problema esse já mencionado neste trabalho. O que em partes justifica a Taxa de Matrícula Bruta estar acima de 100% mas que também não significa que todas as crianças em idade prevista estão de fato sendo atendidos, alguns estão em outras séries, outros fora da escola.

Os índices de evasão por sua vez, com base nos dados disponibilizados pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir da Pnad 2015 apontaram a existência de 24.957 pessoas fora da escola no Paraná com idade que compreende ao ensino fundamental, dados mais recentes do IBGE 2018 apontam que 40% das pessoas com mais de 25 anos no Brasil não concluíram o ensino fundamental ou não tem instrução, o

que representa um quadro preocupante, pois, essas são pessoas que já estão ou deveriam estar no mercado de trabalho, e conforme dito neste trabalho, menor escolaridade relaciona-se a renda, e aos postos de trabalho que a pessoa ocupa, entre outros acessos que podem acabar tornando-a mais vulnerável. Além de que, as pessoas com menor renda tendem a residir em áreas mais complexas e afastadas, o que em tese pode impactar em sua possibilidade de acessar algumas políticas públicas.

De todo modo, não busca-se aqui encontrar culpados para a população fora da escola, e sim indicar relações que possam existir entre a implantação dessas políticas públicas, em áreas fundamentais para vida do indivíduo, (como na saúde, na assistência social, no abastecimento alimentar, esporte, cultura, trabalho, entre outros), com a garantia do direito à Educação, que recai sob a responsabilidade do Estado.

Portanto, para traçar um panorama utilizou-se um indicador educacional, IDEB para buscar possíveis comparações entre políticas públicas e pessoas que concluem ou não a educação básica.

3.6 IDEB

O IDEB é um indicador criado em 2007 que se propõe a traçar ações para influenciar nas realidades, compreendendo, mensurando e identificando problemas a serem abordados por meio de estratégias intra ou extra escolares, nunca com o objetivo de seleção.

Ainda, o IDEB considera os dados do Censo Escolar, especificamente na parte que trata da taxa de rendimento, ou seja, o quanto a escola aprova ou reprova os alunos, e as médias de desempenho da Prova Brasil e do SAEB, pois, entende-se que por mais que esses não sejam os únicos critérios de qualidade possíveis, eles são capazes de indicar a falta de qualidade, afinal, conforme se demonstrou neste trabalho, quanto maiores os índices de reprovação, maior é o número de abandono escolar, e os alunos reprovados são os de menor desempenho.

A dificuldade em progredir nos estudos é um dos principais fatores de risco para a permanência das crianças na escola. O baixo desempenho escolar pode levar à repetência, que, por sua vez, gera altas taxas de distorção idade série. Assim, podemos considerar em risco de abandono os alunos que se encontram em situação de atraso escolar, ou seja, com idade superior à considerada adequada para a série que cursam (UNICEF, 2014, p. 66).

Assim a importância do IDEB reside em sua capacidade de monitoramento da educação brasileira, o que acaba permitindo que se conheça com clarezas quais são os maiores desafios vigentes e se possa projetar metas eficientes para superá-los. É importante dizer que cada escola tem sua própria meta, mas, segundo o Ministério da Educação, o objetivo geral é alcançar 6 pontos até 2022.

Posto isto, segundo o mapa interativo do IPPUC existem na Regional CIC 27 escolas municipais e 14 estaduais (não foram considerados os Centros de Atendimento Educacional Especializado, ou Centros de Educação para Jovens e Adultos).

Dessas escolas, 17 ofertam turmas de anos finais do ensino fundamental, entre elas, apenas 6 tinham IDEB cadastrado. O que provoca indagações em torno dos motivos que levam a essa indisponibilidade desses dados entendendo que, as escolas e até mesmo as decisões políticas para a escola usam esse indicador como base, além de, preocupar devido ao melhor IDEB disponível nos Anos Finais (que será exposto na sequência) estar abaixo de sua meta, então, como estariam as escolas que não tiveram os dados divulgados?!

Por outro lado, dos 26 estabelecimentos que ofertam turmas de anos iniciais, 23 têm o IDEB disponibilizado. Assim buscando uma contextualização da situação dessas escolas, levantou-se que:

TABELA 7 - IDEB POR ESCOLAS MUNICIPAIS DA REGIONAL CIC 2017

ESCOLA	IDEB ANOS INICIAIS	META DA ESCOLA	IDEB ANOS FINAIS	META DA ESCOLA
ESCOLA MUNICIPAL POETA JOÃO CABRAL DE MELO NETO	6,6	6,0		
ESCOLA MUNICIPAL SÃO MIGUEL	6,6	6,6	5,3	6,2
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR DARIO PERSIANO DE CASTRO VELLOZO	5,4	5,4		
ESCOLA MUNICIPAL SIDÔNIO MURALHA	6,4	6,2		
CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MONTEIRO LOBATO	6,4	6,0		
ESCOLA MUNICIPAL MARIA DO CARMO MARTINS	6	6,1		
ESCOLA MUNICIPAL DOM BOSCO	6,8	6,5		
ESCOLA MUNICIPAL COLÔNIA AUGUSTA	6,5	6,2		
ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR HAMILTON CALDERARI LEAL	SEM IDEB			
ESCOLA MUNICIPAL ANITA MERHY GAERTNER	6,1	6,4		
ESCOLA MUNICIPAL MORADIAS DO RIBEIRÃO	6,6	6,4		
ESCOLA MUNICIPAL DITMAR BREPOHL	6,3	6,3		
ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	6,4	5,7		
CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL OLÍVIO SOARES SABÓIA	6,3	6,0		
ESCOLA MUNICIPAL VILA SÃO JOSÉ	6	6,1		
ESCOLA MUNICIPAL MANSUR GUÉRIOS	6,5	5,4		
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA AMÉRICA DA COSTA SABÓIA	6,7	5,6		
ESCOLA MUNICIPAL PRÓ-MORAR BARIGUI	SEM IDEB			
CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PADRE FRANCISCO MESZNER	6,7	6,8		
ESCOLA MUNICIPAL ALBERT SCHWEITZER			SEM IDEB	
ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM TÁVORA	6,2	6,2		
ESCOLA MUNICIPAL ÁLVARO BORGES	6,3	6,4		
ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA LUZ DOS PINHAIS	5,9	6,2		
ESCOLA MUNICIPAL DO CAIC CÂNDIDO PORTINARI	6,2	5,9	5	5,3
ESCOLA MUNICIPAL OTTO BRACARENSE COSTA	6,3	6,2		
CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROFESSOR ULISSES FALCÃO VIEIRA	6,8	6,5		
CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL HEITOR DE ALENCAR FURTADO	6,4	6,4		

FONTE: INEP (2017), ELABORADO PELA AUTORA.

As escolas da tabela que estão sem dados não ofertam o respectivo nível de ensino.

TABELA 8 - IDEB POR ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIONAL CIC 2017

ESCOLA	IDEB ANOS FINAIS	META DA ESCOLA
COLÉGIO ESTADUAL RODOLPHO ZANINELLI	SEM IDEB	
COLÉGIO ESTADUAL DOMINGOS ZANLORENZI	SEM IDEB	
COLÉGIO ESTADUAL EURIDES BRANDÃO	SEM IDEB	
COLÉGIO ESTADUAL ARLINDO CARVALHO DE AMORIM	SEM IDEB	
ESCOLA ESTADUAL SANTO ANTÔNIO	SEM IDEB	
COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA DIRCE CELESTINO DO AMARAL	SEM IDEB	
COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA HILDEGARD SONDAHL	SEM IDEB	
ESCOLA ESTADUAL JOSÉ FRESSATO	3,7	4,6
COLÉGIO ESTADUAL TEOTÔNIO VILELA	SEM IDEB	
COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR BRÁSILIO VICENTE DE CASTRO	5,2	4,9
COLÉGIO ESTADUAL IVO LEÃO	4,6	4,7
COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ALCYONE MORAES DE CASTRO VELLOZO	SEM IDEB	
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARLI QUEIROZ AZEVEDO	SEM IDEB	
COLÉGIO ESTADUAL PROTÁSIO DE CARVALHO	SEM IDEB	

FONTE: INEP (2017), ELABORADO PELA AUTORA.

Como é visível, os anos iniciais estão sendo totalmente atendidos na rede Municipal de Educação, e as escolas de anos iniciais estão em número superior, entretanto, apesar dos anos finais estarem sendo em sua maioria atendido nas escolas de dependência Estadual, existem algumas turmas de anos finais de responsabilidade Municipal na Regional CIC.

Nota-se que em relação ao ensino fundamental, os maiores índices estão nos anos iniciais, que possui apenas 2 escolas que ainda não atingiram a meta nacional para o IDEB (6), às outras escolas por sua vez, estão acima ou iguais ao objetivo geral, o que conversa com a lógica nacional, de que os anos iniciais têm questões mais bem resolvidas em relação ao acesso e permanência, sendo o IDEB mais baixo deste nível, ainda superior ao maior IDEB dos anos finais do ensino fundamental na Regional CIC, o

que também demonstra que as duas etapas detêm características muito distintas entre si, ainda que, façam parte do mesmo nível de ensino.

Das 27 escolas municipais, apenas 6 não tinham IDEB cadastrado, enquanto que, das 14 escolas estaduais, 11 não tinham seu IDEB disponível, essa falta é indicada pelo INEP da seguinte forma: “o número de participantes no SAEB para essa escola é insuficiente para que os resultados sejam divulgados.”

Portanto, por meio do IDEB dessas escolas percebe-se que:

TABELA 9 - IDEB POR ESCOLAS DA REGIONAL CIC, MAIOR E MENOR ÍNDICE 2017

	MAIOR ÍNDICE	META DA ESCOLA	MENOR ÍNDICE	META DA ESCOLA
IDEB ANOS INICIAIS	6,8	6,5	5,4	5,4
IDEB ANOS FINAIS	5,3	6,2	3,7	4,6

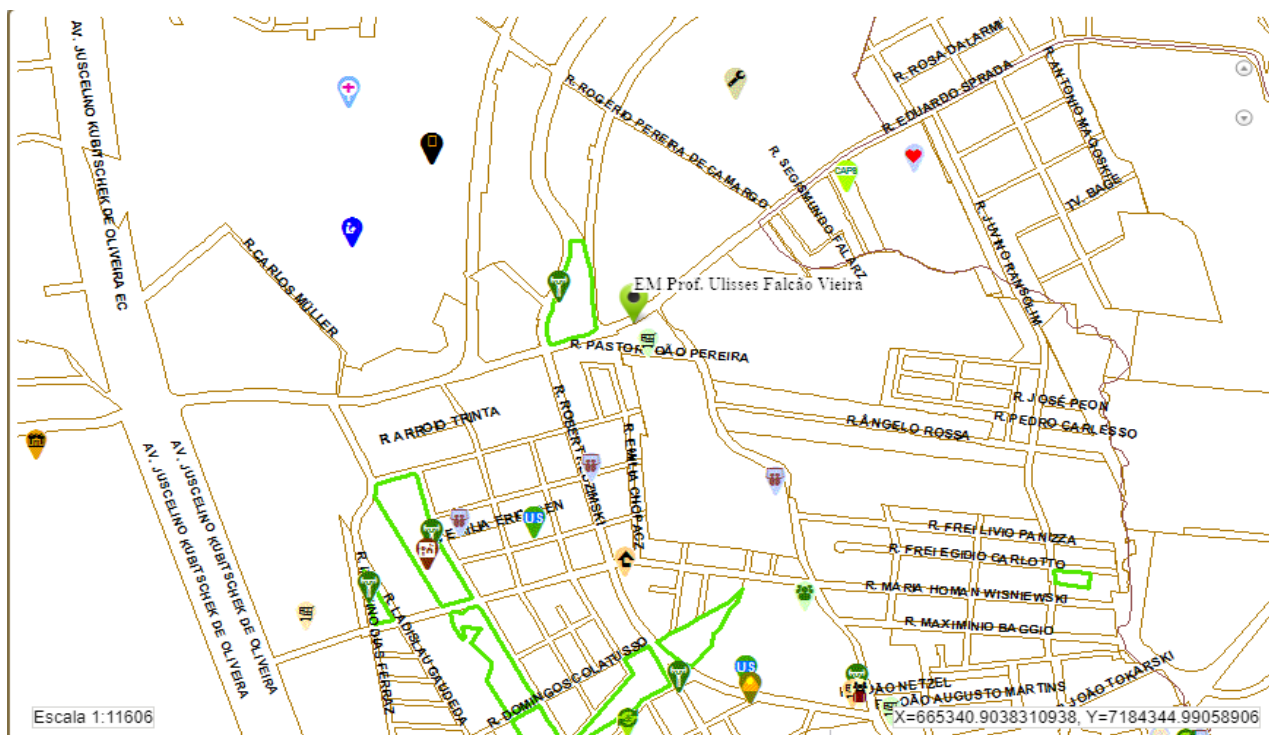
Fonte: INEP. ELABORADO PELA AUTORA.

Tanto as 2 escolas que apresentaram o maior índice nos anos iniciais, e a que apresentou o menor da regional para esse nível, atingiram suas metas próprias para o IDEB em 2017, enquanto que, ambas escolas com maior e menor índices para os anos finais, ficaram abaixo de suas metas para o IDEB na Regional CIC.

Pensando nisso, e utilizando-se da plataforma Equipamentos Urbanos mantida pelo IPPUC, sob a mesma escala (1:11606), buscou-se observar a presença de Equipamentos Urbanos próximos das escolas selecionadas por meio do IDEB, centralizadas nos mapas.

Assim, como opção metodológica selecionou-se 5 escolas que representam os extremos com maior e menor IDEB, a fim de facilitar a leitura dos dados e isolar as variáveis mais interessantes para a pesquisa, com isso, constrói-se os seguintes mapeamentos:

MAPA 2 - ESCOLA 2 COM MAIOR IDEB EM 2017 ENTRE ESCOLAS DE ANOS INICIAIS NA REGIONAL CIC E EQUIPAMENTOS URBANOS SELECIONADOS.



Fonte: IPPUC (2019)

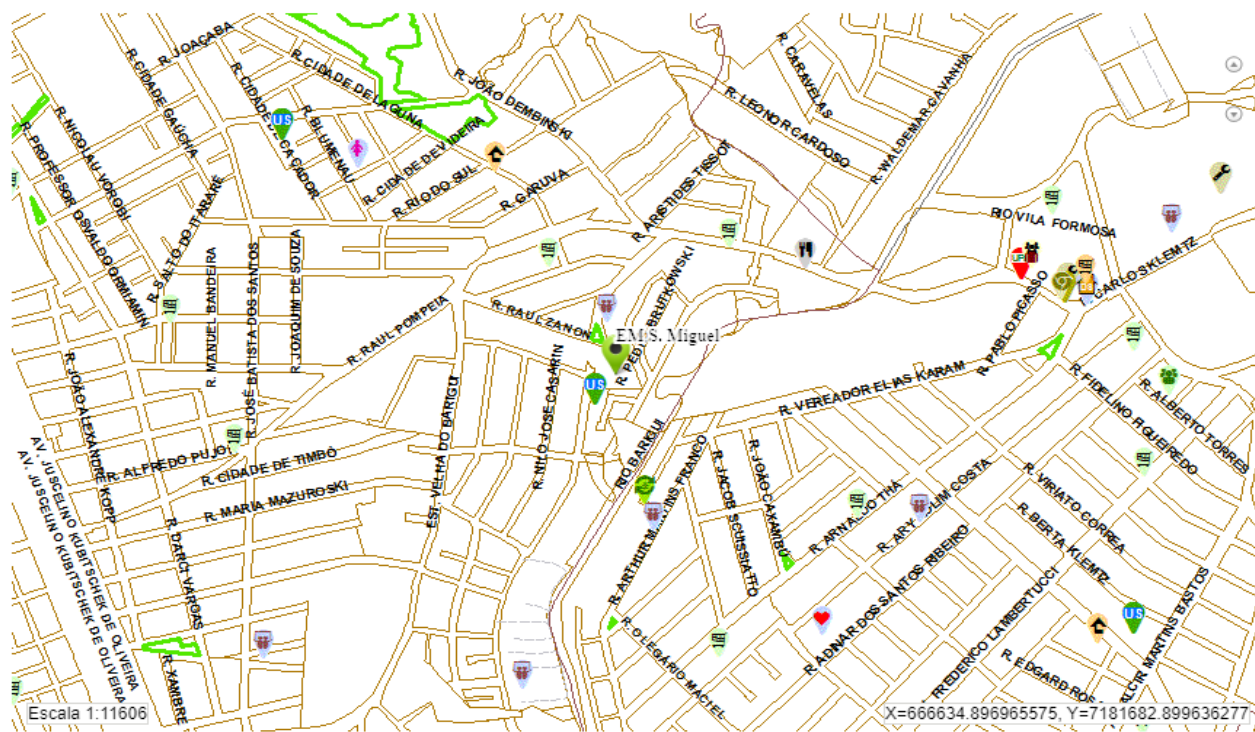
Já no entorno da Escola 2 de Anos Iniciais com 26 turmas, também com maior IDEB registrado em 2017 na Regional Cic existem Equipamentos Urbanos de Abastecimento Alimentar (1 Sacolão da Família, 1 Câmbio Verde), Assistência Social (1 CRAS (Centro de Referência de Assistência Social)), Esporte (5 Academias ao Ar Livre, 1 Centro de Esporte e Lazer), Saúde (2 Unidades de Saúde, 1 Centro de Especialidades Odontológicas, 1 Centro de Atendimento Psicossocial), Trabalho (1 Liceu de Ofício), Cultura (1 Farol do Saber). Totalizando então 15 Equipamentos, que é quase o dobro da Escola 1 que possui IDEB igual, nesse cenário os Equipamentos Urbanos estão divididos em 6 categorias diferentes, sendo a maioria da categoria Esporte (6) como na Escola 1.

Mas, diferente da Escola 1, essa escola possui equipamentos em categorias como Trabalho e Cultura, o que já é inexistente no primeiro caso.

De forma geral, entre as categorias selecionadas, essa escola possui pelo menos 1 Equipamento de cada tipo, o que sugere que está melhor atendido em diferentes áreas.

É importante ressaltar que apesar de possuir o menor IDEB divulgado em 2017 para os anos iniciais da Regional CIC, esse índice ainda é superior ao maior IDEB de escolas de anos finais divulgados no mesmo período para a respectiva Regional.

MAPA 4 - ESCOLA 4 COM MAIOR IDEB EM 2017 ENTRE ESCOLAS DE ANOS FINAIS NA REGIONAL CIC E EQUIPAMENTOS URBANOS SELECIONADOS.



Fonte: IPPUC (2019)

Por sua vez, a Escola 4 que possui 16 turmas de anos finais, possui Equipamentos Urbanos de: Abastecimento Alimentar (1 Armazém da Família, 1 Sacolão da Família, 1 Restaurante Popular, 1 Câmbio Verde), Assistência Social (1 Núcleo Regional - Conselho Tutelar, 1 CRAS - Centro de Referência de Assistência Social), Esporte (5 Academia ao Ar Livre, 2 Centro de Esporte e Lazer), Saúde (3 Unidade de Saúde, 1 UPA (Unidade de Pronto Atendimento), 1 Distrito Sanitário de Saúde), Trabalho (2 Liceu de Ofícios), Cultura (1 Casa da Leitura). Totalizam-se assim 21 Equipamentos nesse cenário, sendo a maioria deles (7) de Esporte.

Este é o único entorno com Restaurante Popular e Conselho Tutelar.

Esse contexto apresenta o maior número de Equipamentos Urbanos entre as escolas consideradas, essa escola também possui o melhor IDEB de anos finais, entretanto, ainda assim não atingiu sua meta para o IDEB em 2017.

MAPA 5 - ESCOLA 5 COM MENOR IDEB EM 2017 ENTRE ESCOLAS DE ANOS FINAIS NA REGIONAL CIC E EQUIPAMENTOS URBANOS SELECIONADOS.



Fonte: IPPUC (2019)

Por último, a Escola 5 de anos finais que detém 5 turmas desse nível, e apresentou o menor IDEB em 2017 na Regional Cic, possui: Abastecimento Alimentar (1 Câmbio Verde), Assistência Social (1 CRAS - Unidade de Atendimento Social), Esporte (1 Academia ao Ar Livre), Saúde (1 Unidade de Saúde). Totaliza assim 4 Equipamentos, que é o menor número entre as escolas consideradas.

A presença ou ausência de Equipamentos Urbanos também se justifica pelo número de pessoas que dependem dessa política, nesse mapa por exemplo é possível perceber que a escola encontra-se em uma comunidade mais isolada, e possui um número de turmas bem reduzido, o que sugere uma escola pequena com um número

menor de crianças frequentando, ainda assim, esse entorno têm praticamente 1 equipamento por categoria, sendo Trabalho e Cultura as únicas sem Equipamentos Públicos nesse entorno.

Com isso, é possível afirmar que as Escolas que apresentaram os melhores índices no IDEB não possuem necessariamente mais Equipamentos Urbanos em seu entorno, pois, enquanto a Escola 1 com apenas 8 equipamentos, sem nenhum na categoria Cultura (que se pensa ter um impacto mais direto com a educação), atingiu sua meta para o IDEB e registrou o maior índice para os anos iniciais, a Escola 2 por sua vez, que possui o dobro de equipamentos, com atendimento em áreas como Cultura e Trabalho, registrou o mesmo IDEB em 2017, ambas possuem um número de turmas parecidos, o que sugere escolas de tamanhos próximos.

Por sua vez, a Escola 4 que ficou com maior IDEB em 2017 entre escolas de anos finais, ainda que possua o maior número de Equipamentos Urbanos dentre todas as Escolas consideradas, não atingiu sua meta para o IDEB em 2017.

Assim conclui-se que o número de equipamentos em relação ao IDEB das escolas não possuem, ou não foi possível verificar uma relação direta.

Outro aspecto relevante é que todos os Equipamentos Urbanos de esfera Pública presentes nos entornos das escolas são de dependência administrativa Municipal, isso não quer dizer que não existam em outras Regionais de Curitiba equipamentos de saúde, trabalho, educação etc, sob a responsabilidade de outros poderes, pois os governos Estadual e Federal também têm sua parcela de atuação, mas, essa é especificamente uma característica da Regional CIC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando os direitos passam a ser inseridos como lei isso ajuda em sua cobrança por efetivação mas, não consegue por si só coloca-los em prática (Pois existem muitas condições para se construir uma oferta com qualidade). Entretanto, os avanços históricos que ocorreram na oferta não podem ser negados, o acesso foi ampliado, mas é preciso mais.

A própria consolidação dos direitos sociais (inclusive o direito à educação) foi se construindo com o tempo, e hoje se dão de forma naturalizada, mas, para efetivar o direito à educação é preciso gestão, política, e organização, ou seja, planejamento governamental é a palavra de ordem para que exista qualidade. Entretanto, é importante pensar o que é de fato qualidade? Qualidade é tão difícil de interpretar e definir quanto o conceito de justiça, mas neste trabalho defende-se que qualidade é um trabalho contínuo e conjunto que ocorre em diferentes frentes, ou seja, não se resumem apenas ao espaço escolar, mas, permeia outras esferas da vida do indivíduo.

E essas ações precisam ser pensadas pelo Estado, este se faz necessário exatamente porque existem disputas e é ele que deve atuar para torná-las mais justas e equilibradas, pois a educação como um requisito para outros acessos e garantias coloca-se também com uma arma para combater violações, um mecanismo de fuga contra os retrocessos e um meio para mobilidade social, pois, está ligada aos postos de trabalho e também a renda, acessos, entre outros.

Assim, as pessoas têm certa liberdade de escolha, e exercem suas demandas por meio da pressão social que exercem sob o Estado, mas esta sempre esbarra na própria condição da existência que esse indivíduo percorre. Por isso, a teoria da justiça social se faz útil para explicar como podem ser feitas as distribuições e as tomadas de decisões. Pois, construir uma sociedade justa, e uma educação de qualidade envolve sim prover com certas diferenças conforme se demonstrou em debate com outros autores, pois ainda

que existam os conflitos de interesses, eles podem ser mediados mas nunca simplesmente deixarão de existir.

Portanto, o Estado utiliza critérios para agir pois, é uma espécie de cabo de guerra onde cada indivíduo busca puxar os investimentos aos seus interesses.

Assim, é impossível atender a todas as demandas de todos satisfatoriamente ao mesmo tempo, pois as ações se manifestam por meio de políticas públicas e investimentos do fundo público e isso também envolve discussões políticas em relação ao estabelecimento do capitalismo, e a relação que também existe entre mercado e Estado.

Portanto, a sociedade que é marcadamente desigual, vive em um cenário de contradição onde as pessoas são diferentes, mas isso também tem um nível desejável, esse aspecto torna as desigualdades educacionais reflexos dessa sociedade, e então, não basta atribuí-los apenas a alguém, ou a história e sim, em debate com o real o Estado precisa implantar políticas de forma justa. Porque conforme se evidenciou, combater a desigualdade é influenciar no contexto socioeconômico da criança, e nos bens culturais aos quais ela tem acesso, isso é o que alguns autores chamam de ações compensatórias.

Afinal, para além dessas demandas, a educação pública também é um meio de equilibrar as desigualdades que existem entre os indivíduos, pois por meio dela, estes são capazes de transformar suas vidas e contribuir positivamente na sociedade em que vivem, além dessa também estar ligada a ocupação formal, a pobreza, a área de residência, entre outros.

Considerando tudo isso, o ensino fundamental apresentou um perfil bem distinto entre seus níveis. Enquanto os anos iniciais têm dados de desempenho melhores, os anos finais ainda têm desafios a serem superados, isso gera uma identidade específica para cada fase, tal característica já é conhecida e tanto por isso o Plano Nacional de Educação possui metas distintas para ambos.

Por conseguinte, pensar e buscar conclusões para a realidade na qual se vive já detém por si só um enorme grau de complexidade, tendo em vista que não possuímos distanciamento temporal para entender de forma macro ou independente as

consequências a longo prazo daquilo que é feito no presente. E ainda, mesmo olhando de longe não se está totalmente neutro, pois se fala de um locus, de um espaço social, de uma concepção de identidade. É assim que analisar políticas públicas não é simples, é preciso discernimento para entender o que é pensado para ela, como ela se executa e quais são seus resultados. (SILVA E MASSON, 2015, p.376). Existem, existiram, e existirão infinitas políticas públicas, e desde sua idealização, sua implantação ou durabilidade podem ser interpretadas sob diversas óticas, não cabe aqui julgá-las em específico, pois para tal seria necessário maior tempo de análise aprofundada em discussões teóricas mais precisas para entender o que se foi e, o que ainda está sendo. No entanto, faz-se válido assumir sua existência como complexo aspecto decisório para a vida social.

Em vista disso, nesta pesquisa buscou-se relacionar a existência ou ausência de Equipamentos Urbanos, entendendo-os como políticas públicas materializadas e próximas da vida do indivíduo, e ainda, considerando que, a escolha de implantação dessas políticas são uma manifestação da noção de justiça que o Estado adota ao agir.

Assim, buscou-se entender se havia influência dessa presença do Estado por meio de seus Equipamentos Urbanos no indicador educacional de rendimento IDEB. Por meio da plataforma disponibilizada pelo IPPUC, mapeou-se as escolas de ensino fundamental localizadas na Regional CIC de Curitiba e observou-se seus entornos a partir de uma escala pré definida.

Após a análise dos dados não se comprovou uma relação direta entre quantidade de Equipamentos Urbanos e melhor desempenho no IDEB, portanto esse fato exige uma investigação mais profunda que considere outros fatores internos e externos a escola.

Esse resultado pode estar ligado a escala utilizada, que talvez seja muito pequena para demonstrar alguma tendência, o que se, feito em todo o Município, ou em outras regiões apontem conclusões diferentes, ou seja, ampliar o recorte permite eliminar as exceções.

Ou ainda, pode estar relacionado a questões como a rotatividade dos professores que atuam nas escolas da Regional CIC que, fica localizado em uma região periférica da cidade, o que pode dificultar a permanência contínua destes. Isso também tem um grande potencial para gerar impactos no desempenho que as crianças têm no IDEB.

Olhando internamente ainda, também existe o impacto da concepção de Projeto Político Pedagógico que as escolas possuem, pois, ter um PPP coerente, construído com diálogo com a comunidade, com objetivos claros e, uma concepção clara do homem no mundo, entre outros, representa uma proposta que parte do real e considera os desafios desse contexto, assim, constrói-se um trabalho que busque ser significativo para aquela realidade em específico.

Outro aspecto, por sua vez externo a escola, está na possibilidade de que as políticas de bem-estar que apresentam-se de forma relativamente bem distribuída, ou seja, nenhuma área está totalmente desprovida de nenhum tipo de atendimento, possa equilibrar esses resultados.

Ou ainda, podem existir políticas específicas, de caráter corretivo, sendo pensadas exatamente para corrigir essas desigualdades, e tornar os desempenhos entre escolas mais equânimes o que precisaria de uma nova pesquisa para ser confirmado.

Assim, a relação que se supôs entre a presença de Equipamentos Urbanos e o desempenho escolar no IDEB não pode ser totalmente descartada.

De todo modo, é preciso uma nova investigação que considere esses princípios, e também busque olhar para o interior e exterior à escola, tendo em vista outros motivos que podem interferir no IDEB como a rotatividade docente, o trabalho da gestão, o projeto político pedagógico que se objetiva, a evasão e a permanência, entre outros.

Por fim, conclui-se que a desigualdade de desempenho ainda existe, conforme se demonstrou na pesquisa, o que significa que a inscrição do direito à educação por lei não garante uma educação igual para todos, e os motivos que levam a isso precisam continuar sendo investigados para serem esclarecidos.

REFERÊNCIAS

ABRINQ. Fundação. **Observatório da Criança e do Adolescente**. Não p. 2015
Disponível em: <<https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/565-taxa-de-escolarizacao-bruta-e-liquida-no-ensino-medio?filters=1,134>> Acesso em: 20 nov 2019.

ARAÚJO, G, C, de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: **O problema maior é o de estudar**. Educar em Revista, Curitiba, n. 39, p. 279-292, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira nº 9284. Classifica o equipamento urbano, por categorias e subcategorias, segundo sua função predominante**. Mar de 1986. Disponível em: <https://docgo.net/detail-doc.html?utm_source=nbr-9284-1986-equipamento-urbano-classificacao>. Acesso em: 18 out 2019.

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

BRASIL. **IDEB - Apresentação**. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em 05 nov de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília - DF, dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil003/leis/L9394.htm>>. Acesso em 13 jun 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial União, Brasília - DF, julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 10 ago 2019.

CASTEL. R. **As Metamorfoses da Questão Social: Uma Crônica do Salário**. 6º Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CURITIBA. **Nosso Bairro: Augusta**. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/68-Augusta.pdf>>. Acesso em: 15 nov 2019.

CURITIBA. **Nosso Bairro: Cidade Industrial**. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <<http://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/75-Cidade%20Industrial%20de%20Curitiba.pdf>>. Acesso em: 12 nov 2019.

CURITIBA. **Nosso Bairro: Riviera**. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/69-Riviera.pdf>>. Acesso em: 15 nov 2019.

CURITIBA. **Nosso Bairro: São Miguel**. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/67-S%C3%A3o%20Miguel.pdf>> Acesso em: 16 nov 2019.

CARVALHO, M. P. de. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça**. In: Cadernos Pagu, Campinas n. 22, p. 247-290, 2004.

CASTRO, J. A. de; RIBEIRO J. C. A. As políticas sociais e a constituição de 1988: conquistas e desafios, In: **Políticas sociais: acompanhamento e análise – vinte anos da constituição federal**, IPEA 2º ed. v.3. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4135/1/bps_17_introducao.pdf>. Acesso em: 02 mai 2019.

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?** Tradução de: FERNANDO SANTOS. Cadernos CENPEC. v.3 n. 1 p.9-40. São Paulo, 2013. Título original: How can school be fairer and more effective?

CRAHAY, M. **Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?** Tradução de: NEIDE LUZIA DE REZENDE. Cad. Pesqui. v.37, n. 130. p.181-208. São Paulo, 2007. Título Original: Which Pedagogy For Students With School Difficulties?

CURY, C. R. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários**. Educação em Revista, n. 48, p. 205-222. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>>. Acesso em: 25 set 2019.

CURY, J. R. C. **Direito À Educação: Direito À Igualdade, Direito À Diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262. São Paulo, 2002.

DAMO, E. **Direitos humanos: de uma retrospectiva histórica à educação como direito fundamental e política pública para o combate ao retrocesso e a novas**

violações dos direitos humanos. 13º Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. ISSN: 2358. Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15780>>. Acesso em 24 mar 2019.

DESCHAMPS, M. V. Capítulo 4 Região Metropolitana de Curitiba: estrutura social e organização social do território. In: CURITIBA. FIRKOWSKI, O. L. C. F. de; MOURA R. (Org.) **Transformações na ordem urbana.** 1º Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles, 2014. p. 165-199.

Dicio. **Dicionário online de português.** Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/direito/>>. Acesso em: 19 mar 2019.

FERRAZ, M. A. Capítulo I: Estado, Política e Sociabilidade. In: SOUZA, A. R.; GOUVÊA, A. B.; TAVARES, T. M. **Políticas Educacionais: conceitos e debates.** 3º Ed. Curitiba: Appris, 2011. Não p. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/MAFerraz.pdf>>. Acesso em: 10 mai 2019.

FERRAZ, O. L. M. Justiça Distributiva Para Formigas e Cigarras. **Novos estudos.** - CEBRAP, n. 77, p. 243-253. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000100013>. Acesso em: 25 jul 2019.

LEFORT, C. **A invenção democrática.** 2º Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MINHOTO, M. A. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal De Políticas Educacionais.** Curitiba, v.10, n.19. Janeiro–Junho, p. 77 - 90. 2016.

PARANÁ. **Parecer Normativo Nº 02/2018.** Parecer Normativo sobre Corte Etário. Diário oficial do Estado do Paraná. - PR, setembro de 2018. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2018/CP/pa_cp_normativo_02_18.pdf>. Acesso em: 15 nov 2019.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação. S. d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 20 nov 2019.

SCHNEIDER, G. **As Ações Do Governo Federal No Âmbito Das Condições Materiais E Estruturais Da Escola: Uma Problematização A Partir Do Conceito De Justiça Social**. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SILVA, L. N. da; MASSON, G. D. O Direito Fundamental Social À Educação Como Manifestação Da Igualdade E Da Liberdade No Contexto Da Política Pública Plano De Desenvolvimento Da Educação (Pde). Curitiba, **Revista Jurídica** v. 4, n. 41. p. 363 - 383. 2015.

SOUZA, A. R, et all. **Organização da Educação Básica no Brasil**. Curitiba: [201-]. Não p.

TELLES, V. S. da. Direitos sociais afinal do que se trata?. Departamento De Sociologia. USP, 1996. Publicado In: **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. Disponível em: <<http://www.veratelles.net/wp-content/uploads/2013/04/1996-Direitos-sociais1.pdf>> Acesso em: 13 mai 2019.

UNIC. **A carta das nações unidas**. São Francisco, 1945. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/carta/cap2/>>. Acesso em: 31 mar 2019.

UNIC. **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 31 mar 2019.

UNICEF. **Fora da Escola Não Pode: O Desafio da Exclusão Escolar**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/br_foradaescolanaopode.pdf>. Acesso em 27 abr 2019.

UNICEF. **O Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/Livro_O_Enfrentamento_da_Exclusao_Escolar_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 30 abr 2019.






VEIGA, C. G. **Discriminação Social E Desigualdade Escolar Na História Política Da Educação Brasileira (1822-2016)**: Alguns Apontamentos. Hist. Educ. Santa Maria, v.21, n.53, p.158-181. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/73607>>. Acesso em: 20 ago 2019.

ANEXO 1 - LEGENDA DOS MAPAS INTERATIVOS IPPUC 2019**ABASTECIMENTO ALIMENTAR**

-  Armazém da Família
-  Mercado Municipal
-  Mercado de Orgânicos
-  Mercado Regional
-  Mercado Atacadista
-  Supermercado
-  Hipermercado
-  Sacolão da Família
-  Varejão
-  Câmbio Verde - Troca
-  Feira Livre
-  Feira Noturna
-  Feira Direto da Roça
-  Feira Orgânica

-  Feira Livre
-  Feira Noturna
-  Feira Direto da Roça
-  Feira Orgânica
-  Feira do Litoral
-  Nossa Feira
-  Feira Gastronômica
-  Feira das Cooperativas
-  Restaurante Popular

ASSISTÊNCIA SOCIAL

-  CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
-  CRAS - Unidade de Atendimento Social
-  CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
-  CATI - Centro de Atividades para Idosos
-  Unidade População em Situação de Rua

CULTURA



Auditório



Biblioteca Especializada



Biblioteca Geral



Biblioteca Temática



Bondinho da Leitura



Casa da Leitura



Gibiteca



Clube de Xadrez



Farol do Saber em Escola



Farol do Saber em Praça



Centro Cultural



Teatro








Cinema













Circo



-
-  Circo
 -  Museu
 -  Memorial
 -  Espaço Expositivo de Artes
 -  Espaço para Espetáculos ao Ar Livre

ESPORTE

-  Academia ao Ar Livre
-  Centro da Juventude
-  Centro de Atividade Física
-  Centro de Esporte e Lazer
-  Centro de Iniciação ao Esporte
-  Centro de Referência Qualidade de Vida e Movimento
-  Centro de Referência em Esporte e Atividade Física
-  Centro de Treinamento Esportivo
-  Clube Recreativo
- 

Camadas

TRABALHO



Agência do Trabalhador



Sistema Nacional de Emprego - SINE



Liceu de Ofícios



Capacitação do Adolescente e Adultos

MapaBaseCadastro

Praças



Divisas de Regional



BAIRROS



Logradouro Não Oficial Adiantamento
