

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Gabriela Pinheiro Bressan

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE
SÃO CAETANO DO SUL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

**São Caetano do Sul
2018**

GABRIELA PINHEIRO BRESSAN

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE
SÃO CAETANO DO SUL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de Concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

Bressan, Gabriela Pinheiro

O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE SÃO CAETANO DO SUL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES / Gabriela Pinheiro Bressan; orientador Nonato Assis de Miranda. – São Caetano do Sul, 2018.

140 f.

Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissionalizante em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

1. Educação. 2. Direito à Educação. 3. Currículo escolar. 4. Orientações Curriculares. 5. São Caetano do Sul. I. Miranda, Nonato Assis de, II. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 28/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (orientador)

Prof.^a Dr.^a Sanny Silva da Rosa (USCS) – Professora convidada do PPGE

Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida (UNICID) – Professor convidado

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu marido
e aos grandes professores que tive a honra
de conhecer durante minha caminhada.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, único digno de louvor, honra e glória eternamente.

Agradeço ao Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, por me dar uma oportunidade quando eu mais precisei, por tudo que me ensinou, pela paciência que demonstrou, pelos puxões de orelha necessários, enfim, por não ter desistido de mim. Meu sincero agradecimento.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Sanny Silva da Rosa e ao Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida – membros da banca de qualificação, pelos pertinentes apontamentos que direcionaram e engrandeceram este estudo.

Por fim, agradeço à Prof.^a Dr.^a Viviane Patricia Colloca Araujo, que contribuiu efetivamente em todas as etapas do trabalho.

*Quando a educação não é libertadora,
o sonho do oprimido é ser o opressor.*
Paulo Freire

Resumo

O direito à educação encontra-se garantido na legislação brasileira desde a década de 1930, mas com destaque na Constituição Federal de 1988. Esse direito envolve tanto a garantia do acesso como a permanência do estudante na escola durante o período escolar obrigatório que, a partir de 2009, passou a ser dos 4 aos 17 anos de idade. A fim de assegurar que todo estudante tenha acesso a um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, o currículo – entendido como um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes no contexto escolar – é prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, Lei nº 9.394/96, possui uma base curricular nacional comum para todo o país e uma parte diversificada que atende às características regionais e locais. Nesse sentido, em 2013, a rede municipal de São Caetano do Sul elaborou as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental com o intuito de orientar o trabalho de seus professores. Assim, o objetivo da pesquisa foi compreender a forma como o currículo de São Caetano do Sul, por meio de suas Orientações Curriculares, prevê meios para garantir o direito às aprendizagens essenciais, bem como a permanência na escola de seus alunos. Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa qualitativa com orientação analítico-descritiva, mediante análise documental das Orientações Curriculares de São Caetano do Sul e entrevistas semi-estruturadas com questões em aberto, iniciada após consentimento esclarecido dos entrevistados. Os sujeitos são os professores da Rede Municipal de São Caetano do Sul. A interpretação do material coletado seguiu os ensinamentos da "análise de conteúdo". Os resultados mostraram que os professores acreditam que as orientações curriculares são importantes para a efetivação do direito à permanência dos estudantes na escola, mas apontam a necessidade de uma avaliação dessas orientações, bem como a necessária participação dos pais para que estes compreendam a importância da escola na vida de seus filhos e contribuam para a motivação e o incentivo dos estudantes em estarem e permanecerem na escola para a garantia de um futuro melhor.

Palavras-chave: Direito à educação. Currículo. Orientações Curriculares de São Caetano do Sul. Permanência do aluno na escola. Percepção dos professores.

Abstract

The right to education has been guaranteed in Brazilian legislation since the 1930th, but with emphasis just in the Federal Constitution of 1988. This right involves both the guarantee of access and the permanence of the student in school during the compulsory school period, which, from 2009, it changed from 4 to 17 years of age. In order to ensure that every student has access to an organic and progressive set of essential learning, the curriculum - understood as a set of educational experiences lived by the students in the school context - is prescribed in the currently Law of Guidelines and Bases of Education, Law no. 9.394 / 96, has a common national curriculum base for the whole country and a diversified section that meets regional and local characteristics. In this sense, in 2013, the Municipal Secretary of Education of São Caetano do Sul prepared the Curricular Guidelines for Elementary Education with the aim of guiding the work of its teachers. Thus, the objective of this research was to understand how the curriculum of São Caetano do Sul, through its Curricular Guidelines, provides means to guarantee the right to essential learning, as well as the permanence in school of its students. For this purpose, a qualitative analytical-descriptive research was undertaken through documentary analysis of the São Caetano do Sul Curricular Guidelines and semi-structured interviews with open questions, initiated after informed consent of the interviewees. The participants are the teachers of the Municipal Secretary Education of São Caetano do Sul. The interpretation of the collected material followed the teachings of "content analysis". The results showed that the teachers believe that the curricular guidelines are important for the realization of the students' right to stay in school, but they point out the necessity of an evaluation of these orientations, as well as the necessary participation of the parents so that they understand the importance of the school in the lives of their children and contribute to the motivation and encouragement of students to stay and stay in school to ensure a better future.

Keywords: Right to education. Curriculum. São Caetano do Sul Curricular Guidelines. Student stay in school. Perceptions of teachers.

Lista de Quadros

Quadro 1 Classificação de Fontes Documentais	81
Quadro 2 Os saberes dos professores	91

Lista de Tabelas

Tabela 1	Perfil dos professores entrevistados	89
Tabela 2	Áreas de Atuação	93
Tabela 3	Formação Acadêmica	93

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Participação dos professores na elaboração das OCSCS	94
Gráfico 2	A garantia do direito à educação nas OCSCS	97
Gráfico 3	Formas de garantir o direito à educação nas disciplinas	102

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECAPE	Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMI	Escola Municipal Integrada
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCSCS	Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de São Caetano do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SCS	São Caetano do Sul
SEEDUC	Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
2	O DIREITO À EDUCAÇÃO	31
2.1	O direito à educação nas constituições federais.....	32
2.2	O direito à educação nas LDB	41
3	O CURRÍCULO ESCOLAR	47
3.1	O papel das Diretrizes Curriculares da Educação Básica na elaboração de Orientações Curriculares.....	60
4	O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO CAETANO DO SUL	65
5	MÉTODO	77
5.1	Descrição da pesquisa.....	78
5.2	Coleta de dados.....	79
5.2.1	Pesquisa bibliográfica.....	79
5.2.2	Pesquisa documental	80
5.2.3	Entrevista	81
6	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE SÃO CAETANO DO SUL.....	89
7	PRODUTO.....	113
7.1	Avaliação e constante aprimoramento das OCSCS	114
7.2	Formação de professores	119
7.3	Aproximação da escola com as famílias.....	120
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICES	135
	Apêndice A - Roteiro de entrevista.....	135
	Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	137

1 INTRODUÇÃO

A questão curricular vem sendo discutida em âmbito nacional já há alguns anos. Sua importância está registrada na legislação que regulamenta o ensino em âmbito nacional, tanto público como privado, ou seja, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida popularmente como LDB ou LDBEN. Nela, encontramos a forma como deve ser organizado o ensino no Brasil, em seus níveis, a Educação Básica e suas etapas, quais sejam: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e o Ensino Superior.

O artigo 26 da referida lei determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p.16).

Desta forma, essa lei federal estabeleceu que a organização curricular deverá ter a mesma base em todas as escolas do Brasil, garantindo-se que todos os alunos tenham a mesma base curricular, independentemente do local em que estejam estudando.

Ademais, o currículo deverá ser complementado por uma parte diversificada, levando-se em consideração as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Essas diretrizes do currículo foram estabelecidas no ano de 1996, com a promulgação da LDB vigente. Assim, supostamente, os estados e municípios deveriam elaborar orientações curriculares para suas redes de ensino, de modo a considerar essas diretrizes; não obstante, nem todos os municípios deram conta dessa demanda.

O currículo do ensino fundamental da cidade de São Caetano do Sul, no Estado de São Paulo, por exemplo, foi instalado por meio das Orientações Curriculares somente no ano de 2013. Ou seja, passaram-se 17 anos entre a publicação da LDB (1996) para que o seu supramencionado artigo 26 fosse efetivamente aplicado na cidade.

Para além do currículo, a LDB nº 9.394/96

[...] representa um marco na história recente da educação brasileira. A sua importância decorre não apenas do conteúdo do texto, mas advém, especialmente, do contexto em que foi elaborada. Conforme vem sendo amplamente discutido na literatura especializada, a construção dessa Lei traz a marca exemplar da participação cidadã de diferentes segmentos da sociedade civil organizada, na área de educação, destacadamente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (PEREIRA; TEIXEIRA, 2007, p. 1).

A fim de ilustrar o exposto, recorre-se ao art. 2º da referida lei e constata-se que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” – o que coaduna com os preceitos defendidos pela Constituição Federal de 1988, mas que atribui à família uma atenção maior em relação à educação de seus filhos, sem, contudo, isentar o Estado de suas responsabilidades inerentes.

Por sua vez, o art. 3º desta mesma lei dispõe sobre os princípios que deverão basear o ensino. São eles:

(i) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (ii) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (iii) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (iv) respeito à liberdade e apreço à tolerância; (v) coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (vi) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (vii) valorização do profissional da educação escolar; (viii) gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (ix) garantia de padrão de qualidade; (x) valorização da experiência extra-escolar; (xi) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e (xii) consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996, p. 1).

Analisando-se o inciso I desse artigo, observa-se, por exemplo, que esse princípio já pressupõe certo alargamento do direito à educação, por não se restringir apenas ao acesso, mas também à **permanência do aluno na escola**. Para Pereira e Teixeira (2007, p. 3),

Essa ampliação do direito decorre do contexto da educação brasileira, onde existe um percentual significativo de crianças e jovens fora da escola - não apenas pela falta de possibilidade de acesso, mas, principalmente, pela exclusão precoce de um grande número de alunos que a frequentam -, o que impossibilita a efetivação desse direito.

Concorda-se com tais autoras em relação ao fato de que assegurar o acesso à escola depende de decisões eminentemente políticas, no sentido de expandir a rede pública de ensino e/ou instituir a obrigatoriedade escolar. Nesses termos, sabe-

se que a adoção de instrumentos jurídicos, que permitam a proteção do direito, representa mais um avanço, qual seja: o direito público subjetivo.

Não obstante, é notório que a permanência de alunos, diferentemente da situação anterior, implica mudanças qualitativas no âmbito da própria escola, as quais nem sempre os sistemas de ensino, ou até mesmo a direção, estão em condições ou dispostos a promovê-las.

Nesse contexto, a questão que se coloca é a seguinte: de que forma o currículo escolar de São Caetano do Sul, por meio de suas Orientações Curriculares, prevê meios a fim de se garantir o direito de permanência dos alunos na escola, conforme disposto na LDB nº 9.394/1996?

Essa questão foi a pergunta norteadora de todo o desenvolvimento da presente pesquisa. Esta se justifica porque é extremamente relevante a reflexão sobre a efetivação das leis e dos direitos dos cidadãos. Afinal, todos os anos, centenas de projetos de lei são apresentados, aprovados e, posteriormente, sancionados no Brasil. Em síntese, após a sanção, o projeto se transforma em lei e passa a vigorar, devendo ser colocado em prática, mas isso ocorre na teoria, porque, na prática, infelizmente, nem todas essas leis efetivamente saem do papel.

O problema da educação no Brasil não é a falta de leis que garantam os direitos de alunos e de professores a uma educação de qualidade, tendo em vista que a lei de diretrizes e bases tem em seus artigos o suficiente para tal; a questão é que a lei, muitas vezes, não é cumprida.

A lei de diretrizes e bases da educação completou 20 anos em dezembro de 2016. No entanto, assim como inúmeros municípios, São Caetano do Sul demorou muitos anos para que um artigo dessa lei federal, de suma importância, fosse, com efeito, colocado em prática. O próprio prefeito da cidade, ao redigir o prefácio das Orientações Curriculares do Ensino Fundamental, afirmou que “nunca a cidade dispôs de tal documento para garantir a equidade de oportunidades de aprendizagem de nossas crianças” (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 10).

Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo geral compreender o modo como as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul buscam, por meio do currículo, garantir o direito às aprendizagens essenciais e à permanência dos alunos na escola. Para tanto, foram desenvolvidas as seguintes ações (objetivos específicos):

- Investigar como se apresenta o direito à educação nas Orientações Curriculares de São Caetano do Sul/SP na perspectiva da LDB nº 9.394/1996;
- Identificar, no documento "Orientações Curriculares do Ensino Fundamental da cidade de São Caetano do Sul", as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no que se refere ao direito à educação e à permanência do estudante na escola;
- Identificar e analisar a concepção de educadores acerca das Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul/SP no que tange à garantia do direito de permanência na escola;
- Elaborar um plano de ação para a utilização das Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul/SP em programas de formação continuada de professores.

Para tanto, no próximo item do presente trabalho debruça-se em compreender o direito à educação, iniciando com um resgate histórico sobre o termo direito a partir de vários documentos legais que o Brasil já teve em sua história, as constituições federais republicanas, para, posteriormente, compreender o direito à educação nas leis específicas de educação.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO

Como direito declarado em lei, o direito à educação é recente, e remonta ao final do século XIX e ao início do século XX. Porém, seria pouco realista considerá-lo independentemente do jogo das forças sociais em conflito (CURY, 2002).

Em razão disso, quando se pensou em analisar o direito à educação na perspectiva das Orientações Curriculares de São Caetano do Sul, no Estado de São Paulo, teve-se em mente que, para tratar dessa temática, seria prudente, *a priori*, proceder a uma análise das políticas regulatórias no que tange a essa prerrogativa, ou seja, o direito à educação, em especial, nas constituições federais e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com destaque para a LDB nº 9.394/1996.

Não obstante, antes de se iniciar essa empreitada, cabe fazer algumas indagações, quais sejam: o que é um direito? Será que todas as pessoas sabem o que isso significa? O que nos torna portadores de um direito?

Entende-se que essas indagações sejam instigantes, contudo, suas respostas, nem sempre correspondem às expectativas do indagador. A princípio, pode-se afirmar que:

O direito é fenômeno histórico-cultural, realidade ordenada, ou ordenação normativa da conduta segundo uma conexão de sentido. Consiste num sistema normativo. Como tal, pode ser estudo por unidades estruturais que o compõem, sem perder de vista a totalidade de suas manifestações (SILVA, 2013, p. 35).

Nesses termos, mais do que um fenômeno histórico-cultural, conforme aponta o autor, a procura por esse princípio data do Brasil Império, mais precisamente, com a origem das constituições brasileiras. Sabe-se que isso ocorre em virtude de que,

Ao longo dos últimos séculos, a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária pra se usufruir de outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania (OLIVEIRA, 2007, p. 15).

Dessa forma, para o autor supramencionado, o direito à educação passou a ser reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem, de modo que foi consagrado na legislação de praticamente todos os países.

2.1 O direito à educação nas constituições federais

Nas constituições brasileiras, o direito à educação tem sido tratado desde o período imperial até a Constituição Cidadã, a de 1988. Contudo, a abordagem atribuída ao direito à educação, em relação a cada documento, varia de acordo com o tempo e com a importância que a educação passou a assumir na sociedade em determinado momento.

A fim de ilustrar o exposto, a seguir, serão realizados alguns apontamentos acerca do modo como o assunto foi abordado nas diferentes constituições brasileiras.

A primeira Constituição do Brasil (Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824) contém poucas indicações sobre educação; a mais significativa dispõe que a instrução primária (termo utilizado, à época, para designar o que atualmente constitui os cinco primeiros anos do ensino fundamental) seria gratuita a todos os cidadãos (OLIVEIRA, 2007).

Vale lembrar que, por meio da Constituição de 1824, a chave de toda a organização política estava no Poder Moderador, isto é, concentrado na pessoa do Imperador. O Poder Moderador atua sobre o Poder Legislativo, pois tem o direito de dissolução da Câmara, de adiamento de convocação e o direito de escolha dos senadores, por meio de lista tríplice.

A segunda Constituição do Brasil foi elaborada após a Proclamação da República, em 1891, tendo como função primordial o estabelecimento no país dos princípios do regime republicano, seguindo o sistema de governo presidencialista. Com algumas características liberais, tal lei apresentou grandes avanços no que concerne à organização do país, se comparada com a Constituição do Brasil Império, de 1824. Tem-se como, por exemplo, a implantação da república federativa, com governo central de vinte estados membros; o estabelecimento de uma relativa e limitada autonomia para os estados, com grande parte do poder concentrado no Governo Federal (poder executivo); e a divisão dos poderes em três – executivo (presidente da República, governadores, prefeitos), legislativo (deputados federais e estaduais, senadores e vereadores) e judiciário (juízes, promotores etc.). Como consequência, o voto surgiu como fator necessário à efetivação do sistema político brasileiro, mas sua instalação não garantia efetivamente direito a todos os cidadãos do país, só àqueles que preenchessem os requisitos para exercer tal direito.

Nem todos eram eleitores. Era preciso ter mais de 21 anos e ser brasileiro. Da lista obrigatória de eleitores estavam excluídos os analfabetos (diversamente da Constituição de 1824), os mendigos, os praças de pré e os religiosos “de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual”. Ao excluir os analfabetos, a ampla maioria dos cidadãos acima de 21 anos era mera espectadora nas eleições. Entre os negros a situação era muito pior. Pelos dados de 1872, quando ainda havia escravidão, dos 1.509.403 cativos, apenas 1.403 eram alfabetizados. Os juízes e militares poderiam ser eleitores e eleitos para qualquer cargo. Isso gerou um sem-número de problemas. Partidarizava as Forças Armadas e o Poder Judiciário, e colocava em risco constantemente a lisura das eleições, especialmente nos estados onde os coronéis exerciam enorme poder político. No caso dos militares, excetuando os estados politicamente mais importantes (São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul), tiveram papel político relevante como governadores (VILLA, 2011, p. 21).

É interessante notar a contradição presente nessa lei, pois, segundo ela, no tocante aos direitos dos cidadãos, todos eram considerados iguais perante a lei. No entanto, tal fato constitui uma falácia se considerarmos que a grande maioria da população acima de 21 anos era analfabeta, ademais, as mulheres ainda não tinham esse direito, nem mesmo na Europa.

Esse enorme contingente de pessoas analfabetas no país era fruto de uma educação restrita apenas às elites da sociedade. A educação começa a querer se tornar pública, segundo Saviani (2004, p. 2), com a implantação dos grupos escolares, em 1890, quando a escola passa a ser vista como “[...] a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da ‘escola redentora da humanidade’”. Mas, tal como destaca o autor, o regime da nova república não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central. Deste modo, o acesso ao ensino foi colocado como uma conquista determinada pelas virtudes e por interesses individuais.

No texto dessa lei, a educação é mencionada muito superficialmente e em apenas um parágrafo, o do artigo 72, que trata da garantia dos direitos invioláveis concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, dispondo, no parágrafo 6º, que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). Ou seja, foi somente essa a menção que a Constituição de 1891 fez sobre a educação no país.

Porém, foi a partir da terceira Constituição Federal (1934) que a gratuidade da escola elementar e compulsória vem sendo explicitada na legislação federal (OLIVEIRA, 2007).

No texto da Constituição Federal de 1934, encontra-se, em seu artigo 10, a competência da União e dos Estados para “difundir a instrução pública em todos os seus graus” (BRASIL, 1934). Além desse artigo, há um capítulo específico sobre Educação e Cultura, composto por dez artigos, definindo a competência da União, dos Estados e dos Municípios com relação à educação e à cultura no país.

De acordo com Villa (2011, p. 35), “o nacionalismo foi a pedra de toque da Constituição. Pela primeira vez foi reservado um título exclusivo para a ordem econômica e social”. Tal fato é observado também no primeiro artigo do capítulo sobre Educação e Cultura, quando determina que

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, p. 33).

Nesse capítulo da lei, também é possível encontrar, pela primeira vez em um texto constitucional, a competência da União em fixar um plano nacional de educação, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, além da definição de renda a ser aplicada ao ensino público pelas diferentes esferas do poder executivo - nunca inferior a dez por cento da renda da União e os Municípios, e, no caso dos Estados e do Distrito Federal, nunca inferior a vinte e cinco por cento da renda dos impostos, recursos estes que deverão ser destinados à manutenção e ao desenvolvimento dos sistemas educativos.

A Constituição 1934, segundo Villa (2011), foi uma “espécie de pedra no caminho de Getúlio Vargas”. Para se manter no poder, após a destituição do então presidente Washington Luís, em 1930, o comandante da Revolução aceitou a realização da Constituinte, pois não havia mais como adiá-la, principalmente após os acontecimentos que desembocaram na Revolução Constitucionalista de 1932. A Constituição de 1934 previu a realização de eleições, o estabelecimento de limites para a autoridade, a fixação de mandatos, a possibilidade de alternância no poder, como em qualquer regime democrático, e, tal como destaca o autor, esses valores democráticos não eram compartilhados pela elite política da época.

Dessa forma, Getúlio Vargas, que era o então presidente da República, juntamente com seus aliados políticos, buscaram identificar uma ameaça à ordem do país que pudesse, portanto, justificar a imposição de uma ditadura. Essa situação

não tardou a surgir, pois a ameaça comunista de 1935, segundo Villa (2011, p. 44), “acabou facilitando a ação governamental de asfixiar as liberdades democráticas e impor uma ditadura. Getúlio Vargas não queria ‘apenas’ se manter no poder. Queria mais. Desejava ter as mãos livres. Almejava deter poderes discricionários”.

Como o mandato de Vargas terminava em 1938, no ano anterior o governo fechou o Congresso Nacional e instalou uma ditadura e, para tanto, necessitou refazer a Constituição.

A Constituição de 1937 em tudo difere das anteriores – e também nenhuma das posteriores vai seguir exatamente as suas pegadas. Ainda bem, como veremos. Diferentemente da tradição constitucional ocidental, o texto começa com um longo preâmbulo de cinco parágrafos. É como uma declaração de direitos às avessas, um grande salto para trás na defesa das liberdades e da democracia. Logo no primeiro parágrafo justifica a nova Carta. Diz que o presidente da República estava “atendendo às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social”. Bem de acordo com o clima da época, fala de “infiltração comunista”, que exigia “remédios de caráter radical e permanente” (VILLA, 2011, p. 47).

Com relação à educação, há um capítulo específico a respeito do assunto, sob o título “Da Educação e da Cultura”, composto por seis artigos específicos concernentes à organização do ensino no país. É interessante notar nesse documento que o Estado alega que será o responsável pelo ensino primário (que atualmente corresponde ao Ensino Fundamental, ciclo 1), que será obrigatório e gratuito, mas contradiz essa premissa ao afirmar que, para aqueles que não provarem sua escassez de recursos, será cobrada uma contribuição mensal.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937, p. 33).

Portanto, a gratuidade do ensino público é algo questionável no texto da lei, pois o serviço público não era garantido a todos os cidadãos, havendo, assim, uma corresponsabilidade da população com a oferta do ensino público, além dos impostos arrecadados.

A quinta Constituição Federal (1946) foi escrita após oito anos de ditadura Vargas, em um regime democrático e com a participação de várias ideologias políticas. Nas palavras de Villa (2011, p. 58), “pela primeira vez em uma Constituinte, os comunistas puderam apresentar livremente seus candidatos. Elegeram 15

deputados e um senador. [...] Também em relação às Constituintes anteriores, dessa vez o número de militares era muito pequeno”.

Essa lei foi promulgada um ano após o fim da Segunda Guerra Mundial, portanto, em um cenário em que havia um clima mundial de esperança de paz.

A nova Constituição trouxe algumas mudanças na política, se comparada às leis anteriores. Segundo Villa (2011), com 218 artigos, o novo texto legal manteve a denominação Estados Unidos do Brasil, tal qual as três Constituições anteriores, bem como dividiu o Congresso em duas casas e ampliou o ano legislativo para nove meses. A Câmara dos Deputados teve nova representação proporcional, de modo que cada estado poderia eleger até sete deputados e três senadores, além de um suplente; o vice-presidente, que anteriormente era eleito pelo Congresso, passou a ser votado juntamente com o presidente.

Outra mudança importante trazida no texto da lei foi a inelegibilidade de militares, fator propulsor da revolta e tomada do poder pelos militares em 1964.

O capítulo referente à nacionalidade e cidadania acabou transformando-se em um dos pontos mais polêmicos da Constituição, não durante a Constituinte ou, ainda, na década de 1950, mas nos idos de 1964. De acordo com o parágrafo único do artigo 132, não podiam alistar-se eleitores os praças de pré, salvo os aspirantes a oficial, os suboficiais, os subtenentes, os sargentos e os alunos das escolas militares. E o artigo 138 dispunha que “são inelegíveis os inalistáveis e os mencionados no § único do artigo 132”. O problema é que a politização das Forças Armadas, especialmente entre 1961 e 1964, levou muitos sargentos a desejar serem candidatos a cargos eletivos. A Constituição, porém, era clara: eles eram inelegíveis. Isso gerou diversas crises e até uma rebelião dos sargentos, em setembro de 1963, quando, durante algumas horas, Brasília foi tomada pelos sargentos, que chegaram a deter até mesmo um ministro do STF (VILLA, 2011, p. 60).

No que se refere à educação, há um capítulo intitulado “Da Educação e da Cultura”, com oito artigos específicos sobre o ensino no país. O ensino primário (equivalente ao atual ciclo 1 do Ensino Fundamental) foi definido como sendo obrigatório e gratuito a todos, o que não era garantido aos níveis posteriores.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma

que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...] (BRASIL, 1946, p. 79).

Esse artigo da Constituição de 1946 vai ao encontro do que foi acordado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pelo Conselho da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Esse documento foi concebido após a Segunda Guerra Mundial a fim de garantir os direitos básicos para a promoção de uma vida digna para todos os habitantes do mundo, independentemente de nacionalidade, cor, sexo, orientação sexual, política ou religiosa. Tal documento, composto de trinta artigos, foi assinado por cinquenta e oito Estados-membros, dos quais o Brasil já fazia parte. No artigo que trata da educação, fica declarado que o ensino fundamental deverá ser obrigatório e gratuito.

Artigo 26º: 1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 1948, p. 14).

Com as mudanças ocorridas no cenário nacional após o golpe militar de 1964 e com a imposição de uma ditadura, a Constituição de 1946 foi substituída pela sexta Constituição Federal (1967), que, diferentemente das Constituições republicanas anteriores, não determinou nitidamente a denominação do Brasil. Desapareceu a designação Estados Unidos do Brasil, ficando somente “Brasil”. No cenário político, a Constituição manteve a eleição direta para governador e para vice, assim como para prefeito e vice. Porém, o presidente da República seria eleito por um Colégio Eleitoral composto por membros do Congresso Nacional e por delegados indicados pelas Assembleias Legislativas dos estados.

De acordo com a análise de Villa (2011, p. 69),

Foi um enorme passo atrás em relação às Constituições de 1891, 1934 e 1946. Retirava dos cidadãos a eleição direta do presidente da República. A justificativa de um dos autores do anteprojeto da Constituição, o jurista Carlos Medeiros, foi que o “traumatismo da campanha pela eleição direta ou degenera o processo eleitoral ou impede o vencedor de governar em clima de paz e segurança”.

As Forças Armadas e o Conselho de Segurança Nacional ganharam novas atribuições e competências. A manutenção do regime ditatorial foi reafirmada e garantida, desta feita, com mais afinco por intermédio dos Atos Institucionais (AI)

elaborados pelos presidentes do poder executivo, que permitiram, por meio de lei, a imposição da força e da violência visando à manutenção do regime.

No que se refere à educação, há um capítulo cujo título é “Da Família, da Educação e da Cultura”, composto de apenas seis artigos. O artigo 168 trata especificamente da educação:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior [...] (BRASIL, 1967, p. 75).

A partir 1979, o Brasil passou por um processo político que culminou na redemocratização do país. A democracia foi reestabelecida após um longo processo de disputas e de mudanças na Constituição, com a revogação do AI-5, de 1968, que permitia o uso da violência para se manter no poder, iniciando uma reforma política e a revogação em lei constitucional dos Atos Constitucionais que a contrariavam. Para Villa (2011), esse foi o caminho para a redemocratização do país, que aconteceria efetivamente somente em 1985. Ainda segundo esse autor, a realização das eleições diretas para os governos estaduais, em 1982, consolidou o caminho para a Campanha das Diretas Já.

Mas foi a partir de janeiro de 1984, após um grande comício em São Paulo, que a campanha das Diretas Já adquiriu um caráter de massa. Até 16 de abril, o último ato público também realizado em São Paulo, milhões de pessoas participaram de uma das maiores campanhas democráticas da história do Brasil. Contudo, a emenda não conseguiu ser aprovada pela Câmara. Faltaram 22 votos para atingir o *quorum* necessário de 320. Não chegou, portanto, a ser votada pelo Senado (VILLA, 2011, p. 78).

Apesar da Campanha das Diretas Já não ter tido o resultado esperado no Congresso Nacional, esse movimento político desencadeou articulações e alianças entre partidos opositores e dissidentes do governo que propuseram a candidatura de

Tancredo Neves (PMDB) como presidente e a de José Sarney (PDS), como seu vice. As eleições presidenciais de 1985, mesmo ocorrendo de forma indireta pelo Colégio Eleitoral, foram vencidas por essa chapa, o que representou o fim da Ditadura Militar vivida por 21 anos no país.

Como consequência de todo esse processo de reabertura política do país, em 1988, foi sancionada a atual Constituição Federal, conhecida como “Constituição Cidadã”, de modo que apresenta várias novidades em relação ao direito à educação. Romualdo Portela de Oliveira identifica que, “pela primeira vez em nossa história constitucional, explicita-se a declaração dos direitos sociais, destacando-se, com primazia, a educação” (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

Assim, desde então, esse direito está resguardado na Constituição Federal de 1988, mais precisamente, no Capítulo III, intitulado “Da Educação, Cultura e Desporto” (BRASIL, 1988, p. 42). Esse capítulo encontra-se dividido em três seções, cada qual tratando de um tema do título. A seção I refere-se especificamente à educação, por meio de dez artigos, do artigo 205 ao 214, nos quais são discutidas questões inerentes ao direito à educação, ao dever do Estado com a garantia desse direito, ao financiamento como política pública de educação, entre outros elementos.

Diante disso, constata-se que dentre os textos constitucionais brasileiros, o atual é o que trata de forma mais detalhada da educação no Brasil.

Os motivos para esse tratamento são diversos, conforme estudos e pesquisas que discutem o assunto. A perspectiva de Romualdo Portela de Oliveira, por exemplo, é a de que:

o direito à educação consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país. A forma de declaração desse direito refere-se ao número de anos ou níveis de escolaridade garantidos a todos os cidadãos. Pode ser declarado o direito à educação elementar pela faixa etária da população a ser atendida (educação dos 7 aos 14 anos a todos), pelo nível de ensino abrangido (Ensino Fundamental) ou, de forma mais precisa, ‘escola fundamental de oito anos’ (OLIVERA, 2007, p.15).

Pode-se acrescentar que, com efeito, já obtivemos avanços na garantia desses direitos, pois a compulsoriedade da gratuidade a que esse autor se refere sofreu modificações com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009). Com isso,

O acesso ganhou força constitucional, agora para quase todo o conjunto da Educação Básica (excetuada a fase inicial da Educação Infantil, da Creche),

com a nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, que assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sendo sua implementação progressiva, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2013, p.13).

Com essa nova orientação legal, trabalha-se com um direito e uma dupla obrigatoriedade, tal como defendido por Oliveira (2007, p. 15):

Um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação. A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola. É uma prerrogativa que lhe escapa.

A garantia de direito na Constituição está atrelada ao reconhecimento da cidadania já que, nela, e em todos os equipamentos jurídicos, é também um ato pelo qual se dá, a todos, o conhecimento da legislação em termos de direitos, deveres, obrigações e proibições, além do funcionamento organizacional da sociedade (CURY, 2002).

Assim,

A prática de declarar direito significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direito e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p. 20).

Conforme sinaliza Cury (2002), a Constituição brasileira possui vários capítulos e artigos referentes aos direitos do sujeito como pessoal individual (direitos civis), como pessoa coletiva e produtora de bens (direitos sociais) e como pessoa participante dos destinos da coletividade (direitos políticos).

Assim, pode-se reagrupar os nove princípios educacionais citados na Constituição sob a seguinte conformidade:

- **Condições de garantia da universalidade do ensino escolar:** Inciso I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola e Inciso VI – gratuidade do ensino público;
- **Princípios da expressão da liberdade:** Inciso II – liberdade de pensamento e de sua expressão; Inciso III – pluralidade de ideias e de

concepções pedagógicas; Inciso IV – respeito à liberdade e à tolerância; Inciso V – espaço para a livre iniciativa na oferta do ensino;

- **Princípios relacionados ao conteúdo do ensino:** Inciso IX – garantia do padrão de qualidade; Inciso X – valorização da experiência humana;
- **Princípios relacionados ao mundo sociocultural:** Inciso XI – vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais;
- **Princípio de democratização do poder:** Inciso VIII – gestão democrática do ensino público.

Esses princípios constitucionais são explicitados em Lei específica sobre a educação no país, qual seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A fim de compreender melhor o modo como o direito à educação aparece nas três leis específicas sobre educação que o Brasil já teve, apresenta-se, no próximo item, uma breve análise desses documentos.

2.2 O direito à educação nas LDB

Recorrendo à história da educação no Brasil, observa-se que, a partir da Constituição Federal de 1934, o Estado passa a ser responsável pela elaboração e pela fixação de diretrizes para a educação em todo o país, demonstrando, assim, a iniciativa de unicidade na educação brasileira. Essa prerrogativa pode ser encontrada no Artigo 5º, que estabelece as competências privativas à União, dentre elas, o Inciso XIV, que dispõe: “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934).

De acordo com Saviani (2000, p. 10),

O dispositivo do Artigo quinto, Inciso XIV não chegou a resultar numa Lei de Diretrizes da Educação Nacional, ou seja, a União não chegou a exercer a competência a ela atribuída de traçar as diretrizes da educação. Em contrapartida, o disposto no Artigo 150, Alínea a), resultou, sim, na formulação de um Plano Nacional de Educação. Entretanto, esse fato aconteceu já às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo, o que inviabilizou a sua execução.

Na Constituição de 1937, a fixação de bases da educação nacional também foi explicitada, especificamente no Artigo 15, Inciso IX, que definiu como competência privativa da União “fixar as bases e determinar os quadros da

educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937).

Essa prerrogativa foi atingida pelo então ministro da Educação à época, Gustavo Capanema, por meio de uma série de leis que ficaram conhecidas como “leis orgânicas do ensino”, no período de 1942 a 1946.

Contudo, somente a partir da Constituição de 1946 é que o texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases começa a ser elaborado. Nessa Constituição – em seu Artigo V, Inciso XV, Alínea d – é definida como competência da União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”. Assim, no cumprimento desse dispositivo, o então ministro da educação, Clemente Mariani, constitui uma comissão a fim de elaborar um projeto para a LDB. Nessa comissão havia educadores de variadas tendências, dentre eles, os progressistas Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Almeida Junior, que participaram ativamente do Movimento dos Pioneiros da Educação de 1932, e também conservadores, tais como representantes da Igreja Católica.

No entanto, o caminho percorrido desde o início dos trabalhos até a sanção da LDB foi muito longo. Foram quinze anos de discussões, vicissitudes e tramitações no Congresso, até ser sancionada em 20 de dezembro de 1961, sob o número 4.024.

Na LDB nº 4.024/61, o direito à educação se encontra registrado no Título II, intitulado “Do Direito à Educação”, em apenas dois artigos:

TÍTULO II

Do Direito à Educação

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, p. 1).

O direito à educação descrito nessa LDB fica restrito à obrigação do Estado e da família em oferecer educação, tanto aquela em seu sentido geral – a educação familiar – como a educação em seu sentido estrito – a educação escolar. Os meios assegurados pelo Estado referem-se aos econômicos, aos recursos, pois, naquele

momento histórico, o acesso à escola ainda era para poucos. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 50% da população era analfabeta na década de 1950¹.

De acordo com Saviani (2000), após a ruptura política provocada pelo golpe militar de 1964 e a estratégia do governo em intensificar a economia do país para se manter no poder, foram realizadas algumas ações – por meio de uma ideologia nacionalista desenvolvimentista – no sentido de mobilizar a população para aceitar o regime.

Essa situação se refletiu na educação por meio de duas grandes reformas, a saber: a primeira foi a estruturação do ensino superior, chamada de reforma universitária, por meio da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968); e a segunda foi a reforma do ensino primário e médio, que passou a ser denominado 1º grau e 2º grau, respectivamente, por meio da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). “Com isso, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis” (SAVIANI, 2000, p. 21).

No que se refere à questão sobre o direito à educação, não houve mudanças significativas com essas reformas, haja vista que os princípios da educação na LDB nº 4.024/61 permaneceram os mesmos, somente a estrutura do ensino é que foi reorganizada.

A partir da reabertura política e da elaboração da Constituição de 1988, a educação no país também precisava de novos contornos. Assim, no texto constitucional, em seu Artigo 22, que trata das competências privativas à União, fica disposto, em seu Inciso XXIV, que lhe compete legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; foram oito anos até que a nova LDB fosse promulgada.

Assim, a LDB nº 9.394/96 apresenta as diretrizes e as bases da educação nacional em nove títulos e 92 artigos. Para tanto, a LDB toma como referência o texto da Constituição Federal de 1988, bem como o do Estatuto da Criança do Adolescente, para explicitar a Declaração do direito à educação, não apresentando, em relação a esses documentos, alterações significativas (OLIVEIRA, 2007).

¹ Para informações detalhadas, consultar o seguinte documento: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

Essa lei reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, assim como estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Para ilustrar o exposto, traz-se o artigo 1º do Título I, que define o conceito de educação: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, p.1).

Observa-se, portanto, que a lei conceitua a educação, no *caput* do artigo, de forma ampla, como processos formativos, que se desenvolvem de diferentes maneiras e nas diversas instâncias da sociedade.

Para Souza e Silva (2001, p. 5), "há um [sic] certo excesso e uma clara redundância no arrolamento das fontes". Para tais autores, bastaria resumir os processos formativos em dois grupos básicos, quais sejam, os formais ou escolares, e os informais ou sociofamiliares.

A fim de explicitar os processos formativos defendidos pela lei, serão analisados os dois parágrafos do artigo 1º. São eles: "§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias"; e o § 2º - "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, 1996, p. 1).

O parágrafo primeiro explicita que educação escolar é aquela que ocorre por meio do ensino, em instituições próprias; significa que a LDB cuida somente da Educação Escolar. Os outros processos formativos, que ocorrem em outras instâncias sociais, podem ser considerados Educação, porém, não constitui Educação Escolar.

Por sua vez, o parágrafo segundo complementa o conceito de educação escolar, definindo os dois princípios que devem norteá-la: a vinculação ao mundo do trabalho e à prática social.

Portanto, é possível entender os dois objetivos principais da educação escolar como: preparar o aluno para o trabalho e para o convívio social. Ou seja, a educação apresenta como novo mapa de referência para a escola e para o processo educativo a prática social, o mundo do trabalho, movimentos sociais e manifestações culturais.

Não é só isso, essa lei inicia pela conceituação de educação – em seu art. 1º, e também dispõe sobre os princípios e fins da educação escolar, nos artigos 2º ao 7º; no que tange à organização do ensino, aborda o assunto nos artigos 8º ao 20.

Ademais, define os níveis (educação básica e educação superior), bem como as modalidades de ensino (a educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial) nos artigos 21 a 60.

Além disso, essa lei trata das condições dos profissionais da educação nos artigos 61 a 67, além de determinar a procedência e critérios de uso dos recursos financeiros destinados à educação nos artigos 68 a 77. Por fim, nos artigos 78 a 92º são estabelecidas as disposições gerais e transitórias para a aplicação da lei.

Afastando-se um pouco do aspecto normativo, é oportuno destacar que:

A educação básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p.17).

A apreciação do exposto remete às Orientações Curriculares de São Caetano do Sul (OCSCS), objeto de análise da presente pesquisa, pois a definição de um currículo, tal como ocorre com esse documento, é uma forma de garantir o direito à educação aos munícipes de São Caetano do Sul. Isso se dá porque São Caetano do Sul defende, dentre outras, a seguinte estratégia com as OCSCS: "Construir o Currículo Municipal, baseado na equidade de oportunidades, na aprendizagem permanente e na diferenciação do ensino" (SÃO CAETANO SUL, 2013, p. 22).

Nesses termos, entende-se que "a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo" (CURY, 2002, p. 261). Sendo assim, faz-se necessário compreender de modo mais aprofundado o que seria o currículo como uma forma de garantir o direito à educação.

3 O CURRÍCULO ESCOLAR

Em geral, quando se faz referência ao currículo escolar, grosso modo, pensa-se em disciplinas, conteúdos, provas, avaliações etc. De certo modo, essa perspectiva não está errada, pois as disciplinas fazem parte do currículo escolar, mas é sabido que o currículo não é só isso.

Ao contrário:

Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos (MELLO, 2015, p. 1).

O currículo corresponde, portanto, a uma seleção da cultura, à escolha de determinados conhecimentos que serão ensinados nas escolas por meio dos conteúdos das várias disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, dentre outras), que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, por sua vez, não é desinteressada, mas sim pautada em decisões político-ideológicas, pois, ao enfatizar determinados saberes e omitir outros, invariavelmente se está operando a favor dos interesses de determinados grupos em detrimento dos de outros. Desta forma, “presenças e ausências nos currículos constituem, sim, o resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e apreendidos” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 7).

Nesse sentido, o currículo constitui significativo instrumento de poder; pode ser utilizado tanto para manter a sociedade do modo como se encontra, ou seja, desenvolvendo processos de conservação, assim como para possibilitar mudanças e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados. São essas questões em torno do currículo que o transformam em um assunto de destaque no conhecimento pedagógico, por isso, é um tema extremamente importante quando se discute a efetivação do direito à educação.

De acordo com Silva (2003), há várias formas de se compreender o currículo, isto é, há várias lentes para se enxergar o que o currículo faz, que, na verdade, são as teorias, ou seja, diferentes explicações, diversos grupo de ideias organizadas

para se entender um fenômeno. Sendo assim, esse autor distingue três diferentes teorias sobre o currículo, a saber: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

As teorias tradicionais foram as primeiras teorias organizadas sobre o currículo; surgiram nos Estados Unidos, na primeira década do século XX, a partir das seguintes condições (SILVA, 2003, p. 22):

[...] associadas com a institucionalização da educação de massa; a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

Dessa forma, a escolarização em massa passa a ser uma exigência para o trabalho industrial incipiente, ou seja, visando à formação de mão de obra especializada. Sendo assim, surgiu a necessidade de organização das práticas escolares de modo que os administradores da educação procuraram uma maneira de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

De acordo com essas teorias, o currículo deveria ser neutro, tendo como principal função a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, bem como a preparação moral e intelectual dos indivíduos para assumirem seu lugar na sociedade. Essas teorias tomam o *status quo* como referência desejável e se concentram nas formas de organização e elaboração do currículo, restringindo-se à atividade técnica de como fazer o currículo. Portanto, são teorias de aceitação, ajuste e adaptação.

A produtividade fabril também era importante para o sistema escolar. Assim, essas teorias tentam garantir na educação princípios do sistema taylorista de produção, buscando a eficiência no sistema educacional. Para tanto, tais teorias se preocupam com o processo de ensino; o currículo é visto como a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos, visando à obtenção de resultados que possam ser rigorosamente mensurados (SILVA, 2003).

Silva (2003) explica que essas teorias tiveram como principal representante Bobbitt, que escreveu sobre o currículo em um momento em que diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para

assegurar que fosse mantida sua ideologia. Sua proposta era a de que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial.

[...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2003, p. 23).

Para Bobbitt, a finalidade da educação era preparar crianças e jovens para a sociedade, tal qual ela se apresentava. Assim, o currículo deveria proporcionar habilidades para o exercício de uma ocupação profissional na vida adulta. Sob esta perspectiva, o currículo era visto como uma questão de organização, de técnica, portanto, tecnocrata.

Essa concepção sobre o currículo influenciou a educação nos Estados Unidos durante muito tempo, até a década de 1960, quando Ralph Tyler (1969), discípulo de Bobbitt, aprofundou ainda mais a visão técnica sobre currículo. Essa concepção ficou conhecida como tecnicista e influenciou a educação no Brasil na época da ditadura militar.

Essas teorias foram muito criticadas a partir da década 1960, momento em que novas explicações começaram a surgir em vários países como: França [Althusser (1970); Bourdieu e Passeron (1970); Baudelot e Establet (1971)], Estados Unidos [Bowles e Gintis (1976); Pinar e Grumet (1976); Apple (1979); Giroux (1981)], Inglaterra [Bernstein (1971); Young (1971)] e no Brasil [Paulo Freire (1970)], fruto de uma análise de viés marxista sobre uma série de movimentos sociais e culturais mais amplos (SILVA, 2003). Esses questionamentos adentram a escola e há uma análise sobre a estrutura da educação tradicional e a forma como o currículo era realizado, buscando-se nas investigações uma estreita vinculação entre educação e ideologia, apontando a escola como um espaço de reprodução da sociedade capitalista.

De acordo com Moreira e Silva (2002), nesse enfoque, observava-se uma preocupação em entender em favor de quem o currículo trabalhava e como fazê-lo empenhar-se em benefício de grupos e classes oprimidas. Para tanto, discute-se o que contribui – tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto – para a reprodução de desigualdades sociais.

Assim, as teorias críticas, tal como o próprio nome já aponta, criticam o currículo, desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. São teorias de desconfiança, questionamentos e transformação radical; buscam desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz.

O currículo, nesse sentido, não é visto somente como aquilo que está registrado, descrito nos planos oficiais, denominado currículo formal, mas já há aqui uma compreensão do currículo como sendo também aquilo que se realiza em salas de aula, chamado de currículo vivido ou em ação. Essas teorias apresentam um novo conceito sobre o currículo, designado de currículo oculto, constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem serem parte integrante do currículo oficial, explícito, contribuem, ainda que de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes, tais como atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem ajustes às estruturas e funcionamento da sociedade capitalista, como conformismo, obediência e individualismo (SILVA, 2003).

Dentre os vários autores críticos, há duas vertentes nas análises curriculares das teorias críticas: as teorias que enfatizam o currículo oculto, como é o caso de Bowles e Gintis, que chamaram a atenção para o papel exercido pelas relações sociais da escola no processo de reprodução social, e de Bernstein, que centrou sua análise menos naquilo que é transmitido e mais na forma como é transmitido. Outras teorias focaram sua análise mais no currículo explícito, oficial, no “conteúdo” do currículo, como é o caso de Althusser, que pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas a fim de manter sua ideologia. Além disso, sustentou que a escola constitui uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo. Apple, por sua vez, buscou dar igual importância aos dois aspectos do currículo, tanto ao papel do currículo oculto quanto ao currículo explícito.

O que há de comum nas diversas análises sobre o currículo realizadas pelos vários autores das teorias críticas é a percepção de que as desigualdades sociais e culturais provocadas pelas desigualdades econômicas da sociedade capitalistas são reproduzidas e reforçadas na escola por meio do currículo selecionado para ser ensinado, ou seja, é o currículo da cultura dominante, que, portanto, exclui qualquer conhecimento que não venha dessa classe social. É nesse sentido que Apple, citado por Silva (2003, p. 46), afirma:

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Mais recentemente, a partir da década de 1990, as análises sobre o currículo realizadas pelas teorias críticas foram sendo ampliadas e outros aspectos das desigualdades foram incluídos nessas análises, tais como a desigualdade de gênero, raça, etnia e sexualidade, ampliando-se a discussão e demonstrando que o currículo é fundamental na construção das identidades e subjetividades, pois aprendemos diariamente na escola a sermos quem somos. Nas palavras de Silva (2003, p. 15),

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar quem somos. [...] o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Dessa forma, o currículo é muito mais que somente aquilo que se encontra descrito no papel acerca do que deve ser ensinado, para qual sociedade se está formando e que tipo de pessoa se quer formar, ele é uma prática discursiva que tem autoridade textual, ou seja, o que se fala e como se fala também é currículo, pois o que se diz na escola é dito como algo legítimo, verdadeiro, importante. Desta forma, o currículo tem, também, uma natureza subjetiva e cultural, de modo que se pode verificar isso na escola, por conta da diversidade, afinal nessa proposta são discutidos assuntos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2003, p. 17).

O currículo, no âmbito da visão pós-crítica, deve possibilitar a ampliação do espaço político e social no ambiente escolar, a fim de discutir no coletivo o que significa uma boa sociedade e quais as melhores maneiras de se alcançá-la.

Assim como nas teorias críticas, há, nas teorias pós-críticas, vários olhares sobre o currículo e o que se ensina nele, sendo que cada um enfatiza um aspecto específico. O multiculturalismo, por exemplo, percebe as desigualdades na sociedade e no currículo demonstrando que a diversidade de formas culturais do

mundo contemporâneo não é representada no currículo escolar, haja vista que este privilegia a cultura da classe dominante, ou seja, a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual.

Assim, os estudos multiculturais enfatizam a necessidade de o currículo dar voz às culturas excluídas, negadas ou silenciadas. O currículo multiculturalista é inclusivo e incorpora as tradições dos diferentes grupos culturais e sociais (questões de gênero, sexualidade, etnia, identidade etc.). Estes estudos têm tencionado o currículo, trazendo novas configurações e propondo novas abordagens, voltados ao reconhecimento e à valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais.

Outra forma de se analisar o currículo no âmbito de uma perspectiva pós-crítica é a análise feminista, que investiga a desigualdade que há na sociedade capitalista que divide homens e mulheres, com “os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição estende-se, obviamente, à educação e ao currículo” (SILVA, 2003, p. 92).

A teoria *queer* traz para a discussão na escola e no currículo as desigualdades vividas por muitas pessoas devido às suas escolhas sexuais ou de gênero, ou seja, à sua identidade sexual. O conceito de gênero foi criado para evidenciar o fato de que as identidades masculina e feminina são historicamente e socialmente produzidas. Essa teoria problematiza a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade, pois a sociedade parte dessa normalidade para considerar outras opções sexuais como anormais.

Tal como a teoria *queer*, a pedagogia *queer* não se limitaria a introduzir questões de sexualidade no currículo ou a reivindicar que o currículo inclua materiais que combatam as atitudes homofóbicas [...] ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais (SILVA, 2003, p. 108).

Outra análise do currículo é aquela realizada pelos teóricos que estudam as desigualdades étnico-raciais. Do ponto de vista dessa análise pós-crítica, o currículo é racialmente enviesado, ou seja,

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, um texto racial (SILVA, 2003, p. 102).

Essa interpretação do currículo mostra que a desigualdade social, econômica e cultural existente na sociedade capitalista em relação aos não brancos também se encontra presente na escola, tanto por meio do conhecimento que é ensinado, como pelo currículo escolhido para ser transmitido às novas gerações, pois, para eles, o currículo envolve poder e identidade. Sendo assim, essas análises étnico-raciais sugerem a desconstrução dessas narrativas raciais, de maneira a lidar com o tema da diferença como uma questão histórica e política, ou seja, questionar a diferença e a diversidade. Além disso, propõe discutir tema como o racismo a partir de suas causas institucionais, históricas e discursivas, discutindo-se atitudes racistas como parte de uma formação social mais ampla do racismo.

Essas são algumas das várias formas de análise do currículo em uma perspectiva pós-crítica. Pode-se perceber que há uma distinção entre as análises tradicionais e as críticas e pós-críticas do currículo. As primeiras veem o currículo como elemento estático, definido previamente no plano formal, isto é, não levam em consideração a efetivação, a realização e os resultados desse currículo prescrito, é como se fosse uma receita a ser seguida; já as análises críticas e pós-críticas veem o currículo como algo em processo, definido previamente, mas efetivado na prática docente e escolar, pois, tudo o que é ensinado na escola – previamente planejado ou não – produz ensinamentos e formam a identidade das pessoas. Sendo assim, o que se fala, o modo como se fala e o que se deixa de falar ensinam muito aos alunos.

É importante ressaltar que essa classificação das teorias do currículo, apesar de apresentarem uma ordem cronológica, não significa necessariamente uma superação entre elas, pois atualmente ainda é possível encontrar visões tradicionais do currículo, apesar de já terem sido muito criticadas. Como destaca Mello (2015), mesmo diante de críticas, no senso comum, essa perspectiva curricular tradicional ainda está presente no imaginário das pessoas, pois os estudos e pesquisas sobre

currículo são, historicamente, recentes e sua correlação com "grade curricular" também é marcante.

Por sua vez,

A vertente centrada no aluno entende que o currículo escolar deve ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais. As muitas variantes dessa vertente têm em comum a concepção do conhecimento como emancipação, mas diferem significativamente no que diz respeito ao papel do professor e da escola (MELLO, 2015, p. 1).

Nota-se, portanto, que são duas vertentes bem distintas que, de certo modo, influenciaram a educação nacional, seja a primeira (mais tradicional), seja a segunda (mais progressiva – crítica e pós-crítica).

Mesmo diante desse breve preâmbulo que teceu alguns comentários sobre as vertentes curriculares, considera-se, *a priori*, que pesquisar o tema currículo não constitui tarefa simples, pois trata-se de um vocábulo muito abrangente, que possui diversos significados, a depender do lugar e da finalidade para qual está sendo utilizado.

Destaca-se que, mesmo quando se utiliza o termo currículo na escola, apesar de se delimitar o espaço, ainda assim, é possível encontrar diferentes possibilidades de interpretação.

Supõe-se que isso ocorra porque o termo é, historicamente, recente, encontrando-se, portanto, em fase de apropriação por usuários e por alguns estudiosos, já que "o currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição" (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Embora o autor faça referência ao contexto espanhol, é sabido que em território nacional o quadro não muda muito, pois, se por um determinado momento percebe-se a influência do currículo americano, pouco tempo depois passa-se a beber da fonte europeia.

Destaca-se que, no Brasil, os primeiros indicativos de discussões sobre currículo iniciam-se nos anos de 1920 e 1930, quando importantes transformações políticas, econômicas e culturais ocorreram.

Grosso modo, pode-se afirmar que, de 1920 até a década de 1980, a área foi marcada pela transferência de teorizações norte-americanas, pois não havia no país

grupos de pesquisa que tivessem estabelecido propostas curriculares alternativas, as quais pudessem se sobrepor a esse modelo.

Assim,

Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina (LOPES; MACEDO, 2005, p. 13).

Contudo, "na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada" (LOPES; MACEDO, 2005, p. 13).

Hamilton (1992), por sua vez, buscando resposta sobre a aparição mais remota da expressão currículo atrelada à ideia de escolarização, afirma:

[...] em Leiden e Glasgow e numa referência subsequente nos registros de 1643 da Grammar School de Glasgow (a instituição que alimentava a Universidade), 'curriculum' referia-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta. No caso de Leiden, por exemplo, era usado na forma: 'tendo completado o curriculum de seus estudos'. Nesta medida, 'curriculum' parece ter confirmado a idéia - já refletida na adoção de 'classe' - de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única. Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto disciplina (um sentido de coerência estrutural) quanto ordo (um sentido de seqüência interna). Assim, falar de um 'curriculum' pós-reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completezde seqüencial (HAMILTON, 1992, p. 43).

Nota-se, portanto, que esse ponto de vista não difere muito do apresentado por Sacristán (2000), uma vez que as experiências mudam, tão somente, de contexto, e se concretizam por meio de documentos oficiais ou não, já que na escola o currículo é interpretado de acordo com cada realidade.

Com relação ao termo currículo em si, segundo Pacheco (2005, p. 29), este aparece "pela primeira vez num dicionário em 1663, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade". No entanto, apesar de o termo ser "recente", a realidade escolar sempre coexistiu com a realidade curricular, principalmente quando a escola se institucionalizou em uma construção cultural com fins socioeconômicos.

Dessa forma, o termo currículo surge para significar o curso, a carreira, o percurso de estudos realizados na instituição escola, a responsável por disseminar os conhecimentos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Dessa ideia

é que surge o termo *Curriculum Vitae*, ou seja, o material apresentado por um pretendente a uma nova função ocupacional que apresenta o “percurso de vida” dessa pessoa (ARAUJO, 2017).

Restringindo-se ao entendimento de currículo escolar, ainda consoante Pacheco (2005), pode-se observar uma evolução na concepção de currículo. Para esse autor, o referido conceito tem sofrido mudanças de interpretação: desde uma concepção restrita de plano de instrução (1ª tradição) até uma concepção aberta de projeto de formação (2ª tradição).

Essa primeira tradição da compreensão de currículo é fruto de uma perspectiva técnica de conceber a escola e a formação, descendente da concepção curricular da educação na Idade Média – *Trivium* (gramática latina, retórica e dialética) e *Quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética). Nessa tradição, o currículo é definido no plano formal de organizar a aprendizagem em um contexto organizacional a partir das finalidades da aprendizagem (objetivos). Desta forma, o currículo é entendido como um conjunto de conteúdos a ser ensinado, ou seja, uma intenção prescritiva, predefinida (ARAUJO, 2017).

Por sua vez, na segunda tradição, o currículo é entendido sob uma perspectiva prática e emancipatória de inter-relações dos diversos contextos de decisão, ou seja, o currículo não se restringe às intenções, mas à sua realização na estrutura organizacional. Assim, é entendido como um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar, como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças, valores que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino, isto é, tanto por meio do currículo formal como do currículo oculto (MELLO, 2015; ARAUJO, 2017).

Diante do exposto, entende-se o currículo formal como aquilo que está predefinido em documentos, tanto em documentos oficiais, tais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, em nível macro, nacional, como em documentos em nível micro, em escolas, como planos de ensino e de aulas elaborados pelos professores (CARVALHO, 2005; ARAUJO, 2017).

Nota-se, portanto, que o currículo formal está registrado e fundamentado, sendo que,

No Brasil, o currículo formal concretiza-se nos parâmetros curriculares nacionais e em documentos que expressam projetos político-pedagógicos ou propostas curriculares em nível regional (planos/propostas estaduais ou municipais) e em nível local (da escola) (CARVALHO, 2005, p. 96).

Apesar das críticas ao currículo único, entende-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais não representam uma unidade curricular que engessa as diferentes redes públicas e o trabalho dos professores, mas um documento norteador da educação nacional; este norte deu-se, principalmente, por meio dos livros didáticos, e, tendo isto em vista, a partir deste momento, as editoras atualizaram seus livros nos termos dessas orientações, a fim de que pudessem participar do Programa Nacional do Livro Didática (PNLD), que constitui uma política de educação do Governo Federal.

A despeito dessa premissa:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Diante do exposto,

Pode-se dizer que a ideia de um currículo nacional se cruza com a evolução da educação, sobretudo a chamada educação escolar fundamental, entendida como direito do cidadão e dever do Estado. Embora vários cruzamentos possam ser estabelecidos, pode-se dizer que um currículo nacional se cruza com uma função social do Estado, que é a de atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos (CURY, 1996, p. 6).

O currículo nacional pensado desse modo dialoga com o princípio do direito público subjetivo da educação, defendido pelo autor supracitado. Contudo, desde 2015, tem-se discutido no país a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se caracteriza por ser:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 7).

Conforme se observa, fica evidente que é um documento normativo que definirá o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais para todos os alunos, de modo a não deixar para os professores a liberdade de poder fazer proposições, ao menos quando se analisa o sentido do termo "orgânico".

Trata-se, portanto, de uma diretriz que engessa o currículo, na medida em que se trata de uma:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Sabe-se, contudo, que a escola não ensina somente o que se encontra formalmente definido; ao contrário, o ensino e a aprendizagem se dão, também, de forma implícita, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Ademais,

No âmbito do currículo vivido é que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. O currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar (CARVALHO, 2005, p. 96-97).

Assim, o currículo oficial representa, com efeito, algo que será implementado na base do cumprimento das intenções previstas, constituindo os objetivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos, a ensinar os aspectos fundamentais para a sua definição (PACHECO, 2005).

Ademais, o currículo oficial e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces de um mesmo fenômeno: "o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla" (CARVALHO, 2005, p. 97).

Pode afirmar que esse fenômeno, independentemente da dimensão, envolve o problema da contribuição que a educação escolar e os profissionais da educação, em especial, os professores e os gestores, "são chamados a dar na superação das dificuldades derivadas da presença de pessoas e grupos com diferenças de classe social, raça, gênero etc., marginalizados ou não, em sociedades complexas" (CARVALHO, 2005, p. 97).

Assim, os professores, ao definirem conteúdos de ensino, ainda que nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou até mesmo da Base Nacional Comum Curricular², precisam considerar os aspectos da cultura nacional. Sabe-se que "uma escola 'sem conteúdos' culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida" (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Nesses termos, para esse autor, o projeto cultural do currículo não é uma mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum. Ao contrário, tais conteúdos estão organizados sob uma forma que se considera mais apropriada para o nível educativo ou para o grupo de alunos do qual se trate. A própria essência do que se entende como currículo implica a ideia de cultura "organizada" por certos critérios para a escola.

Vale destacar também que os conteúdos foram planejados para formar, de fato, um currículo escolar. Assim, o currículo tem um determinado formato, ou seja, uma forma como consequência da tecnificação pedagógica que tem sido objeto de muitas críticas, mas nem por isso tem sofrido as mudanças desejáveis.

É oportuno mencionar que "esse debate acerca da relação entre atendimento à diferença cultural e escola assume a perspectiva da educação multicultural ou intercultural" (CARVALHO, 2005, p. 97), cujo objetivo é a busca pela "construção de um currículo e de uma linguagem crítica que desmistifique visões eurocêntricas do conhecimento escolar" (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 31).

Ademais,

[...] a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores de sua cultura, criando condições para reagir e poder lutar contra esses mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 31).

Destarte, com expectativa de dar conta dessa demanda, o Brasil propôs, em 1997, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a discussão da pluralidade cultural, tendo como pressuposto básico o fato de que:

² A Base Nacional Comum Curricular, proposta pelo governo, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de dezembro de 2017.

Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania (BRASIL, 1997, p. 14).

Nesses termos, introduziu o documento "Pluralidade Cultural", que buscou tratar dessas questões e, concomitantemente, enfatizar

[...] as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão (BRASIL, 1997, p. 14).

Se, por um lado, os resultados desse debate não alcançaram as expectativas oficiais, não há como negar que tal documento aguçou o interesse pelo assunto nas diferentes áreas do conhecimento, visto que sua proposta metodológica foi uma abordagem transdisciplinar em oposição ao engessamento disciplinar que, muitas vezes, reduz o debate e empobrece a análise e, conseqüentemente, a compreensão do fenômeno educacional.

3.1 O papel das Diretrizes Curriculares da Educação Básica na elaboração de Orientações Curriculares

A proposta deste tópico é a identificação e a análise das contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica na elaboração das Orientações Curriculares do Ensino Fundamental do município de São Caetano do Sul, estado de São Paulo.

É sabido que essas diretrizes estabelecem "a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (BRASIL, 2013, p. 4). Portanto, traçar um paralelo desse documento com as orientações curriculares objeto da presente análise torna-se uma exigência a ser cumprida, tendo em vista que:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e

complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 10).

Analisando-se o exposto, nota-se uma preocupação, em âmbito nacional, em subsidiar os diferentes sistemas de ensino no processo de elaboração de suas orientações curriculares, a exemplo do que se deu em São Caetano do Sul (SCS), estado de São Paulo.

A despeito dessa pesquisa ter como foco de análise a garantia do direito à educação refletido nas orientações curriculares de SCS, sob a perspectiva da LDB nº 9.394/1996, a apreciação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) é importante em decorrência de sua especificidade e proximidade com o projeto pedagógico das escolas.

De certo modo, as DCNs representam o caminho, a trajetória para que as escolas possam concretizar os princípios e fins da educação, em especial, aqueles concernentes ao currículo.

Isso ocorre porque

[...] enquanto a LDB dá direções mais duradouras da educação nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por estarem mais próximas da ação pedagógica, funcionam como indicações que possibilitam acordos de ações e requerem revisões freqüentes [sic]. A concepção de currículo a que se filiam (parecer e resolução) não o entende como algo pronto e acabado, definido por especialistas, mas compreende a escola como produtora de currículo, com professores que definem o que, como ensinar e por que ensinar tal ou qual conteúdo. Essa é uma questão extremamente significativa do ponto de vista da teoria curricular, mas que, certamente, precisa levar em conta a realidade escolar brasileira e as relações que se dão no âmbito da escola, uma vez que parece existir um descompasso entre essa nova proposição curricular e a prática pedagógica escolar atual (DOMINGUES, 2000, p. 69).

Entende-se, portanto, que o currículo não deve ser compreendido como algo pronto e acabado, a exemplo do que esse autor defende. Assim, cabe ao professor interpretá-lo e adaptá-lo, considerando-se as particularidades de cada escola e, até mesmo, dos diferentes grupos de alunos. Além disso, não há como desconsiderar como referência o disposto no artigo 26 da LDB de 1996, que estabelece a complementaridade do currículo nacional por meio de uma parte diversificada, levando-se em consideração as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Vale destacar que a base nacional comum do currículo e a parte diversificada "não constituem dois blocos distintos, com disciplinas fechadas para cada uma das partes" (CARNEIRO, 2015, p. 317), ao contrário, essas duas dimensões

[...] devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2010, p. 6).

Nesses termos, tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada contribuem para a garantia do direito à educação nos termos previstos na Constituição Federal de 1988. Não obstante, é sabido que cada uma dessas partes possui características e objetivos distintos, que, por sua vez, não se excluem, ao contrário, complementam-se.

Assim, se por um lado,

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 6).

Por outro,

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2010, p. 6).

É oportuno destacar ainda que há leis específicas que complementam a LDB ao definirem a inclusão de componentes circunstanciais, tais como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos dos idosos (CARNEIRO, 2015). Estas temáticas ajudam a flexibilizar o currículo no que tange à especificidade de cada sistema de ensino ou escola.

Nessa perspectiva, concorda-se com o autor, para quem, "o eixo organizador da doutrina curricular, expresso em diferentes dispositivos da LDB, é constituído pela *interdisciplinaridade* e pela *contextualização*" (CARNEIRO, 2015, p. 317, grifo do autor).

Essa concepção curricular encontra ressonância nas Orientações Curriculares do município de São Caetano do Sul, na medida em que, segundo o Coordenador Geral desse projeto,

O currículo pode ser entendido como um conjunto de ideias, verdades, valores, recursos e materiais (livro didático, jornais, equipamentos, planos, objetivos e manuais do professor), experiências multiculturais, formas de poder, crenças, procedimentos, conhecimentos provenientes da sociedade, da cultura (das atividades desportivas e corporais, da produção artística), do mundo do trabalho, das instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa) e dos desenvolvimentos tecnológicos. Esse conjunto “ganha vida” a partir das construções pedagógicas e das intenções educativas desenvolvidas no contexto escolar, com o intuito de educar as novas gerações (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 16).

Quando se analisa a expressão "esse conjunto 'ganha vida' a partir das construções pedagógicas e das intenções educativas desenvolvidas no contexto escolar", parte-se do pressuposto de que os educadores (professores e gestores) desse município tenham autonomia para a construção de uma proposta pedagógica que considere a identidade da escola, sem desconsiderar a referência em relação às orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação.

Ao proceder deste modo, assegura-se à escola o direito à construção de sua identidade institucional, na medida em que permite ao professor "uma abordagem contextualizada, dentro daquilo que a LDB, no Art. 26 e outros, define como a necessidade de atendimento às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (CARNEIRO, 2015, p. 323).

Em síntese, essa abordagem curricular reforça a ideia de que a escola precisa efetivar um trabalho pedagógico que crie condições para que seus alunos desenvolvam

[...] competências cognitivas complexas, tais como: autonomia intelectual, prospecção, sentido existencial de realidade próxima e remota, análise e solução e solução de problemas e sistematização do conhecimento, tendo em vista as finalidades estabelecidas no Art. 2º da LDB para a educação (CARNEIRO, 2015, p. 323).

Sabe-se, contudo, que essa é uma tarefa complexa, de modo que não requer esforço somente da escola, mas também da família, que poderá se constituir em uma grande parceira dos educadores no desenvolvimento do educando, ou seja, de seus filhos, em seu preparo para o exercício da cidadania e em sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Na busca por compreender de modo mais aprofundado o direito à educação, especificamente no que tange ao objeto de estudo da presente pesquisa, no próximo item serão apresentados os resultados da pesquisa documental referente ao texto das Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul, no que concerne ao direito à educação.

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SÃO CAETANO DO SUL

Primeiramente, ou seja, antes de proceder à análise do direito à educação nos termos do título dessa seção, julga-se prudente tecer alguns comentários no intuito de situar o leitor sobre o perfil do documento sob análise, trazendo uma sucinta contextualização sobre a cidade de São Caetano do Sul, bem como sobre a produção das Orientações Curriculares de São Caetano do Sul (OCSCS), de modo a ressaltar o seu processo de construção e elaboração.

A cidade de São Caetano do Sul é um pequeno município brasileiro, de 15,3 km², situado no estado de São Paulo, mais precisamente na região do grande ABC Paulista; possui divisas com São Paulo, São Bernardo do Campo e Santo André. Sua população é estimada, em relação ao ano de 2017, em cerca de 159.608 pessoas, segundo dados do IBGE³.

O município tem suas raízes na imigração italiana e na religião católica. A cidade foi fundada em 28 de julho de 1877, contudo, sua emancipação se deu em 24 de novembro de 1948.

Em 2013, confirmou sua liderança em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), com um índice de 0,862 (em uma escala que varia de 0 a 1). Ainda segundo dados do IBGE, o município apresenta: 100% de domicílios com esgotamento sanitário adequado; 95,4% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização; e 37% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

No que se refere à área de educação, ainda consoante dados do IBGE, a taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97,4% em 2010. Em 2015, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública da cidade tiveram nota média de 7.2 no IDEB; para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, essa nota foi de 5.7. Na comparação com municípios do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava a cidade na posição 23, em um total de 645. Considerando-se a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 20 (de 645), um índice extremamente importante no que refere à qualidade da educação no município.

³ Site IBGE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul/panorama>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

A rede municipal de ensino é dirigida pela Secretaria Municipal de Educação (SEEDUC) e conta com 55 unidades, sendo: 16 Escolas Municipais Integradas (EMIs), que oferecem Educação Infantil em período integral; 22 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); três creches conveniadas; 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) – 07 delas oferecem ensino em tempo integral; e 03 com Ensino Fundamental e Médio. Ademais, são oferecidos gratuitamente cursos na Escola Municipal de Idiomas e na Escola de Informática, além de oficinas no Centro Digital, segundo dados da Prefeitura⁴.

O trabalho da SEEDUC também inclui o aperfeiçoamento contínuo de seus professores e funcionários, em atividades coordenadas pelo Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPE) Dr.^a Zilda Arns⁵.

De acordo com Tondato (2016), a SEEDUC e a CECAPE vêm desenvolvendo várias iniciativas no tocante à melhoria da qualidade do ensino no município. Entre elas, a autora cita a Prova São Caetano⁶, instrumento que auxilia no monitoramento dos resultados da aprendizagem no Ensino Fundamental; outra iniciativa foi a criação da Escola de Pais, cujo intuito é facilitar a aproximação entre família e escola, de modo a se estabelecer uma relação próxima em relação a essas duas instituições sociais.

A autora também destaca parcerias diretas e indiretas da prefeitura que beneficiam os professores e os alunos, as quais impulsionaram o uso da tecnologia na escola e em sala de aula e, por conseguinte, um incremento à qualidade do ensino na rede municipal.

⁴ Essas informações foram obtidas no *site* oficial da prefeitura de São Caetano do Sul. Disponível em: <<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/secretarias/educacao.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

⁵ O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação Dr.^a Zilda Arns é um centro de desenvolvimento profissional responsável, entre outras ações, por: aprimorar a Gestão Educacional, incluindo a formação de diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais; realizar o monitoramento e a avaliação das escolas, focando nos resultados dos alunos; auxiliar e apoiar as escolas nas questões didático-pedagógicas, incluindo as recomendações para a criação de relações entre a infraestrutura e os projetos educativos e pedagógicos; favorecer o desenvolvimento de inovações que fortaleçam o trabalho dos professores nas escolas; desenvolver e aplicar pesquisas que propiciem o conhecimento sobre a rede de ensino, os professores e os alunos; favorecer o desenvolvimento profissional dos professores; e, por fim, auxiliar as escolas a se tornarem mais eficazes e justas. Disponível em:

<<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/secretarias/educacao/centro-de-capitacao-de-profissionais-da-educacao-dra-zilda-arns-cecape.html>>. Acesso em: 07 set. 2017.

⁶ A Prova São Caetano é, de acordo com Tondato (2016), uma avaliação elaborada pelos formadores do CECAPE e aplicada aos alunos do 5º e 9º anos, no final de cada trimestre, com o objetivo de fornecer dados que subsidiem as equipes gestoras no encaminhamento de ações e de planos pedagógicos para aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Uma dessas ações foi realizada com a Fundação Lemann, [...] com o objetivo de melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos e, ao mesmo tempo, formar uma rede de líderes transformadores. Também avançou em sua parceria com a compra de recursos telemáticos para todas as unidades escolares, visando aprimorar os processos de ensino e aprendizagens, levando a cada sala de aula das escolas uma lousa eletrônica (com sistema de som embutido), computador e projetor do tipo Datashow, aparelhos que estão à disposição dos professores. Dentro do mesmo projeto, as escolas foram equipadas com internet de alta velocidade para o uso pedagógico nas salas de aula e para os serviços administrativos; foram distribuídos para os alunos e para professores notebooks, *netbooks* e computadores para o uso administrativo localizado nas secretarias, nas salas de diretoria, na biblioteca, no almoxarifado. Os professores também receberam da Secretaria, para o trabalho com os alunos e para a utilização pessoal, no ano de 2013, computadores do tipo *tablet* (TONDATO, 2016, p. 51-52).

Outra importante iniciativa – e que constitui o tema de análise da presente pesquisa – foi a elaboração, em 2013, das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de São Caetano do Sul (OCSCS), fruto de uma construção coletiva que contou com a colaboração de professores, coordenadores e gestores das escolas municipais da cidade.

Durante o ano de 2013, esses profissionais, sob a Coordenação Geral do Diretor do CECAPE, Professor Dr. Paulo Sérgio Garcia e coordenadores de todas as áreas do currículo escolar, a saber: Arte – Christiane Dalle e Alessandra de Siqueira; Ciências – Rosemeire Engi; Educação Física – Sérgio Oliveira dos Santos, Claudia Tondato e Meire Bacci Candido; Geografia – Iara Cabral de Athayde Bertolani; História – Magnus Guerreiro Thomazini; Língua Estrangeira Moderna (Inglês) – Nélia Paula Pereira Costa; Língua Portuguesa – Eunice Braido; Matemática – Anderson Secco; Educação Inclusiva – Silvia Regina Galesi e Héliida Paulini Thomazini, debruçaram-se sobre o projeto de construção das OCSCS que, após um ano de trabalho, tornaram referência para a educação de São Caetano do Sul.

Além desses profissionais que atuaram diretamente no processo de coordenação e planejamento, inúmeros outros professores de diferentes áreas do conhecimento participaram do projeto, proporcionando contribuições em seus componentes curriculares.

O êxito desse trabalho coletivo foi reconhecido pela Secretária da Educação do Município, à época, Ivone Braido Voltarelli, que, ao apresentar o documento à sociedade, assim expressou:

Com esse trabalho realizado a muitas mãos, a Secretaria de Educação de São Caetano do Sul almeja contribuir cada vez mais para o favorecimento do processo ensino-aprendizagem dos nossos estudantes, a fim de que a

aquisição dos conhecimentos se efetive de maneira totalmente adequada em cada disciplina dos componentes curriculares. Muito tem sido feito ao longo do ano de 2013. Sem medir esforços, uma grande equipe de educadores se debruçou sobre os estudos das propostas de adaptações e modificações ao currículo anteriormente posto (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 11).

Ao afirmar que as OCSCS trazem "modificações ao currículo anteriormente posto" não fica evidente a existência ou não de um documento anterior com essas características, mas essa fala induz a pensar que, se existia, supostamente não atendia aos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

Essa análise fundamenta-se na expectativa da Secretária com relação à eficácia do documento no que tange à "oferta de uma educação de excelência no município", pois,

o que esperamos é que haja colaboração de todos os profissionais da educação com o trabalho calcado nos estudos preliminares sobre o currículo, a fim de que se consolidem novas práticas docentes que irão contribuir ainda mais com o processo ensino-aprendizagem (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 11).

Diante do exposto, depreende-se que a preocupação da então Secretária da Educação de São Caetano do Sul esteja atrelada à garantia do que está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), em especial, no que tange às expectativas de aprendizagem de crianças e jovens matriculados em escolas da rede de ensino municipal.

É oportuno mencionar que as expectativas de aprendizagem podem ser compreendidas "[...] como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem atingidos, notabilizam-se pelo seu potencial de qualificação e democratização do ensino público ofertado à população" (PARANÁ, 2012, p. 5).

Grosso modo, as OCSCS dialogam com esses princípios porque buscam contribuir para a garantia de um ensino de qualidade, na medida em que, coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, expressam de forma nítida e objetiva, os conteúdos basilares que devem ser ministrados em cada uma das disciplinas do currículo escolar do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul.

Ademais, dada a natureza das OCSCS, entende-se que, a exemplo do que é defendido pela Secretaria da Educação do Estado Paraná, esse documento trilha o mesmo caminho porque estas

[...] podem ser consideradas instrumentos pedagógicos de democratização do ensino, ao serem apropriadas por todo o conjunto de estabelecimentos e professores, na medida em que asseguram a todos uma mesma baliza geral de temas/conteúdos que devem ser ensinados/aprendidos (PARANÁ, 2012, p. 5-6).

A educação assim pensada reflete o disposto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que "prevê a figura do **direito público subjetivo**" (BRANDÃO, 2004, p. 26, grifo do autor).

Segundo Cury (2002, p. 21), "direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta ou indiretamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação".

Diante do exposto, entende-se que a garantia desse direito constitucional, que se dá por meio do cumprimento do dever do município em relação à oferta de educação fundamental aos seus munícipes, vem se consolidando, na medida em que,

Em São Caetano do Sul, a Educação recebe investimentos da ordem de 35,5% da arrecadação total. Possui, em sua estrutura, todas as crianças do ensino infantil matriculadas na rede municipal de ensino. Tem um índice de analfabetismo de 0,07% e foi eleita, em 2009, o município líder em escolaridade entre todos os 645 municípios do Estado de São Paulo pela Fundação Seade (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 21).

Ademais, em 2015, de acordo com a Fundação Seade, o município contava com 142,23% crianças (de 6 a 14 anos de idade) matriculadas em sua rede de ensino (Ensino Fundamental), em relação à população na mesma faixa etária. Depreende-se, com isso, que São Caetano do Sul tem esse nível de ensino universalizado e ainda atende a crianças e jovens de municípios vizinhos (FUNDAÇÃO SEADE).

É oportuno mencionar que, ao definir o percentual de investimento em educação além do teto mínimo estabelecido constitucionalmente, bem como disponibilizar infraestrutura adequada para receber seus alunos, o município busca atender aos "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade

e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 8).

Em razão disso, a garantia do direito ao acesso se concretiza, pois:

A cidade de São Caetano do Sul há muito resolveu seus problemas de acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Após ter superado tais dificuldades, o foco tem recaído sobre questões de permanência, inclusão e sucesso do aluno na escola (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 29).

Nota-se, portanto, que a atenção, a partir de então, voltou-se para a qualidade da educação, cujo sentido é complexo e polissêmico. Ademais, em decorrência disso, a análise desse fenômeno dependerá da perspectiva da concepção ideológica adotada pela pesquisadora.

Não obstante, opta-se por um caminho alternativo, ou seja, uma análise mais centrada em informações obtidas no documento norteador da educação em São Caetano do Sul. Para tanto, recorre-se aos apontamentos de Dourado e Oliveira (2009, p. 203), para quem, "a discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação".

Essa compreensão poderá trilhar dois caminhos, tendo em vista que,

Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macro-processos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Contudo, considerando-se que é possível fugir dessa polarização, pois se entende que, por um lado, a educação não "se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar", mas acredita-se, também, que essa é uma forma de pensá-la; por outro, a educação pode ser compreendida como espaço múltiplo, que abarca "diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos", a exemplo do que foi preconizado nas OCSCS, pois "São Caetano do Sul tem a expectativa de criar um homem 'do' e 'para' o conhecimento, aberto para a vida, que perceba nas experiências do mundo,

tradicionais ou novas, seu crescimento e desenvolvimento" (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 24).

Essa concepção de educação é importante porque expande horizontes, evitando-se que a função da instituição escolar se reduza "ao mero provimento de informações a seus alunos de modo a apenas prepará-los para o mercado de trabalho ou para o próximo nível escolar" (PARO, 2007, p. 33). Contudo, tem-se em mente que essa demanda também é necessária, mas sem desconsiderar a referência concernente à dimensão qualidade, conforme preconizado nas OCSCS desse município.

De acordo com esse documento,

A qualidade da educação que as crianças recebem faz muita diferença no momento em que vivemos. Período em que se valorizam as habilidades cognitivas e afetivas, as capacidades de resolver problemas, de atuar colaborativamente, de utilizar o conhecimento em situações complexas, de conviver e praticar a cidadania. Tal educação, recebida no período escolar, que inclui, entre outras coisas, o convívio com os outros alunos e os conhecimentos e as competências adquiridas, terá impacto direto na formação do jovem e em sua atuação social (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 25).

Dar conta dessa demanda constitui um desafio, pois "a qualidade da educação oferecida deve refletir-se [...] à formação da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimento em seu sentido tradicional" (PARO, 2007, p. 34).

Refletindo acerca disso, observa-se que São Caetano do Sul definiu algumas premissas no que tange às suas concepções de educação. Grosso modo, o município busca "formar o aluno com qualidade, elevando o desempenho na aprendizagem e focar na promoção da cidadania" (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 24).

Adicionalmente, para o desenvolvimento desses pilares, foram estabelecidas as seguintes estratégias de gestão:

1. Ampliar a autonomia dos gestores e dos professores;
2. Ampliar a formação continuada para os profissionais da educação (gestores, professores, inspetores, merendeiras, etc.);
3. Construir o Currículo Municipal, baseado na equidade de oportunidades, na aprendizagem permanente e na diferenciação do ensino;
4. Romper com as indiferenças às diferenças para facilitar a aprendizagem de cada aluno, combatendo o fracasso escolar;
5. Focar na escola, facilitando e incentivando a melhoria do clima escolar (disciplina e respeito);

6. Centralizar nas disciplinas com tratamento contextualizado, disciplinar e interdisciplinar;
7. Desenvolver atividades extraclasse: aquelas para serem realizadas em casa e nos momentos de leitura, buscando qualidade e ampliando a quantidade;
8. Focar em atividades diferenciadas, entre outras, de recuperação e de reforço escolar;
9. Centralizar nas diferenças, favorecendo a aprendizagem de alunos com deficiência e promovendo talentos;
10. Focar na família e em sua integração com a escola;
11. Criar uma carreira para o magistério para valorizar os professores;
12. Criar e manter uma cultura de paz nas escolas;
13. Focar na promoção da autonomia dos professores para que esses assumam responsabilidades sobre os alunos e sobre suas próprias formações;
14. Desenvolver projetos voltados para a participação do aluno na cidade;
15. Focar em uma avaliação sistematizada, que atenda a Educação Infantil;
16. Garantir o direito de cada criança de aprender e de ser feliz (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 24-25).

Analisando-se o exposto, nota-se que são muitas estratégias, ou seja, ações coordenadas. Para ser mais exata, dezesseis, para dar conta de dois pilares, quais sejam: formar o aluno com qualidade e promover a cidadania.

A definição desses pilares já representa a intenção de garantir aos alunos de São Caetano do Sul o direito à educação nos termos do contido no Artigo 2º da LDB nº 9.394/1996.

A fim de situar melhor o leitor nesse discurso, segue uma retrospectiva do emprego da expressão estratégia até chegar ao ambiente acadêmico e escolar.

Assim,

Fazendo uma retrospectiva do pensamento estratégico, percebe-se que este fenômeno passou por diferentes fases e contextos semânticos. De origem milenar, o vocábulo “estratégia” teve vários significados, mas sem perder sua raiz semântica. No seu princípio, “estratégia” tinha um significado militar e representava a ação de comandar ou conduzir exércitos em tempo de guerra, ou seja, um esforço de guerra (GHEMAWAT, 2005 apud MAINARDES; FERREIRA; RAPOSO, 2011, p. 279).

Até então, o sentido da palavra era puramente militar, contudo, aos poucos, com o passar do tempo, o vocábulo passou a ser empregado em outros contextos, mas, ainda assim, com o sentido de trajetória.

Significava uma forma de vencer o oponente, um instrumento de vitória na guerra, e que posteriormente foi levado a outros contextos e campos do relacionamento humano: político, econômico, empresarial, entre outros, porém mantendo em todos os seus usos a raiz semântica, a de definir caminhos (STEAD; STEAD, 2008 apud MAINARDES; FERREIRA; RAPOSO, 2011, p. 279).

Não obstante, após inúmeras fases e significados, o vocábulo “estratégia” assume a posição de disciplina do conhecimento em gestão, mais precisamente, a gestão estratégica, com conteúdos, conceitos e razões práticas, e, com isso, conquista espaço nos âmbitos acadêmico e empresarial (DESS; LUMPKIN; EISNER, 2007).

O conjunto de estratégias que São Caetano do Sul elegeu para garantir uma educação de qualidade aos seus usuários contempla diferentes dimensões da gestão escolar.

Destaca-se que:

A gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos. Como tal, ela envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos (LÜCK, 2009, p. 25).

Para efeito didático, a autora organizou essas dimensões em duas grandes áreas, considerando-se sua natureza, ou seja, dimensão de organização e implementação. Desse modo,

As dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva (LÜCK, 2009, p. 26).

Considerando-se que essas dimensões envolvem a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, bem como o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, e também a gestão de seus resultados, elas englobam as seguintes estratégias previstas nas OCSCS:

- a) **Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar:** ampliar a formação continuada para os profissionais da educação (gestores, professores, inspetores, merendeiras, etc.);
- b) **Planejamento e organização do trabalho escolar:** focar nas famílias e em sua integração com a escola; criar uma carreira para o magistério, a fim de valorizar os professores;

- c) **Monitoramento de processos e avaliação institucional:** garantir o direito de cada criança de aprender e de ser feliz;
- d) **Gestão de resultados educacionais:** focar em uma avaliação sistematizada, que atenda à Educação Infantil.

Segundo Lück (2009, p. 26), o sucesso dessas dimensões faz com que "todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social".

Por sua vez,

As competências de implementação envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social (LÜCK, 2009, p. 26).

Segundo a autora, essas dimensões são desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Portanto, considerando-se as estratégias apresentadas, entende-se que há um esforço por parte do município em prol da "transformação das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional" (LÜCK, 2009, p. 26).

A fim de ilustrar o exposto, propôs-se o enquadramento das estratégias indicadas nas OCSCS nas diferentes dimensões de sua implementação. Contudo, como essa ação é subjetiva, corre-se o risco de haver divergência, no que tange à gestão da educação, entre a concepção da presente pesquisadora e as intenções previstas no documento em análise.

Nesses termos, as estratégias podem ser assim agrupadas:

- a) **Gestão democrática e participativa:** ampliar a autonomia dos gestores e dos professores; desenvolver projetos voltados à participação do aluno na cidade;
- b) **Gestão de pessoas:** focar na promoção da autonomia dos professores, para que estes assumam responsabilidades sobre os alunos e sobre suas próprias formações;
- c) **Gestão pedagógica:** centralizar nas disciplinas com tratamento contextualizado, disciplinar e interdisciplinar; desenvolver atividades extraclasse – aquelas para serem realizadas em casa e nos momentos de leitura, buscando qualidade e ampliando a quantidade; focar em

atividades diferenciadas, entre outras, de recuperação e de reforço escolar;

- d) **Gestão administrativa:** construir o currículo municipal, baseado na equidade de oportunidades, na aprendizagem permanente e na diferenciação do ensino;
- e) **Gestão da cultura escolar:** focar na escola, facilitando e incentivando a melhoria do ambiente escolar (disciplina e respeito); criar e manter uma cultura de paz nas escolas;
- f) **Gestão do cotidiano escolar:** romper com as indiferenças às diferenças, a fim de facilitar a aprendizagem de cada aluno, combatendo o fracasso escolar; centralizar nas diferenças, favorecendo a aprendizagem de alunos com deficiência e promovendo talentos.

Diante do que se apresenta até o presente momento – no que tange à garantia do direito à educação nas Orientações Curriculares de São Caetano do Sul, tendo como ponto de parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 –, considera-se que, embora o documento tenha sido criado somente dezessete anos após a promulgação desse dispositivo legal (ou seja, em 2013), há um esforço por parte do município com relação à garantia do direito à educação.

Essa garantia é reiterada em diferentes momentos apresentados no texto e nas palavras da então Secretária da Educação, bem como nas do Prefeito, ambos no exercício de suas funções à época do lançamento das OCSCS.

Para ilustrar o exposto, vale resgatar a fala do Prefeito, que assim entendia o direito à educação:

Não é possível refletir, de forma sócio-político-econômica, sobre uma cidade melhor sem pensar em melhorar a aprendizagem de nossas crianças e jovens nas escolas de São Caetano do Sul. Esses alunos, para nós, são iguais em direitos e deveres e devem, portanto, ter as mesmas oportunidades para aprender (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 9).

São palavras fortes que, caso se concretizem em ações, certamente irão ao encontro do preconizado na LDB nº 9.394/1996; mas, para que isso aconteça, é necessário que a educação se concretize como política de Estado e não de Governo, conforme vem ocorrendo em diferentes unidades federativas e em municípios brasileiros.

É sabido que

O material só foi produzido com a união de esforços e com o comprometimento de todos aqueles que prezam a educação de maneira abrangente e transformadora. Tenho certeza de que os agradecimentos a todos pelo trabalho realizado se iniciam com os nossos jovens, passa pela comunidade e merece os aplausos desta Secretaria e de todo o governo municipal (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 11).

Mas isso não é suficiente, pois se não houver comprometimento por parte das administrações futuras, todo esse trabalho realizado a muitas mãos, conforme sinalizado no texto, pode não surtir os resultados almejados.

5 MÉTODO

Busca-se, com essa seção, apresentar e discutir os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o presente estudo, com vistas a atender aos objetivos da pesquisa que, segundo Gil (2002, p. 17), é um

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Considerando-se o exposto, bem como as características desse projeto, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, por entender que se trata de "[...] uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes" (CHIZZOTTI, 2003, p. 78), na medida em que essas correntes "se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental" que não são utilizados nessa pesquisa.

Outro aspecto que reforçou a opção pela abordagem qualitativa é que, segundo Goldenberg (2004, p. 34),

[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

Destarte, dado que essa pesquisa teve por objetivo geral investigar a institucionalização do direito à educação nas Orientações Curriculares de São Caetano do Sul para o Ensino Fundamental, entendeu-se que a pesquisa qualitativa representava uma opção que poderia subsidiar a pesquisadora na compreensão desse assunto. Destaca-se, ainda, que:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Nesses termos, foi possível conhecer o assunto em profundidade por acreditar que o "conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa", ao contrário, por meio dessa abordagem de pesquisa, o pesquisador "é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. É oportuno mencionar que nesse caso, 'o objeto não é um dado inerte, neutro' já que ele 'está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações'" (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

5.1 Descrição da pesquisa

Essa pesquisa se caracteriza como aplicada, uma vez que envolve interesses locais específicos referentes à cidade de São Caetano do Sul/SP. Assim, busca-se gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução do problema específico relacionado às Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul. Envolve, portanto, verdades e interesses locais.

A pesquisa envolveu levantamento bibliográfico sobre o direito à educação, bem como teorias, conceitos e sentidos do currículo escolar.

A pesquisa documental utilizou-se de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos em fontes oficiais, como Leis, Diretrizes Nacionais e as próprias Orientações Curriculares do Ensino Fundamental da cidade de São Caetano do Sul-SP, sendo dada prioridade às fontes de primeira mão (documentos que não receberam qualquer tratamento); porém, não foram descartadas as fontes de segunda mão, tais como relatórios de pesquisa, dissertações de mestrado etc.

Grosso modo, o universo (população) é o conjunto de elementos que possuem as características que foram objeto do estudo, contudo, é sabido que "nem sempre há possibilidade de pesquisar todos os indivíduos do grupo ou comunidade que se deseja estudar, devido à escassez de recursos ou à premência do tempo" (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 33). Diante disso, uma solução plausível foi investigar uma amostra, ou população amostral, que é uma parte do universo escolhido selecionada a partir de um critério de representatividade (VERGARA, 1997).

Assim, o universo da pesquisa é composto por alguns educadores que participaram – ou não – da coordenação e da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de São Caetano do Sul.

5.2 Coleta de dados

A fim de dar conta dos objetivos dessa pesquisa, foram utilizadas três técnicas distintas, que se complementam entre si, quais sejam: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; e c) entrevista.

5.2.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é uma técnica inerente a toda pesquisa e, em razão, disso, em geral, ela nem mesmo é mencionada nos relatórios, dissertações, teses etc. Contudo, é sabido que “mesmo as pesquisas de campo e de laboratório acabam por se utilizar da biblioteca, na procura de textos teóricos, de artigos que corroborem a hipótese proposta, de outros documentos que possam interessar à pesquisa etc.” (MÁTTAR NETO, 2002, p. 151).

Portanto, nesse caso, a contribuição da pesquisa bibliográfica foi fundamental para dar conta dos propósitos da investigação tendo em vista que essa técnica:

[...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.; até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (MARCONI; LAKATO, 1999, p. 73).

Contudo, essa investigação não fez uso de todas essas fontes, visto que as consultas se restringiram a livros, artigos, teses, dissertações, artigos de periódicos etc., desconsiderando, portanto, os meios de comunicação, por entender que seu uso não caberia nessa pesquisa.

5.2.2 Pesquisa documental

Uma segunda técnica utilizada nessa investigação foi a pesquisa documental, que se caracteriza por ser uma fonte de coleta de dados "restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias" (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 64). Ademais, essas fontes podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou posteriormente a ele.

Dadas as características aqui apresentadas, a fonte documental objeto dessa análise – Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de São Caetano do Sul (SP) – enquadra-se como uma fonte primária, escrita e contemporânea.

A classificação dessas fontes encontra-se descrita no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 - Classificação de Fontes Documentais

	ESCRITOS		OUTROS	
	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
CONTEMPORÂNEOS	Compilados pelo autor na ocasião	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
	Exemplos Documentos de arquivos públicos Publicações parlamentares e administrativas Estatísticas (Censos) Documentos de arquivos privados Cartas Contratos	Exemplos Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares Estudo histórico que recorre aos documentos originais Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento Pesquisa que usa a correspondência de outras pessoas	Exemplos Fotografias Gravações em fita magnética Filmes Gráficos Mapas Outras ilustrações	Exemplos Material cartográfico Filmes Comerciais Rádio Cinema Televisão
RETROSPECTIVOS	Compilados pelo autor após o acontecimento	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analisados pelo autor	Feitos por outros
	Exemplos Diários Autobiografias Relatos de visitas a instituições Relatos de viagens	Exemplos Pesquisa que recorre a diários ou autobiografias	Exemplos Objetos Gravuras Pinturas Desenhos Fotografias Canções Folclóricas Vestuário Folclore	Exemplos Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão

Fonte: Marconi; Lakatos (1991, p. 65).

5.2.3 Entrevista

A observação direta intensiva é realizada por meio de duas técnicas: observação e entrevista (MARCONI; LAKATOS, 1999), sendo que, na presente pesquisa, optou-se pela entrevista, que consiste em:

[...] um encontro em duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 94).

Ainda segundo essas autoras, há diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito do entrevistador: padronizada ou estruturada, despadronizada ou não estruturada e o painel.

Considerando-se que o propósito da entrevista nessa investigação é complementar a análise documental (Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de São Caetano do Sul - SP), optou-se pela entrevista semiestruturada. Por meio dessa técnica, "o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada" (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 96).

É sabido que, com esse modelo de entrevista, as perguntas são abertas e podem ser respondidas em uma conversa informal. Contudo, a proposição de um "protocolo de entrevista ou um guia de entrevista" (KVALE; BRINKMANN, 2009 apud CRESWELL, 2014, p.136) foi elaborado (conferir Apêndice A).

Alguns cuidados foram tomados para a realização da entrevista, tendo como ponto de partida as orientações de Creswell (2014, p. 137):

- **Local:** encontrar, se possível, um local silencioso, livre de distrações. Esse autor sugere que seja feita uma avaliação acerca do ambiente, se este é propício para gravações, haja vista tratar-se de uma necessidade para que as informações sejam registradas. As entrevistas foram realizadas, uma por vez, na sala da coordenação, com a porta fechada e somente o entrevistado e a entrevistadora no local;

- **Consentimento:** após chegar ao local da entrevista, é necessário se obter o consentimento do entrevistado em relação à participação no estudo. Foi explicitado do que se trata a pesquisa e, posteriormente, obteve-se a anuência dos participantes, de modo que foi preenchido e assinado por cada um o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B), em que constava o título da pesquisa, os objetivos e informações sobre a pesquisa.

- **A entrevista:** durante a entrevista, deve-se fazer uso de bons procedimentos de entrevista. O autor sugere que se atenha às perguntas, que conclua a entrevista no tempo estipulado (se possível), que seja respeitoso e gentil e também que se faça poucas perguntas e recomendações. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise.

- **Ouvinte:** um bom entrevistador é um bom ouvinte, "mais do que um participante frequente durante uma entrevista". Sugere-se ainda que as informações

sejam registradas no protocolo, mesmo no caso de gravação, porque, se houver algum problema com o áudio, têm-se os registros.

Análise dos Dados

Os questionamentos foram utilizados para investigar as percepções de alguns professores acerca de suas concepções a respeito da garantia do direito à educação nas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de São Caetano do Sul (SP). A partir de então, o material reunido passou por um processo de análise e, por conseguinte, por classificação de dados até a obtenção de variáveis.

O trabalho foi organizado em três etapas, segundo a teoria de Bardin (1991): a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados e interpretação, elementos que serão discutidos, brevemente, a seguir.

- I. **Pré-análise:** objetiva fazer a organização do material constituído, bem como uma leitura flutuante, a fim de proceder a uma categorização dos dados obtidos, com a missão de: i) realizar a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; ii) propor a formulação das hipóteses e dos objetivos; e iii) elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final.

Apesar dessas missões não seguirem uma ordem cronológica, estão extremamente relacionadas entre si (BARDIN, 1991). Para tanto, a primeira atividade desta fase consistiu em estabelecer contato com os documentos escolhidos para a pesquisa. Após a demarcação do gênero de documentos acerca dos quais se pretendeu efetuar a análise, foi necessário selecionar quais documentos seriam levados em conta para que fossem submetidos aos procedimentos analíticos.

Contudo, Bardin (1991) elenca algumas regras para a realização desta seleção. São elas:

- a) **Regra da exaustividade:** não se deve deixar de fora qualquer documento, seja qual for a razão, como por exemplo, a dificuldade de acesso;
- b) **Regra da representatividade:** é necessário que haja rigor quanto à representatividade da amostra. Portanto, "a amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo" (BARDIN, 1991, p. 97);

- c) **Regra da homogeneidade:** os critérios para escolha dos documentos devem ser precisos, para que estes não apresentem demasiada singularidade;
- d) **Regra da pertinência:** os documentos devem corresponder ao objetivo da análise, logo, deverão ser adequados enquanto fonte de informação.

Portanto, o material reunido deve ser preparado antes da análise propriamente dita. A preparação formal pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos até a classificação por equivalência.

II. **Exploração do material:** a exploração do material diz respeito à administração sistemática das decisões tomadas, uma vez que: "Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas" (BARDIN, 1991, p. 101).

III. **Tratamento dos resultados e interpretação:** fase que combina a reflexão, intuição e o embasamento nos dados empíricos a fim de estabelecer relações, buscando-se resultados a partir de dados brutos, de maneira a se tornarem significativos e válidos.

A autora sugere que

Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação (BARDIN, 1991, p. 101).

Contudo, o uso de recursos estatísticos é uma decisão por parte do pesquisador, mas ele precisa proceder a outros passos para dar conta do tratamento dos dados. São eles: a codificação e a categorização, que serão sucintamente discutidas, a seguir.

- **A Codificação:** diz respeito ao tratamento do material pesquisado, que corresponde à transformação dos dados brutos, permitindo atingir uma representação do conteúdo, podendo servir de índices.

Para a análise quantitativa e categorial, a codificação compreende três fases de organização, quais sejam: a) **o recorte:** escolha das unidades; b) **a enumeração:** escolha das regras de contagem; e c) **a classificação e a agregação:** escolha das categorias.

A fase de escolha das unidades visa à categorização e à contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis, contudo, as mais utilizadas são: a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento e o documento.

Sobre as regras de enumeração, necessita-se proceder à distinção entre a unidade de registro (o que se conta) e a regra de enumeração (modo de contagem). Nesse caso, é possível utilizar uma vasta gama de tipos de numeração, como por exemplo: por presença, por frequência, por frequência ponderada, por intensidade, por direção, por ordem, por presença simultânea de dois ou mais unidades de registro etc.

Com relação às regras de enumeração, Bardin (1991, p. 113) conclui que:

Qualquer escolha de uma regra (ou de várias regras) de enumeração, assenta numa hipótese de correspondência entre a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de manifestação da linguagem e a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de variáveis inferidas, não linguísticas. É conveniente procurar-se a correspondência mais pertinente.

Sobre a análise quantitativa e análise qualitativa, Bardin (1991) entende que a abordagem quantitativa se funda na frequência de aparição de certos elementos da mensagem; já a abordagem não quantitativa recorre a indicadores capazes de permitir interferências.

Assim, a abordagem quantitativa e a qualitativa não possuem o mesmo campo de ação. Ocorre que, enquanto a abordagem quantitativa obtém dados por meio de um método estatístico, sendo mais objetiva, fiel e mais exata, a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo. Porém, a interferência – sempre que é realizada – é fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.) e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual (BARDIN, 1991).

A opção por uma abordagem ou por outra dependerá dos objetivos da pesquisa, a exemplo dessa investigação, que elegeu a abordagem qualitativa.

- **A categorização:** refere-se aos procedimentos de análise que, em sua maioria, organiza-se em redor de um processo de categorização que:

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades

de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1991, p. 117).

Para classificar elementos em categorias, é necessário investigar o que cada um deles tem em comum com os outros, sendo que a parte comum existente é o que vai permitir o seu agrupamento; outros critérios podem insistir em aspectos de analogia, talvez modificando a repartição anterior.

Ainda segundo essa autora, esse processo comporta duas etapas: a) o inventário, que consiste em isolar os elementos; e b) a classificação, que consiste na repartição dos elementos com o intuito de impor certa organização às mensagens.

Como primeiro objetivo da categorização tem-se o fornecimento por condensação de uma representação simplificada dos dados brutos (assim como na análise documental).

A categorização pode empregar dois processos inversos, sendo que o primeiro se dá quando fornecido o sistema de categorias, assim, são repartidos os elementos, à medida que vão sendo encontrados; no segundo, o sistema de categorias não é fornecido, resultando antes da classificação analógica e progressiva dos elementos (BARDIN, 1991). Contudo, é importante esclarecer que o título do processo de cada categorização somente é definido ao final da operação.

É oportuno mencionar também que alguns princípios devem ser observados na elaboração de conjunto de categorias (BARDIN, p. 120):

- **exclusão mútua:** cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- **homogeneidade:** o princípio supracitado depende da homogeneidade das categorias;
- **pertinência:** a categoria deve estar adaptada ao material de análise escolhido;
- **objetividade e fidelidade:** o pesquisador deve precisar, de forma evidente, os índices que determinam a entrada de um elemento em uma categoria;
- **produtividade:** a categoria é produtiva se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Em síntese, pode-se afirmar que, a partir desse processo, os dados passaram por codificação segundo regras precisas. Os dados brutos deram lugar a categorias

específicas criadas a partir das regras de contagem (BARDIN, 1991). Essa categorização diferenciou os dados, reagrupando-os segundo regras embasadas em referenciais teóricos, permitindo-se, desta forma, a criação de categorias de análise.

6 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE SÃO CAETANO DO SUL

Nesta seção será apresentada e discutida a percepção dos professores entrevistados acerca das OCSCS e da garantia do direito de permanência na escola pelos estudantes da rede municipal de São Caetano do Sul.

A escolha dos professores que participaram da pesquisa se deu de forma aleatória. Fez-se contato com um representante da SEEDUC, que indicou uma escola municipal para a coleta dos dados; deste modo, o coordenador do ensino fundamental desta instituição convidou alguns professores a participarem da entrevista. Assim, foram realizadas, individualmente, seis entrevistas com professores do ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano, a partir de um roteiro preestabelecido (conferir Apêndice A), no sentido de garantir informações que pudessem ser comparadas e analisadas posteriormente. As entrevistas foram consentidas e autorizadas por meio do preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B); todas foram gravadas em áudio e transcritas para organização e análise.

Os dados a seguir apresentam um **perfil dos professores entrevistados**. Utiliza-se a letra P para professor(a) e atribui-se um número para garantir sigilo acerca da identidade dos participantes. É importante destacar que todos os entrevistados estavam à vontade, falaram o que pensavam, pois todos possuem estabilidade no cargo, uma vez que são concursados.

Tabela 1 - Perfil dos professores entrevistados

Professor	Idade	Tempo de atuação na docência (anos)	Tempo de atuação na rede municipal de SCS (anos)
P1	29	10	5
P2	41	13	10
P3	37	14	4
P4	31	8	4
P5	33	8	5
P6	35	5	4

Fonte: elaboração da autora.

As informações contidas na Tabela 1 demonstram que os professores participantes são jovens, no entanto, possuem uma experiência considerável na docência, haja vista que todos têm cinco anos ou mais de atuação como professor.

Segundo Tardif (2002), o tempo de prática docente é muito importante para a constituição e a formação dos saberes dos educadores. Esse autor explica que a formação docente é constituída por vários saberes adquiridos ao longo da sua vivência escolar e profissional. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Ainda segundo esse autor,

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 61).

Dessa forma, entende-se que os professores se constituem enquanto profissionais a partir da construção do que é ser docente e de seus saberes profissionais sobre o que fazer nesse campo, ou seja, o que precisa saber, como agir, como se portar, como se relacionar com os alunos, com outros colegas, com seus superiores, enfim, como fazer a docência.

Esses saberes advêm de várias fontes oriundas da vivência escolar formativa e da experiência na prática profissional. O Quadro 2, a seguir, apresenta a organização desses saberes da docência estruturados por Tardif (2002, p. 63), no sentido de sistematizar essas aprendizagens da profissão professor.

Quadro 2 - Os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula, na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Entende-se, pois, que o ser professor se constitui por aprendizagens sobre a docência, adquiridas pelos professores durante sua experiência enquanto discente, ao longo de sua escolaridade e no exercício da profissão.

Tardif (2002) classifica esses saberes docentes em quatro grandes grupos de aprendizagens da profissão:

- A) Os **saberes pedagógicos**: ou seja, as “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37);
- B) Os **saberes disciplinares**: são adquiridos por meio da formação (inicial ou continuada) nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...]” (TARDIF, 2002, p. 38).
- C) Os **saberes curriculares**: referem-se aos “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos

da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38).

D) Os **saberes da experiência**: são saberes desenvolvidos pelos professores embasados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Os saberes da experiência são adquiridos ao longo do exercício da profissão e se intensificam nos primeiros anos de atuação; “[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental” (TARDIF, 2002, p. 51).

Os saberes da experiência têm origem na prática dos professores a partir de suas condições profissionais. Uma forma de adquiri-los é por meio da troca, entre os professores, do saber da prática, de suas experiências, de suas vivências, de atividades que tiveram êxito ou das que não tiveram sucesso. Esses saberes da experiência dos professores foram verificados em vários momentos das entrevistas, principalmente quando relataram as formações que realizam no CECAPE.

Além disso, o próprio documento das OCSCS enfatiza a importância da experiência dos professores e de seus saberes para a construção do currículo de São Caetano do Sul, quando destaca que “distante de outras formas de construção de currículos, este surgiu a partir das práticas pedagógicas dos professores, baseado em uma construção coletiva e colaborativa, envolvendo vários atores” (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 35).

Com relação às áreas de atuação dos professores, foi possível registrar relatos de diferentes áreas do conhecimento, fato que tornou a amostra mais significativa e representativa no que concerne ao pensamento dos professores da rede acerca das OCSCS.

Na Tabela 2, a seguir, estão descritas as áreas de atuação dos professores entrevistados.

Tabela 2 - Áreas de Atuação

Professor	Área do conhecimento
P1	Língua Portuguesa
P2	Matemática
P3	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
P4	Geografia
P5	Ciências
P6	Ciências

Fonte: elaboração da autora

Na Tabela 3, a seguir, verifica-se a formação acadêmica de cada entrevistado. Percebe-se que todos possuem licenciatura e pelo menos uma pós-graduação em nível de especialização.

Tabela 3 - Formação Acadêmica

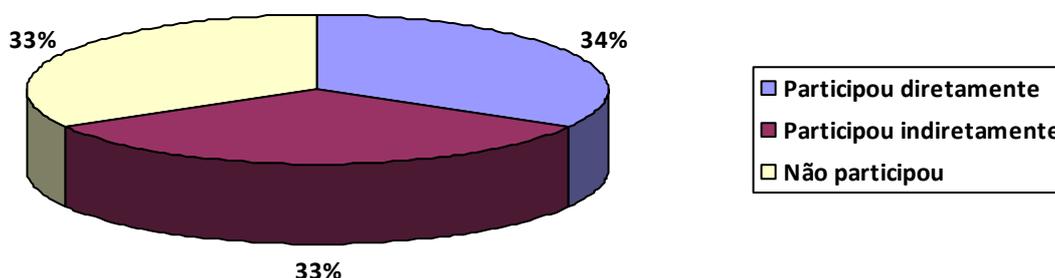
Professor	Graduação	Pós-Graduação
P1	Letras	Alfabetização e Letramento
P2	Economia e Matemática	Informática aplicada à educação
P3	Letras	Alfabetização e Letramento; Docência do Ensino Superior; Deficiências Múltiplas e Sensoriais; Gramática e Literatura
P4	Licenciatura e Bacharelado em Geografia	Psicopedagogia; Direito Educacional
P5	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Inclusão
P6	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Químicas	Ensino de Astronomia; Alfabetização e Letramento

Fonte: elaboração da autora

O nível de formação dos professores é adequado, pois todos já possuem um curso em nível de pós-graduação – especialização, porém, alguns demonstraram aspiração de continuar estudando (dois entrevistados afirmaram que pensam em continuar os estudos e fazer mestrado). A busca por formações continuadas é fundamental no aprimoramento dos saberes docente, pois a possibilidade de estudar a teoria já disposta da prática permite aos professores uma análise mais significativa acerca das ações docentes e, por conseguinte, uma qualidade mais acentuada no trabalho.

O segundo bloco de informações buscou saber a participação dos professores na elaboração das OCSCS e se estes consideravam o documento importante para o trabalho em sala de aula.

Gráfico 1 - Participação dos professores na elaboração das OCSCS



Fonte: elaboração da autora.

Tal como se pode observar no Gráfico 1, duas professoras participaram diretamente da elaboração das OCSCS, por meio de encontros de discussão para a elaboração do documento. Segundo as docentes, essas reuniões aconteceram aos sábados e eram abertas para quaisquer interessados em participar. P4 afirmou:

Teve uma reunião prévia com todo mundo, mas nessa eu não fui, eu fiquei sabendo depois. Eu participei de dois encontros depois desse. Foi específico por área. Então, nós sentamos e foi lido tudo o que era estudado e foi definido... ah! O conteúdo de sexto ano qual vai ser em Geografia... ah! Esse, esse, aquele... paisagens, lugares... que são categorias em geografia, ah! Em que ordem? Primeiro esse... a parte de astronomia... ah! Mas ciência também tem, ah! Então vamos deixar no sexto, então foi assim, dividido por série e por ordem trimestral... ah! No primeiro, no segundo, no terceiro... mas, foi um grupo reduzido de pessoas que foram, foi numa sala que não tinha mais do que dez pessoas (Entrevista - P4).

A P5 também participou das discussões na área de Ciências. Consoante seu relato:

Participei! Em 2013! Foi agendado pra gente ir em determinada data e aceitamos, todos os professores de ciências, e a gente discutiu da importância daqueles assuntos, em que faixa etária eles teriam capacidade de assimilar aqueles conteúdos e como o conteúdo de ciências é bastante extenso, a gente tentou dividi-lo da melhor maneira possível, mas mesmo assim ainda não ficou o ideal. Por exemplo, a matéria do sétimo ano é muito extensa enquanto que a do sexto é menor, mas também... que eles tivessem maior amadurecimento pra entender o assunto do sétimo, então, no sexto ano é mais um ano de recapitular o que eles viram e aprofundar. Eles não têm uma idade que dá pra eles assimilarem determinados conhecimentos, por exemplo, que são vistos no sétimo, então a gente também esbarra na maturidade deles. Então a gente dividiu esse conteúdo e foi o que deu pra fazer, o melhor possível (Entrevista - P5).

Outros dois professores participaram indiretamente da elaboração das OCSCS, pois não compareceram às reuniões no CECAPE, que eram aos sábados.

No entanto, os coordenadores de área que participavam dessas reuniões exerciam o papel de mediadores e levavam as discussões realizadas para a escola, nas reuniões de HTPC. Assim, os professores tinham a oportunidade de discutir e de opinar sobre as propostas trazidas; posteriormente, esses coordenadores levavam as sugestões dos professores para as reuniões de elaboração do documento.

Os outros dois professores não participaram da elaboração das OCSCS porque ainda não haviam ingressado na rede em 2013, época em que se realizaram tais discussões.

Com relação à **importância das OCSCS para o trabalho em sala de aula**, todos os professores as consideram importantes, pois argumentaram que no período anterior ao das orientações, os professores ensinam o que queriam, visto que não havia uma unicidade na rede; assim, as orientações “dão um norte” sobre o que ensinar em cada ano escolar, tal como afirma a P1:

Sim, porque antes das orientações era uma bagunça, cada escola seguia aquilo que queria e com as orientações não, ficou mais definido, mais claro o que cada um precisa trabalhar e ficou melhor para o aluno também porque antes ele mudava de escola e aí, às vezes, ele tinha visto alguma coisa aqui e na outra escola não, e virara uma confusão (Entrevista – P1).

O P3 também argumenta nesse sentido:

Sim! É através do Currículo que nós temos um norte para dar prosseguimento aos conteúdos dentro da disciplina que a gente atua, dentro dos anos que a gente trabalha... do seguimento (Entrevista – P3).

O relato da P5 demonstra que as OCSCS apenas orientam, dão uma direção para o trabalho, mas não o engessa, pois é possível inserir novos conhecimentos a partir da realidade. Em suas palavras:

É de suma importância porque assim a gente tem um norte. Essas orientações nos orientam, então o próprio nome já diz, porque às vezes a gente acha que determinados conteúdos eles já estão adaptados para aquela criança e, na verdade, não estão. A gente precisa de um norte pra saber o que se vai tratar, não que você vai ficar só naquele conteúdo, você pode, por exemplo, no sexto ano, sempre está surgindo um planeta novo ou uma estrela nova, então você vai agregando atualidade ao conteúdo, alguma doença que foi surgindo no meio do caminho, então eu vou seguir só o currículo, não, eu vou ter que ter esse jogo de cintura para colocar também o que é atual (Entrevista – P5).

Esses comentários dos professores vão ao encontro do que dispõe o documento das OCSCS, quando destaca que estas visam parametrizar o currículo

desenvolvido na rede de ensino de São Caetano do Sul e não engessar o trabalho do professor.

O Currículo da Educação Básica visa parametrizar, não engessar, o percurso de aprendizagem dos alunos. Percurso que se baseia, entre outras coisas, na equidade de oportunidades; na aprendizagem permanente (de habilidades cognitivas e afetivas, de capacidades de resolver problemas, de atuar colaborativamente, de utilizar o conhecimento em situações complexas); na diferenciação do ensino, favorecendo a aprendizagem de alunos com deficiência e promovendo talentos; na capacidade de conviver junto e exercer a cidadania (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 34-35).

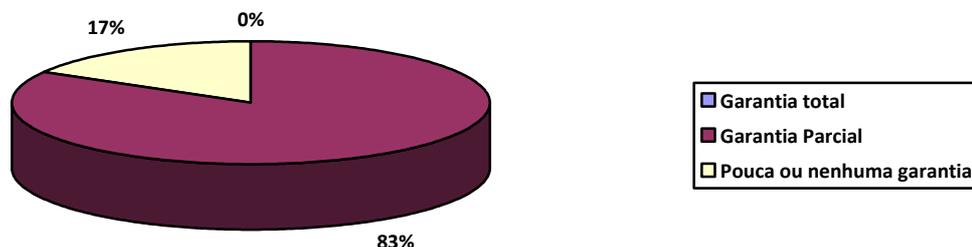
O comentário da P5 vai ao encontro da proposta de adequação do currículo às especificidades e às necessidades de cada realidade, também presente no documento das OCSCS, como se pode verificar no excerto a seguir:

O currículo é composto de uma base nacional comum, complementada no sistema de ensino por uma parte diversificada. Juntas, elas formam um projeto único e integrado. No currículo, os objetivos do ensino (a aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade, entre outros) estão articulados com as questões de cidadania e com as áreas do conhecimento humano que se relacionam, entre outros temas, ao trabalho, à saúde, à vida familiar e social, à inclusão, ao meio ambiente, à sexualidade, à ciência e tecnologia, à cultura, às problemáticas locais, à pluralidade cultural, à ética, à cultura da paz, etc. (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 35-36).

Percebe-se na narrativa dos professores uma sintonia com o que se encontra proposto no documento das OCSCS – o que, com efeito, é muito importante para a efetivação do currículo.

O terceiro e último bloco de questões tinha a pretensão de verificar se há a **presença do direito à educação nas orientações curriculares de São Caetano do Sul**, na perspectiva da LDB nº 9.394/1996. Para se abordar esse assunto foram realizadas cinco questões; primeiramente, perguntou-se se o professor achava que as OCSCS permitiam que o direito à educação, no que se refere à permanência na escola, fosse garantido na íntegra. As respostas a essa pergunta foram interessantes.

Gráfico 2 - A garantia do direito à educação nas OCSCS



Fonte: elaboração da autora.

Como se pode observar no Gráfico 2, apenas um professor argumentou que o documento tem pouca ou nenhuma influência na permanência do aluno na escola. Segundo ele, a permanência do aluno está mais relacionada a questões interpessoais do ambiente escolar e ao âmbito familiar:

Eu entendo que a Orientação Curricular tem pouca ou nenhuma influência na permanência do aluno na escola. A permanência do aluno na escola está mais voltada para relação de questões interpessoais do ambiente escolar e uma questão familiar também. Eu entendo o seguinte, tendo ou não orientação, se for para o aluno ficar na escola ele vai ficar (Entrevista – P6).

Para esse professor, se o aluno gostar da escola e tiver incentivo por parte dos pais, permanecerá na instituição escolar, de modo que não são as orientações curriculares que garantirão isso.

A importância dos pais na permanência dos filhos na escola também foi um argumento comum nas narrativas de outros quatro professores.

A família é muito importante, os professores, a vontade dele também porque não adianta a gente ter um currículo perfeito e ele não ter vontade de ficar na escola (Entrevista – P1).

Sim! E também a participação dos pais. Eu acho que os pais têm que participar mais um pouco da educação dos filhos, isso está na LDB, porque sem a participação dos pais a gente (a escola) não tem a qualidade de ensino que é esperado (Entrevista – P2).

Esse direito à educação eles têm, mas vai depender a permanência com o vínculo que ele tiver com o professor dentro da sala de aula, com a comunidade escolar e a importância que os pais vão dar para essa educação. Eu tenho alunos que vêm, que dizem que é porque os pais obrigam, eu só estou aqui porque o meu pai me obriga! Outras crianças vêm porque sabem a importância, mas são poucos, esses os pais são mais esclarecidos ou têm uma consciência da importância da educação, isso não está para todos os pais, a maioria dos pais acha que a escola é um lugar para eles deixarem as crianças e a gente tem a obrigação de ensinar tudo. Outro dia eu atendi uma mãe que ela falava: “O meu filho quando chega em casa não tem motivação para estudar”. Mas é ela que deveria ter criado essa motivação para o filho estudar, não esperar que ele, no sétimo ano, que a gente em cinquenta minutos crie a motivação pra ele, então se ela já

resguardasse isso e ensinasse a importância dele, ele viria com outra cabeça pra sala de aula, então ali ele iria permanecer. Hoje a gente tem muito aluno que permanece na escola, mas ele não entende o que ele está fazendo aqui, ele não sabe, ele não dá importância... e os pais também não dão! (Entrevista – P4).

Eu acho o seguinte: o currículo, ele é muito importante! Mas muitas vezes a gente esbarra em questões pessoais do aluno, porque ele muitas vezes vem totalmente desestimulado de casa e, assim, as pessoas com quem ele convive não dão a menor importância à educação, então ele vem pra escola porque é obrigatório, o pai não tem onde deixar e deixa, porque senão o Conselho Tutelar cai em cima dele, então a realidade é essa. É muito difícil e hoje a família, ela se fragmentou muito, então a mãe hoje ela vai para o mercado de trabalho, ela não é mais aquela pessoa que ficava em casa cuidando de tudo, orientando os filhos, hoje, quando ele tem pai a mãe trabalha, então, assim, eles passam o dia todo fora de casa, quando eles chegam em casa eles estão cansados e eles não têm mais vontade, nem coragem pra enfrentar, que é ser o papel de pai e de mãe (Entrevista – P5).

Dois aspectos podem ser destacados nos relatos dos professores: primeiramente, a **relação professor/aluno**, a importância de o docente estabelecer vínculos com os discentes, aspecto este muito relevante para a didática. Candau (2012) já ressaltava, na década de 1980, a necessidade da multiplicidade no processo ensino-aprendizagem, focando tanto a **dimensão técnica** (que se refere: ao domínio extensivo do conteúdo a ser desenvolvido e às formas eficazes de desenvolvê-lo; à organização e à operacionalização dos componentes do processo ensino-aprendizagem – objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, etc.) como a **dimensão humana** (a compreensão dos valores éticos, das crenças religiosas, da afetividade, da emocionalidade, da racionalidade, enxergando o estudante como um ser “inacabado”, um ser social integrado, com períodos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor) e também a **dimensão sociopolítica** (o contexto em que alunos e professores estão inseridos, em uma determinada época histórica, que segue orientações e diretrizes de profissionais da educação e das políticas). Além dessas dimensões supramencionadas, a autora, nos anos 1990, introduziu em sua análise uma quarta dimensão, qual seja, a **dimensão cultural**, ao demonstrar a necessidade de a escola lidar com a multiculturalidade presente na sociedade atual. Assim, são essas dimensões que a autora considera ser fundamental o professor considerar ao refletir e desenvolver sua didática. Essa questão afetiva, destacada pelos professores, pode ser compreendida como parte integrante das dimensões humana e cultural da didática; o segundo aspecto a ser considerado diz respeito à presença e ao incentivo dos pais para que o estudante permaneça na escola e enxergue sentido em estar ali. Mas

esse aspecto não é simplista, envolve uma questão social e cultural. Muitas vezes, os pais não incentivam seus filhos porque eles próprios não tiveram garantido o direito de permanência na escola e, talvez por essa razão, não concebiam a escola como elemento importante, que faça parte de sua cultura. Os filhos das classes mais favorecidas economicamente, desde muito pequenos, já convivem em seu ambiente familiar com práticas diárias de uso da escrita, da leitura, da matemática, das ciências, bem como fazem pesquisas, utilizam a tecnologia, frequentam ambientes de disseminação da cultura erudita, tais como cinemas, teatros, museus, viagens, práticas estas que, segundo Bourdieu e Passeron (1975), fazem parte do *habitus* dessas famílias que utilizam, em seu dia a dia, conhecimentos que seus filhos aprendem na escola. Por isso, para essa camada da população, a escola é muito valorizada, pois o futuro dessas crianças será traçado neste ambiente, e as famílias estão cientes disso porque também passaram por esse processo.

Ainda se utilizando do raciocínio de Bourdieu e Passeron (apud SILVA, 2003, p. 34, grifo do autor),

[...] a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural*.

Já as famílias das classes sociais menos favorecidas, que não possuem esse capital cultural em sua forma de viver, de ser, de pensar a vida, não conseguem perceber a escola como fator importante. Para essas crianças e jovens, a sua cultura nativa é desvalorizada, não é reconhecida ou próxima do que se aprende na escola. A sua cultura não é, portanto, um capital cultural, pois não tem valor na instituição escolar.

Assim, para Bourdieu e Passeron (1975), as classes mais baixas tendem a ter certos comportamentos como a depreciação de si, a desvalorização da escola e a resignação em relação ao insucesso ou à exclusão. Estas atitudes constituem-se, na maior parte das vezes, como antecipações às sanções que a escola reserva às classes dominadas. O tribunal escolar condena e faz esquecer o efeito de suas condenações, para que o destino social seja transformado em vocação da liberdade

ou mérito da pessoa. A escola deve conseguir convencer os indivíduos de que foram eles a escolherem o seu próprio destino, sem alertar para a necessidade social que se lhes designou antecipadamente.

Por isso, apenas afirmar que os pais devem incentivar os filhos a permanecerem na escola não é suficiente, é necessário mostrar para essas famílias a importância da escola no que se refere a uma melhor condição social, para que, no futuro, seus filhos possam escolher seus destinos a partir de suas escolhas. Esse tema será abordado de modo mais profundo no próximo item do presente trabalho.

A P5 chegou a demonstrar saber que a atitude dos pais é um reflexo de sua condição social. Em suas palavras:

Então é assim, ele estar na escola não significa que ele está aprendendo ou que ele está motivado a aprender, por mais que a gente saque mil opções, alternativas pra tentar motivá-lo, mas ele não vê muitas vezes a importância do estudo, da educação porque ele convive com pessoas que trabalham naqueles segmentos que eles põem a mão na massa, então a mãe trabalha de doméstica ou então a mãe trabalha numa lojinha, então, assim, ela acha que aquela vida pra ela é comum e é o que ela ambiciona no máximo. Por mais que você explique (todo trabalho é digno), mas você não gostaria de dar uma vida melhor pra sua mãe? Pra sua vó, você vive com sua vó, sei lá! Eles não conseguem enxergar isso porque aquela realidade dele não permite, então por mais que a gente tenha todos os recursos possíveis, se você for observar a gente tem vários recursos, mas mesmo assim a gente não consegue atingir aquele aluno, infelizmente! Então aqui, nessa escola, nós temos um índice muito grande de abandono, mas quando eles não abandonam, então às vezes eles chegam no 9º ano com um conhecimento muito básico (Entrevista – P5).

Outro aspecto importante a ser destacado, ainda concernente a esta questão sobre o direito de permanência na escola, foi levantado pelo P3:

O que ocorre... o que posso perceber é que está garantido, mas é um Currículo que abrange muito a questão de conteúdo. O Currículo de São Caetano, eu não sei de que forma ele foi formulado, com qual objetivo, com qual intenção, mas ele visa muito a questão do conteúdo, então ele é bem conteudista. Ele abrange o direito à educação, dos alunos, mas eu acho que ele fica um pouco preso nessa questão de conteúdo, eu acho que ele poderia ser um pouco mais abrangente em outras áreas de atuação com os alunos (Entrevista – P3).

Nessa resposta, o professor traz uma concepção de currículo muito mais abrangente do que a do currículo tradicional, que visa somente ao conteúdo da área do conhecimento. Essa postura do professor demonstra que ele compreende o currículo como um elemento muito além do que aquilo que está prescrito, isto é, envolve outros conhecimentos que não apenas os conhecimentos historicamente

produzidos pela humanidade. É interessante observar tal aspecto, pois somente esse professor manifestou essa percepção curricular, todos os outros demonstraram entender o currículo como apenas os conteúdos a serem ensinados, prescritos, portanto, no âmbito das teorias tradicionais.

No documento das OCSCS, há um destaque para atividades a serem desenvolvidas na escola no que se refere a temas voltados à formação cidadã, tais como trabalho, saúde, vida familiar e social, inclusão, sexualidade, meio ambiente, problemáticas locais, pluralidade cultural, ética etc. Contudo, o que se observou na maioria das falas dos professores foi a preocupação somente com os conteúdos das áreas específicas e com o que se estabeleceu para ser trabalhado em cada ano escolar em referente à sua disciplina específica. Talvez essa percepção de que o estudante é um todo e não um conglomerado de partes, de que todas as disciplinas – seja qual for – contribuem para a formação de um cidadão, deveria ser mais explícita. Uma forma de se efetivar essa percepção acerca do estudante seria a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o qual buscasse um objetivo único para a comunidade atendida, um escopo almejado por todos os professores, em todas as áreas de formação do estudante.

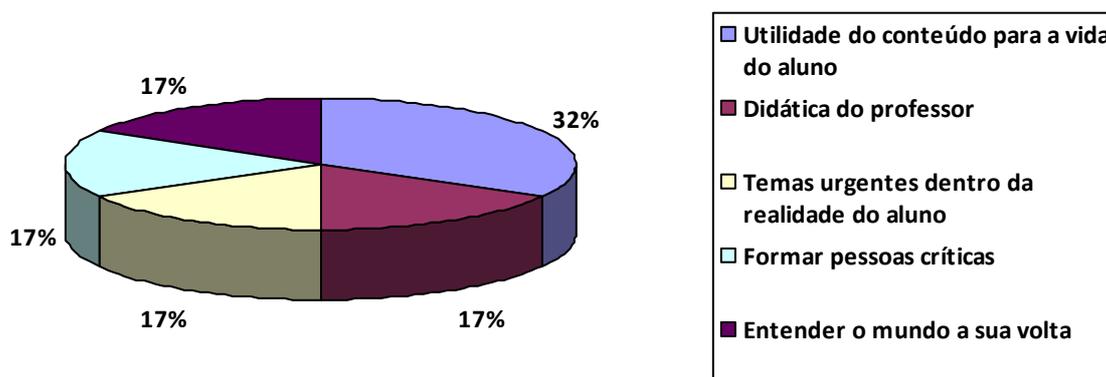
Outro aspecto, este destacado pela P4, foi a pressão que o sistema exerce no trabalho do professor – o que também se encontra presente em uma percepção tradicional do currículo –, bem como o fluxo de entrada e saída de alunos, a eficiência no sistema de ensino que mascara a realidade e exclui os que não conseguiram aprender no tempo “certo”.

Então... assim... às vezes a gente quer que o aluno permaneça, mas o sistema não quer que ele permaneça, porque um ano ele está atrasado, está defasado idade/série. A escola não quer ficar com esse aluno que complete dezoito anos aqui nessa escola, então, às vezes, o professor quer que ele permaneça, o aluno quer permanecer, mas o sistema o empurra para frente, para que o problema não seja mais da escola, então eu acho que são muitas coisas que fazem esse direito à educação, porque assim, só estar dentro da escola não garante isso... tem muitos alunos, por exemplo, que a professora nem conhece, que chegaram o mês passado nessa escola e que não entraram um dia dentro da sala de aula, mas os pais, ao invés de resolver um problema... sei lá, psicológico, querem que ele fique aqui, ele fica, mas ele não faz nada, não está dentro da sala de aula, não está aprendendo, não está adquirindo conhecimento, então, às vezes a escola se torna meio cuidadora de crianças, tipo babá, então essa permanência nem sempre está ligada com uma condição melhor da educação e não vai ser o Currículo que vai fazer com que isso aconteça. Ele pode ajudar! Ter um Currículo ideal para uma idade/série vai facilitar o trabalho dos professores, mas não é o fator condicional, vão ser outros que vão selecioná-los (Entrevista – P4).

A pergunta seguinte visava identificar o modo como os professores buscam, em sua disciplina, contemplar o direito à educação, garantindo ao aluno o direito de permanência na escola.

As respostas dos professores foram variadas, mas todas convergiram no sentido de tornar a escola significativa aos alunos. O Gráfico 3, a seguir, apresenta as principais ideias levantadas pelos professores.

Gráfico 3 - Formas de garantir o direito à educação nas disciplinas



Fonte: elaboração da autora.

Como é possível verificar, duas professoras asseveraram que suas disciplinas são importantes para a vida dos alunos, de modo que é em seu conteúdo que contribuem para que o aluno permaneça na escola. A P1 explica que sua disciplina ajuda o aluno a se comunicar; a P5 argumenta que sua disciplina contribuiu para que o aluno se perceba no mundo e saiba a importância que tem nele e no planeta.

A minha disciplina é importante porque é a língua que ele fala, então a gente o auxilia a se comunicar nas diferentes etapas da vida, talvez seja essa uma das formas (Entrevista – P1).

Eu acho assim, como eu lhe falei anteriormente, a minha matéria, a minha disciplina, ela permite que a gente se conheça no mundo, que a gente saiba a importância que a gente tem no mundo e no planeta que a gente vive, então, assim, eu tenho que saber quem eu sou, como eu impacto o ambiente, como eu posso ajudar o meio ambiente em que eu vivo, como eu posso ajudar a evitar determinadas doenças, como eu posso evitar uma gravidez precoce, como eu posso evitar uma DST, então, a matéria de ciências ela permite que você se coloque no mundo, você seja uma pessoa atuante [...] (Entrevista – P5).

O P2 acredita que a sua relação com os alunos fará com que eles queiram permanecer na escola, que participem das regras, obedecendo-as, fazendo as lições

de casa. Assim, para esse professor, é precisamente a forma como o professor se relaciona com seus alunos que permite a efetivação ou não do direito à educação em sua disciplina.

Eu acho que pode ser contemplado na relação entre professor-aluno. O aluno está, entre aspas, obedecendo às regras de educação, as lições de casa, as atividades práticas que fazemos, aulas diferenciadas na lousa digital. Eu acho que fazendo essas aulas diversificadas acaba atendendo esses alunos (Entrevista – P2).

Observa-se no excerto supratranscrito uma visão reducionista do professor acerca de didática, pois sua ótica sobre a relação humana da didática, na perspectiva da Candau (2012), restringe-se à obediência do aluno ao que o professor propõe, e não o estabelecimento de uma relação afetiva, emocional e racional, que perceba o estudante com um ser “inacabado”, incompleto e em fase de crescimento e de descobertas, mas sim uma relação autoritária e impositiva.

Diferentemente dos outros professores, o P3 argumenta que é o currículo que garantirá, em sua disciplina, o direito à educação, mas com a inclusão no currículo da abordagem de temas urgentes do âmbito da realidade do aluno e não somente os conteúdos tradicionais de sua área de atuação, que são elencados nas OSCSC. O seu argumento é que a utilização de diversos gêneros textuais que abordem diferentes temas contemporâneos conseguirá prender a atenção do aluno e seu interesse pela escola. Sua concepção de currículo está pautada nas teorias pós-críticas de currículo, a saber:

O que ocorre tanto em língua portuguesa, quanto em língua inglesa eu percebo através do Currículo que é implementado aqui na cidade... eu creio que é assim: essa questão do direito à educação, nós poderíamos trabalhar outros tipos de gênero, abrangendo outros temas, mais urgentes dentro da realidade do aluno e muitas vezes devido a objetivos que nós temos que cumprir, nós ficamos muito presos a conteúdos tradicionais e esquecemos um pouco de temas mais emergentes que a gente presencia na escola e que, muitas vezes, não conseguimos trabalhar em sala de aula. Por exemplo... envolvendo a questão da sexualidade do aluno, questão do *bullying* escolar que muitas vezes a gente acaba presenciando, acabamos encaminhando para a direção que eles acabam tendo outros tipos de providência, mas nós em sala de aula, que queremos abranger esse tema, não há tempo, muitas vezes nós não conseguimos devido a essa demanda do Currículo que temos que atingir (Entrevista – P3).

A narrativa desse professor reforça que o currículo em ação, em decorrência de pressões institucionais, fica preso ao conteúdo restrito de cada disciplina, não havendo um objetivo maior a ser alcançado por todos na escola.

A P4 procura despertar o senso crítico em seus alunos ao promover, em sua disciplina, reflexões sobre o que acontece na cidade, ao seu redor e no mundo. Para a docente, despertar nos alunos a criticidade permite que o aluno entenda seus direitos e conceba a educação como um direito e, por conseguinte, terá maior interesse em permanecer na escola.

Olha... eu gosto bastante de fazer os alunos refletirem, gosto de passar muitos temas e questões polêmicas, ou filmes, ou falar sobre notícias que são reais... fora de São Caetano, porque São Caetano a gente brinca que é um pequeno feudo, que é diferente do que acontece ao redor, em São Paulo e em outros lugares, porque se você atravessar a rua você tem escolas com outra realidade muito diferente daqui, e as pessoas que estudam aqui, que nascem aqui, que crescem e só ficam aqui tendem achar que tudo é dessa forma e na verdade não é! Não que aqui seja um paraíso, não, não é! Mas que gosto de fazer com que eles pensem e reflitam, então pensando e refletindo ele vai se tornar uma pessoa crítica e ele vai ter o entendimento desse direito à educação. Eu brinco muito com eles quando às vezes eles reclamam, daí eu falo assim de uma escola lá no Nordeste que não tem água, que não tem merenda, que as crianças não têm os pais, que não tem uma carteira, uma mesa, um lápis, que divide a cadeira com um amiguinho, então vocês estão tendo direito à educação, você tem que aproveitar, porque aquela criança lá daria tudo para estar no seu lugar, então é dessa forma, fazer com que eles reflitam. Mostrando uma questão de que, por exemplo, existe uma feira de escravos lá na Líbia, mas que também existe uma feira de escravo em Mato Grosso e que não é tão longe assim e que se talvez se ele não estudar, não usufruir esses direitos, ele não vai ter um mundo melhor pra que essas pessoas no Mato Grosso não sejam vendidas, pra que ele não acabe numa situação assim, então, pra eles entenderem isso, então, quando eles entenderem e quando os pais também entenderem, perceberem isso que a escola é importante eu acho que aí sim esses direitos vão ser garantidos de fato e não apenas da “boca pra fora” ou que os números nos mostram (Entrevista – P4).

O último argumento é dado por P6, que percebe sua disciplina como possibilidade de o aluno entender as relações da vida, podendo, assim, compreender o que acontece no mundo à sua volta, o que geraria o interesse do aluno em permanecer na escola.

Bom... tem menos importância ciências nas demais matérias, alguns professores já citaram que português e matemática são sempre levados mais a sério, tanto em questões do processo educacional ou até mesmo da família, mas eu entendo que é o seguinte, que a ciência, por explicar muito das relações da vida do aluno, ela pode ser sim um objeto que faça com que ele tenha vontade de vir para a escola pra poder entender o que está acontecendo com ele ou até mesmo entender o que ele viu, que ele teve informações que ele não entendeu e que tem que ter uma pessoa pra explicar, então ela parte muito disso... ela vai auxiliar o aluno a ficar aqui por causa desse interesse do aluno em entender como funciona o mundo dele, relação direta com a vida dele (Entrevista – P6).

A próxima questão abordada buscou saber o modo como a rede atendia à parte diversificada do currículo com relação às características regionais e locais da cidade, ou seja, uma orientação do artigo 26 da LDB nº 9.394/96, anterior às OCSCS. Somente três professores responderam a essa pergunta, haja vista que já se encontravam na rede antes de 2013; os outros três professores não puderam responder à questão porque não vivenciaram esse momento.

A P1 explica que as escolas recebiam algumas orientações da SEEDUC sobre o que trabalhar em cada ano escolar; deste modo, cada escola elaborava o seu próprio plano. Alguns materiais, tais como livro didático e paradidático, também eram enviados.

A gente tinha uma tabela que vinha da SEEDUC com algumas orientações do que a gente deveria trabalhar em cada um dos anos, mas cada escola elaborava o seu plano, então só vinha uma orientação, às vezes vinham até alguns livros paradidáticos para gente poder trabalhar, que você podia escolher três entre os dez que eles mandavam e você podia adaptar, só que aí acontecia bem aquilo que eu disse no começo, a gente adaptava da nossa forma, em outra escola adaptava de outra e virava uma confusão. Com o currículo ficou melhor, ficou unificado (Entrevista – P1).

Na narrativa da P1 também é possível perceber que as OCSCS foram importantes porque unificaram o currículo na rede de São Caetano do Sul, o que também foi destacado por P2, conforme segue:

O que eu vi foi uma evolução porque antes cada escola tinha o seu currículo e agora não, agora há um currículo comum e isso é bom porque caso o aluno queira mudar de escola para uma mais próxima à sua casa, por questões de trabalho dos pais, por exemplo, ele pode, pois estará acompanhando o ensino de forma tranquila porque não muda o conteúdo, mesmo mudando o professor (Entrevista – P2).

A penúltima questão tratada objetivava verificar se a formação continuada para os profissionais da educação – uma premissa do modelo de educação disposto nas OCSCS – vem sendo oferecida e valorizada na prática. Todos os professores afirmaram que possuem oportunidades de formação continuada na rede, seja por meio dos cursos e oficinas oferecidos pela CECAPE, com a participação de orientadoras da SEEDUC, seja por depoimentos de professores acerca de práticas que tiveram êxito em suas aulas, ou até mesmo pelo incentivo na continuidade dos estudos em nível de pós-graduação.

Nós temos algumas formações na CECAPE, só que elas não abordam em si os conteúdos que estão no currículo, às vezes algum professor fez

alguma prática que deu certo, ele vai lá e apresenta, ou então, as próprias orientadoras do SEEDUC, elas trabalham muito leitura, mais essa parte, oralidade (Entrevista – P1).

Eu vejo que os professores estão sempre fazendo cursos de formação no CECAPE, estão sempre fazendo pós ou pensando no mestrado, o que um aprende passa para o outro em HTPC etc. (Entrevista – P2).

O CECAPE oferece vários cursos e oficinas para os professores aqui da rede, inclusive alguns professores da nossa escola e também de outras, eles acabam formulando várias oficinas abrangendo vários temas, conforme a experiência própria em sala de aula e acaba passando essa experiência para o colega da rede. Com isso, nós temos várias palestras, oficinas, que o CECAPE oferece (Entrevista – P3).

Os professores também esclareceram que essas formações supramencionadas são realizadas fora do horário de trabalho, em contraturno, e que agregam pontuação para progressão na carreira.

É feito fora do horário de trabalho! É sempre no contraturno do nosso trabalho. Temos algumas formações dentro do horário de trabalho, que é no HTPC, mas uma formação mais aprofundada é sempre fora do nosso horário de trabalho (Entrevista – P3).

Outras duas professoras salientaram que São Caetano do Sul tem convênio com a empresa Positivo, de modo que permite aos seus professores a realização de cursos *online*, gratuitos e à disposição dos interessados.

São Caetano tem convênio (tinha, pelo menos!) com a Positivo, ela fornece cursos pra professores que querem, que têm interesse, se cadastram e fazem. O CECAPE oferece várias oficinas em todos os períodos, de manhã, de tarde, de noite, aos sábados, com atividades que são teóricas e práticas (Entrevista – P4).

Aqui a gente tem duas opções que são os cursos da Positivo que é ofertado *online*, os professores que querem se inscrevem, participam, são gratuitos; e também tem as capacitações no CECAPE. Eu acho mais interessante, e eu aprendi muito mais com as capacitações que são ofertadas pelo CECAPE, porque é bem diversificado, então é assim, às vezes você vai para uma capacitação de educação física que você acha que eles vão falar só do conteúdo deles e não é! Muitas vezes você pode só pegar aquela ideia e adaptar a sua realidade, então assim, eu mesmo gostei muito das capacitações que eu fui esse ano, lá. A gente coloca em prática, a gente pega ideias elabora e assim melhora a aula. Agora, da Positivo, eu não acho assim tão interessante, eu acho mais maçante. Lá não, é mais dinâmico! Eu acho que é porque eu não gosto muito de EaD (Entrevista – P5).

Essa professora também destaca o quanto é importante a participação nessas formações a fim de realizar uma prática de ensino mais próxima e atraente em relação ao aluno. Esse apontamento remete aos saberes da experiência destacados por Tardif (2002), anteriormente abordados. A troca de experiências que

obtiveram sucesso agrega novos conhecimentos aos professores e permitem novas aprendizagens.

Porque é assim, às vezes, a gente acha assim: ai... eu volto cansada, mas quando você se abre dá para tirar alguma coisa, quando você vai aproveitar, eu aproveitei bastante, é assim, por exemplo, a gente fez algumas capacitações lá que estava em casa e ficava procurando bexiga... eu não sei o que, mas pra estar lá no outro dia... então é muito legal! Da matéria mesmo eu peguei... eu dimensionei a situação lá e fiz um jogo que eles iam fazer prova na outra semana e eles acharam muito legal... ah! professora eu adorei, vai ter mais outro dia?... é porque é algo dinâmico, tira eles da cadeira (Entrevista – P5).

Por fim, a última pergunta da entrevista buscava discutir com os professores a qualidade como maneira de garantir o direito de acesso à educação e permanência na escola. Indagou-se aos professores: quais os desafios para garantir uma educação de qualidade, e até que ponto São Caetano do Sul está dando conta dessa demanda?

As respostas podem ser divididas em três categorias, quais sejam: 1) o que é qualidade; 2) como a rede municipal está oferecendo qualidade; e 3) sugestões dos professores para melhorar a qualidade de ensino na rede.

Com relação ao item 1 – o que os professores entendem por qualidade –, é possível verificar duas visões diferentes. Para P5, qualidade está relacionada à capacidade dos alunos, ou seja, o quanto o professor conseguirá realizar com a turma dependerá da capacidade do rendimento dela.

Desafio da qualidade... qualidade, gente, é algo muito relativo, depende o que a pessoa entende por qualidade, porque muitas vezes o professor ele está no nível que ele quer evoluir com as suas turmas, mas ele fica empacado com alguns alunos que é limítrofe ou que eles estão desestimulados ou estão fora da idade, então, muitas vezes a gente não pode ofertar uma melhor qualidade porque você tem que pensar no cara que está atrasado, então, eu acho que a gente deveria ajudar essas crianças, não passar aluno que não tem qualidade, não tem capacidade de passar, porque, muitas vezes, aquela criança vai fazer com que o seu rendimento diminua o rendimento de toda a sala (Entrevista – P5).

Para P4, a qualidade está relacionada à exigência nas provas e em notas dos alunos. Quanto maior a exigência, ou seja, a nota média para aprovação, maior a qualidade exigida.

Aí a gente vai ter que entrar numa discussão do que é qualidade, porque, por exemplo, pros professores qualidade é uma coisa, talvez embasado no tipo de educação que esses professores tiveram. Então, se o professor for mais velho, ele vai ter um método mais tradicional, se o professor for um pouco mais novo, talvez a qualidade seja um pouco mais reflexiva, seja

elástica, dá pra você entender o emocional, o psicológico, então, vai depender desse tipo de professor, vai depender da qualidade que os pais acham que a educação deve ter ou que a direção ou as outras hierarquias acham que deva ter. Quando eu entrei aqui a média para o ensino fundamental II era sete, hoje a média sete é só para o médio, então ali, a meu ver, a gente perdeu um pouquinho mais da qualidade, diminui a média. Das escolas municipais, a média é cinco e geralmente das particulares aqui no município gira em torno de seis. Então, antes a gente tinha uma média acima e agora a gente tem uma média meio que igualitária, hoje é seis. Mas, há dez anos a gente tinha que se esforçar muito pra chegar no sete. Hoje as crianças têm muito mais recursos, os professores têm muito mais recursos. Hoje você tem mídias digitais e por isso se tem uma facilidade muito maior de pesquisa. Antes a gente tinha que ir à biblioteca, tinha que copiar, e eles são da geração copia e cola, então depende dessa qualidade, ela é muito relativa, porque se você vai pro método tradicional, talvez a gente não esteja nesse nível de qualidade que se é esperado nos índices, mas os índices também vão contar com uma retenção que, às vezes, não é totalmente negativa como as pessoas acham, então vai depender aí do que é qualidade pra um e pra outro (Entrevista – P4).

Os argumentos explicitados por essa professora são interessantes porque corroboram as definições de Tardif (2002), apontadas alhures, sobre a importância das experiências anteriores – enquanto aluno – para os saberes dos professores, quando afirma que a compreensão do professor do que seja qualidade dependerá de suas experiências enquanto aluno. Para essa professora, quando ela era aluna, havia uma exigência avaliativa muito maior e, por isso, em sua visão, havia mais qualidade. Ela comparara a média escolar das escolas públicas com as privadas, asseverando que, na privada, há mais qualidade porque exige mais do aluno.

Para P6, a qualidade depende não só da escola, mas também da família.

Pra atingir a qualidade a gente precisa atacar três pontos: o primeiro é o aluno, só que ele é o menor dos problemas, é o ponto que você tem menos que trabalhar; profissionais que trabalham com esse aluno e família. Esses dois pontos você tem que trabalhar bastante. Professor ele tem muito essa mania de se colocar como coitado. Ah! Aconteceu um problema na educação já se coloca a culpa no professor, eu entendo que uma parte considerável dos problemas da educação está ainda sobre o professor e a outra sobre a família. O professor enquanto educador mesmo, de acolher o aluno, de fazer com que ele estude, que ele se interesse pelo ambiente escolar, que ele se interesse pela escola, que ele se interesse pelas relações sociais, falta muito isso para o professor; e a família na questão de mostrar para o aluno que a escola é realmente importante, é aquela velha história... brincadeira... a família tem que educar, a família educa e ensina, a escola educa e ensina, eles têm que mostrar, olha a escola é importante, tudo que você aprende lá é importante, a escola é o primeiro referencial de convivência comunitária que você vai ter, a convivência na sociedade, o primeiro contato que o aluno tem é na escola, os pais têm que deixar isso bem claro para o aluno e os professores também têm que deixar isso bem claro pro aluno. Então, eu entendo que é o seguinte: se esses dois pontos forem bem trabalhados e melhorarem o aluno vai melhorar, a situação dos nossos alunos vai melhorar porque o que a gente vê muito aqui é assim: alunos com qualidade só que com famílias relapsas e alunos com qualidade que a família até dá um acompanhamento bom, só que nós enquanto

professores não atingimos a capacidade de poder ajudá-los (Entrevista – P6).

Já no que se refere ao que a rede municipal vem fazendo a fim de oferecer um ensino de qualidade, os professores apontam a infraestrutura oferecida nas escolas da rede, como por exemplo, materiais para o professor e para os alunos.

Diferente de outras redes, a gente tem uma qualidade de ensino muito grande aqui. Primeiro, por todos os nossos alunos recebem material, nós temos livro didático, nós temos o currículo, tem professores que trabalham de uma forma diferenciada, nós temos estrutura, coisa que em outras escolas não tem, nós temos acesso à lousa digital, a *notebook*, é um diferencial (Entrevista – P1).

São Caetano em relação a outras redes que eu trabalhei, por exemplo, o Estado que eu trabalho, ela está muito à frente porque ela tem um material humano não só relacionado a professores, mas todos os outros funcionários, maior e quantidade de alunos menor, questões tecnológicas ou material de apoio pra aula que, por exemplo, o Estado não tem. Se for fazer um comparativo de qualidade nas duas, a qualidade vai ser maior aqui sim, ela está num patamar à frente e até mesmo de outras redes públicas que a gente conhece (Entrevista – P6).

Com relação às sugestões dos professores para melhorar a qualidade na rede, foram citadas várias ideias. O P3 argumenta que, além de aulas diversificadas, com tecnologia, aulas-passeio, a escola deveria se aproximar ainda mais da realidade dos alunos, a fim de motivá-los a quererem estar e permanecer na escola. Esse professor sugere uma discussão mais ampla sobre o currículo e sua aproximação com a realidade do aluno, ou seja, um currículo mais flexível para se atingir todos os alunos, em diferentes realidades.

[...] Muitos professores acabam colocando aulas diversificadas como usar a lousa digital, tentar tirar o aluno da sala de aula e os levarem para o teatro, mas o que eu percebo ainda é que a escola está um pouco distante de motivar o aluno a permanecer dentro dela e isso acaba afetando na permanência. Nesse sentido, o que eu acho que poderia ser feito é uma discussão mais ampla que fizesse com que o Currículo da própria rede ou o Currículo federal tivesse essa abrangência de trabalhar mais a realidade do aluno... ou de cada cidade ou região, para que motivasse o aluno a permanecer na escola, então, eu percebo que através do Currículo o aluno fica desmotivado a continuar os estudos e a permanecer, por mais que não percebam a importância disso (Entrevista – P3).

Outros sugeriram uma maior aproximação da família com a escola, em um trabalho conjunto para estimular os alunos e, conseqüentemente, garantir que estes permaneçam na escola.

Eu acho que ainda nos falta trabalhar mais com a família, talvez se voltassem aquelas práticas de Escola da Família que os pais vinham para

serem orientados, talvez seria uma forma de garantir com que esse aluno tivesse um desempenho melhor, porque não adianta a escola ter todas essas possibilidades e os pais não apoiarem porque eles acabam não participando da forma que deveriam (Entrevista – P1).

Eu acho que junto com as crianças os pais precisavam fazer a escola... e assim do básico. Não adianta deixar a criança aqui às sete horas e depois vir buscar ao meio dia e vinte e só achar que a escola vai fazer tudo e que ele não vai fazer nada em casa, que ele não vai cobrar, que ele não vai ver, que ele não vai acompanhar (Entrevista – P4).

Outra professora sugeriu separar os alunos que apresentam dificuldades e que atrapalham o andamento geral da turma, argumentando que se houvesse uma sala específica só para esses alunos, que atendesse às suas necessidades imediatas de aprendizagem, isso os ajudaria e não atrapalharia o restante da turma.

Eu sugeriria o seguinte: aqueles alunos que estão fora da faixa etária ter uma sala pra eles, pra se adaptar à realidade deles, porque muitas vezes você está ensinando uma coisa e que, às vezes, ele até tenta entender, mas ele não consegue porque ele precisava saber outros conteúdos que ele não sabe... então ele fica desestimulado com aula... eu sei que muita gente... a maioria das pessoas não acha isso correto, porque é como se fosse uma segregação, mas ele já está segregado dentro de sala de aula quando ele não consegue aprender e você tem que cumprir o Currículo, é lógico que, às vezes, não dá pra cumprir tudo, mas grande parte, então, você não consegue fazer aquela adaptação pra aquele cara. Se ele estivesse numa sala com alunos mais ou menos no nível que ele está dá para você trabalhar diferente, é o que eu acredito (Entrevista – P5).

E, por último, a sugestão do P6, foi a de que a formação continuada deve ser uma política pública de educação, devendo ter um acolhimento maior e melhor da família na escola.

Uma formação continuada do professor, isso não pode parar, isso tem que ser política pública de educação, a formação dos profissionais que trabalham em educação, quando você for formar uma política pública de educação, a formação dos profissionais tem que estar em pauta, e o acolhimento maior, melhor da família (Entrevista – P6).

A qualidade é abordada no documento das OCSCS em vários momentos; é o foco da educação que se quer para todos os estudantes na rede de São Caetano do Sul. Nas palavras do prefeito da cidade, à época,

Não é possível refletir, de forma sócio-político-econômica, sobre uma cidade melhor sem pensar em melhorar a aprendizagem de nossas crianças e jovens nas escolas de São Caetano do Sul. Esses alunos, para nós, são iguais em direitos e deveres e devem, portanto, ter as mesmas oportunidades para aprender.

Tais oportunidades devem ser garantidas por uma **educação de qualidade**, que é um direito humano social e universal. Um direito que tem de ser analisado em relação a outros, como o civil e o político (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 9, grifo nosso).

Há, no documento, um subtítulo denominado “Escolas para uma Educação de Qualidade”, em que se demonstra a importância de uma educação de qualidade e os aspectos que fazem parte desse entendimento do que seja qualidade.

Somente uma educação de qualidade para todas as pessoas poderá impedir que as diferenças existentes constituam um fator de exclusão social. Uma educação que possa romper com as indiferenças às diferenças para facilitar a aprendizagem de cada estudante e combater o fracasso escolar (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 25).

A qualidade, segundo o documento, está associada a vários fatores, tais como: formação de professores, estrutura e equipamentos, gestão escolar, participação dos pais, projetos educativos e o currículo.

Segundo as professoras Meire B. Candido e Claudia Tondato, que redigiram a apresentação do Ensino Fundamental I,

Essa educação de qualidade associa-se à formação de bons professores, à boa estrutura e aos equipamentos das escolas, a bons gestores, à parceria entre a escola e a família, a projetos educativos e pedagógicos e à elaboração de um currículo que possa orientar as práticas educativas dos professores (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 52).

Dessa forma, tendo em mente esses aspectos, pode-se perceber, a partir das narrativas dos professores, que algumas questões estão sendo bem assistidas na rede municipal de educação de São Caetano do Sul, como por exemplo, a formação de professores, a infraestrutura das escolas e os equipamentos modernos nas salas de aula, a elaboração de orientações curriculares; contudo, outros ainda precisam ser melhorados, como a participação dos pais, a avaliação do currículo elaborado em 2013 e o tipo de curso de formação continuada oferecido aos professores da rede. Assim, no próximo item deste trabalho, esses assuntos serão abordados de modo mais aprofundado.

7 PRODUTO

O direito à educação atualmente se encontra garantido em todos os documentos legais que regem o país, seja na Constituição Federal de 1988, seja em documentos específicos sobre educação, como a LDB nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e, especificamente em relação ao município de São Caetano do Sul, as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, tal como demonstrado no capítulo 4 do presente trabalho. Dessa forma, é preciso pensar meios para se garantir a efetivação desse direito. Com relação ao acesso à escola, os dados da cidade já demonstraram que a rede municipal de ensino atende a toda população em idade escolar do período obrigatório, mas com relação à permanência, alguns entrevistados afirmaram que há alto índice de evasão na rede, em especial, na escola em que lecionam, tal como destacou a P5,

Então, aqui, nessa escola, nós temos um índice muito grande de abandono, mas eles, se não abandonam, então, às vezes, eles chegam no 9º ano com um conhecimento muito básico (Entrevista – P5).

Nesses termos, é possível se questionar por que muitos estudantes ainda não conseguem usufruir de seu direito à educação em sua plenitude? Os relatos dos professores auxiliam na reflexão de algumas propostas e ações que poderão contribuir com a rede de ensino de São Caetano do Sul.

Assim, esse plano de ação encontra-se dividido em três frentes, quais sejam: 1) a necessária avaliação e constante aprimoramento das OCSCS; 2) a formação de professores; e 3) uma maior aproximação da escola com os pais dos estudantes. Por certo que outras frentes poderão ser pensadas em pesquisas futuras, tais como a participação na gestão escolar para a garantia do direito à educação e o papel do Projeto Político-Pedagógico; contudo, essas são sugestões para futuras pesquisas, pois o foco da presente investigação foi perscrutar a percepção dos professores sobre a garantia do direito à educação.

A fim de melhor ilustrar essa proposta de ação, são apresentadas separadamente as três frentes sugeridas, porém, deve-se salientar que elas se complementam.

7.1 Avaliação e constante aprimoramento das OCSCS

A elaboração, em 2013, das OCSCS – apesar de decorridos muitos anos após a LDB nº 9.394/96, que previa, em seu artigo 26, a complementação, a ser realizada pelos sistemas de ensino e em cada estabelecimento escolar, com a parte diversificada do currículo, de modo a integrar a base comum nacional – representa um ganho para a educação municipal de São Caetano do Sul. Tal como destacado por vários professores, no período anterior a essas orientações, as escolas ensinavam o que os professores consideravam importante, ou seja, não havia uma unicidade na rede.

Duas professoras entrevistadas participaram diretamente da elaboração das OCSCS, sendo que uma delas afirmou que, em sua área de atuação, não houve – após a implementação das orientações, em 2014, até agora – uma avaliação da proposta a partir de sua efetivação na prática, o que a professora julga ser uma ação muito importante. A P4, que é da área de Geografia, afirmou que em sua área não teve essa avaliação dos resultados da prática, assim como também não ocorreu em outras áreas, como Artes.

[...] no caso da Geografia não foram revistas. Depois que a gente elaborou o Currículo, as outras disciplinas tiveram um ano de encontros, às vezes eram mensais, trimestrais, em que ia se falar com o coordenador da área, mas o de Geografia não tinha. Eu acho que ela foi trabalhar em outro lugar e não foi colocado nenhuma outra pessoa no lugar dela, então, os de geografia não tiveram nesse um ano depois; das outras disciplinas eu acho que teve, eu acho que Artes também não teve, se não me engano, porque ficava eu e a professora de Artes aqui e os outros professores iam para outras escolas, para outros lugares, ter esse HTPC, esse encontro pra discutir sobre essas coisas, então, o nosso ficou parado, foi aquela decisão e depois não se olhou mais (Entrevista – P4).

Os argumentos da professora são muito importantes, haja vista que demonstra em sua narrativa a necessidade desse processo de avaliação e readequação do currículo, pois, após este ter sido colocado em ação, a docente percebeu que a distribuição dos conteúdos pelos anos escolares não havia sido bem planejada; deu como exemplos o conteúdo muito extenso no 7º ano e o pouco conteúdo para o 6º ano.

Precisa ter um outro olhar porque agora a gente sabe... talvez não dê para dar tudo isso no 7º ano, porque, por exemplo, no 7º ano se tem um conteúdo muito extenso, a gente fala de Brasil, só que antes de começar a fase do Brasil, a gente precisa falar da chegada dos portugueses, a gente

vai falar como era o território na época, como era a economia, vai passar pela cana-de-açúcar, depois pela formação das cidades, depois o momento da industrialização, o processo migratório, daí você vai falar de Brasil, daí já se passou meio ano! Então, se tem apenas um resto de ano para se falar de todas as regiões e as características físicas, econômicas, políticas, sociais, humanas, então, se passa rápido o que talvez seria mais importante. E esse conteúdo poderia ter sido colocado um pouquinho no 6º ano, porque o 6º ano ele termina muito antes o conteúdo do que termina o ano, então, a gente fica “enrolando” em algumas coisas que eles talvez já poderiam estar aprendendo, então teria que ser revisto. Daí, é assim, a gente não consegue terminar o do 7º, então se chega no 8º... se for o mesmo professor ele vai continuar, mas se não for! A gente tem um problema que o Currículo de São Caetano em Geografia é diferente da formação dos livros, dos conteúdos dos livros, então eu, por exemplo, eu dou aula para o 8º ano, que no terceiro trimestre fala sobre a África, e no meu livro de Geografia do 8º ano não tem uma página sobre a África porque a África está no livro do 9º ano e eu tenho mais da metade do livro falando sobre a América, que é só um trimestre, é o segundo trimestre (Entrevista – P4).

Esse relato da P4 é extremamente relevante porque demonstra um olhar crítico sobre o conteúdo que foi definido para os anos escolares. Segundo sua perspectiva, as outras áreas do conhecimento puderam colocar o currículo em ação e realizar modificações, o que não ocorreu na área de Geografia. A professora aponta aspectos como a não observação do livro didático, que ainda é o material mais utilizado como recurso didático, e não estar em sintonia com a forma como os conteúdos das orientações foram organizados, fato que demonstra um desajuste na organização desses conteúdos. Seria, portanto, muito importante uma avaliação dessa proposta curricular para que esses aspectos fossem melhorados. Tais aspectos são apontados pela docente quando perguntada sobre o que sugeriria:

Eu acho que a gente vai ter que readequar ou pensar numa forma de voltar a ter um Currículo que chegue junto com os livros ou então elaborar um material próprio dentro do que o Currículo está pedindo. Talvez essa organização não seja tão difícil, a gente não precisa produzir um material próprio que tem muitos livros, mas tem pouquíssimos livros que adequam a questão, por exemplo, da África no 8º ano, ela é jogada para o 9º, na maioria das vezes (Entrevista – P4).

É importante notar também que a proposta inicial das OCSCS era uma complementação da base comum nacional – que é possível encontrar, por exemplo, nos livros didáticos –, com uma parte diversificada do currículo local que pudesse atender às necessidades regionais e locais de cada área, município e escola do país; contudo, essa parte diversificada se encontra nos livros didáticos produzidos para o PNL D, que é um programa de âmbito nacional.

Essa observação reafirma o que foi apontado por quase todos os professores, a saber, a necessária avaliação da proposta das OCSCS por meio de encontros entre os professores que efetivamente colocam o currículo em ação, em suas salas de aula; a troca de experiência é elemento fundamental nesse sentido, assim como a elaboração de materiais complementares que possam realmente colaborar para que a parte diversificada do currículo seja efetivada na prática, pois, da forma como se encontra, com todos os professores seguindo os conteúdos e a ordem tal como estão dispostos nos livros didáticos, não há tempo e possibilidade de trabalho com questões urgentes que afloram na sala de aula, como destacado por P3:

O que ocorre tanto em língua portuguesa, quanto em língua inglesa eu percebo através do Currículo que é implementado aqui na cidade... eu creio que é assim: essa questão do direito à educação nós poderíamos trabalhar outros tipos de gênero, abrangendo outros temas, mais urgentes dentro da realidade do aluno e, muitas vezes, devido a objetivos que nós temos que cumprir, nós ficamos muito presos a conteúdos tradicionais e esquecemos um pouco de temas mais emergentes que a gente presencia na escola e que, muitas vezes, não conseguimos trabalhar em sala de aula. Por exemplo... envolvendo a questão da sexualidade do aluno, questão do *bullying* escolar que, muitas vezes, a gente acaba presenciando, acabamos encaminhando para a direção, que eles acabam tendo outros tipos de providência, mas nós em sala de aula, que queremos abranger esse tema, não há tempo, muitas vezes, nós não conseguimos devido a essa demanda do Currículo que temos que atingir (Entrevista – P3).

A ideia de se ter um documento que contemple a parte diversificada do currículo é justamente permitir que temas emergentes da comunidade atendida por cada escola façam parte do que se aborda no ambiente escolar, só assim os estudantes se sentirão pertencentes, representados e atendidos, e, por conseguinte, poderão realmente ver sentido naquilo que os professores ensinam, ver significado na escola e querer estar e permanecer nela, efetivando a garantia de seu direito à permanência na escola.

O que se pôde observar em algumas narrativas, principalmente do P3 e da P4, foi uma visão mais pós-crítica do currículo, que o percebe como importante para trabalhar temas atuais que afloram em sala de aula, de modo a contribuir para a formação de um ser completo e não fragmentado em áreas do conhecimento. No entanto, os demais professores ainda veem o currículo a partir de uma visão tradicional, ou seja, como cumprimento de um currículo prescrito, que não vai além do que está predefinido como obrigatório. É precisamente por este motivo que os alunos não se interessam pelas aulas, a despeito da existência de toda

infraestrutura e tecnologia. Os alunos precisam sentir-se pertencentes, presentes, atuantes, precisam ver sentido naquilo que aprendem, ou seja, precisam ver refletidas sua cultura, suas necessidades, suas vivências; eles devem estar representados no currículo que é desenvolvido na escola.

A partir da análise do texto das OCSCS, é possível perceber uma visão moderna sobre o currículo, entendendo-o como prática e não só como prescrição, tal como a definição de currículo apontada pelo prof. Paulo Sérgio Garcia, na apresentação do documento,

O currículo pode ser entendido como um conjunto de ideias, verdades, valores, recursos e materiais (livro didático, jornais, equipamentos, planos, objetivos e manuais do professor), experiências multiculturais, formas de poder, crenças, procedimentos, conhecimentos provenientes da sociedade, da cultura (das atividades desportivas e corporais, da produção artística), do mundo do trabalho, das instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa) e dos desenvolvimentos tecnológicos. Esse conjunto “ganha vida” a partir das construções pedagógicas e das intenções educativas desenvolvidas no contexto escolar, com o intuito de educar as novas gerações (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 16).

O currículo prescrito é importante, mas só ganha vida no dia a dia da sala de aula, em sua efetivação a partir do diálogo e da interação entre professor e alunos.

Ademais, é possível encontrar no item intitulado “A Organização Curricular” uma visão multicultural do currículo, quando o encara como promoção de igualdade, que ensine as pessoas a conviver com as diferenças, por meio do respeito e do diálogo.

A igualdade de oportunidades de aprendizagem significa incluir todos os alunos sem considerar gênero, cor, raça ou etnia. Promover o desejo de aprender, tão necessário na sociedade atual, associa-se a criar no estudante o anseio pela busca, valorizando sua curiosidade por meio de atividades adequadas. Desenvolver o convívio pessoal liga-se ao desenvolvimento da tolerância e do diálogo. Praticar a cidadania se constitui, entre outras coisas, no estímulo do jovem para a participação do debate social, intervindo sobre temas polêmicos como o meio ambiente, transgênicos, etc. Diferenciar o ensino, trabalhando as diferenças, é compreender que os alunos chegam à escola com capital cultural diferente, necessitando de intervenções diferenciadas. A ideia central é romper com as indiferenças às diferenças e com isso combater o fracasso escolar (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 35).

Ao longo desse item, o texto aborda os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como por exemplo, pluralidade cultural:

A pluralidade cultural tem sentido como tema na escola, considerando que a sociedade brasileira é formada por diferentes etnias e que é necessário respeitar os diferentes grupos e culturas. Tal discussão é relevante no currículo, pois a superação da discriminação constitui algo presente na sociedade. Desta forma, a escola é um local de diálogo e de aprender a conviver (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 36).

E, no âmbito da pluralidade cultural, o texto destaca a necessidade de atendimento à Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio, e a Lei nº 11.645/2008, que novamente modifica a LDB e introduz, além da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura afro-brasileira, também o estudo da Cultura indígena.

Além desse assunto, também é ressaltado temas como ética, saúde, orientação sexual, tópicos importantes e atuais que foram destacados, na fala do P3, como necessários, mas que não se encontram nos livros didáticos que ele precisa seguir.

Outra questão importante é a temática relativa à orientação sexual. No currículo, tal assunto será tratado, entre outras coisas, com o objetivo de transmitir informações e problematizar questões associadas com a sexualidade. Tal entendimento envolve discussões sobre crenças, tabus e valores. Outro intuito das aprendizagens visa ainda propiciar às crianças a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa por meio de discussões sobre o corpo humano, questões de gênero e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 37).

O que se quer mostrar com essa proposta de ação é que as OCSCS representam o currículo prescrito, isto é, um guia orientador daquilo que o professor deverá ensinar em suas aulas; contudo, os conteúdos a serem abordados em cada escola e em cada sala de aula devem ir além dessa prescrição, devem, portanto, atender às necessidades que os estudantes daquela comunidade apresentam. Somente o currículo prescrito não garante a efetivação do direito de permanência na escola; certamente é elemento fundamental, assim como um olhar atento, cuidadoso e sensível do professor para com seus alunos, a fim de ouvir o que está latente, as necessidades e desejos daqueles estudantes. Tal fator é destacado no texto das OCSCS:

Entre todos esses temas contemplados no currículo, as problemáticas locais também são tratadas de forma especial. Os conhecimentos que fazem parte da realidade dos alunos da cidade são, portanto, alvo de estudos a serem realizados. O local em que o jovem habita e os debates sociais locais

constituem temas de discussão, de participação e de experimentação social (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 38).

Nesse sentido, outra frente de ação deverá ser concretizada por meio da oferta constante de programas de formação de professores, que lhes permita a efetivação e a reelaboração de seus saberes docentes, proporcionando a troca de experiências e a construção de novas aprendizagens.

7.2 Formação de professores

A formação continuada dos professores é citada no documento das OCSCS como um dos fatores que promovem a qualidade do ensino, portanto, uma estratégia importante a fim de alcançar a qualidade almejada. Na rede municipal de São Caetano do Sul, de acordo com os relatos dos professores entrevistados, essa formação é oferecida pela CECAPE: em horário de contraturno de trabalho; nos HTPCs nas escolas, em horário de trabalho; e pelo sistema Positivo, *online*, em um convênio firmado entre a prefeitura e esta instituição.

As formações oferecidas, em grande parte, são oficinas que focam a prática dos professores, muitas vezes proporcionadas pelos próprios professores da rede, que compartilham suas experiências positivas com outros colegas em encontros realizados no CECAPE. Assim relatam os professores entrevistados:

Nós temos algumas formações na CECAPE, só que elas não abordam em si os conteúdos que estão no currículo, às vezes, algum professor fez alguma prática que deu certo, ele vai lá e apresenta, ou então, as próprias orientadoras do SEEDUC, elas trabalham muito leitura, mais essa parte, oralidade (Entrevista – P1).

O CECAPE oferece vários cursos e oficinas para os professores aqui da rede, inclusive alguns professores da nossa escola e também de outras, eles acabam formulando várias oficinas abrangendo vários temas, conforme a experiência própria em sala de aula e acaba passando essa experiência para o colega da rede. Com isso, nós temos várias palestras, oficinas, que o CECAPE oferece (Entrevista – P3).

O que se observa nessas narrativas é a formação continuada vista como troca de experiências práticas. Essa troca é importante, mas, sem o apoio da teoria, pode desembocar em uma prática pela prática, o que a torna improdutiva. A prática deve ser teorizada, refletida, analisada para que seja reformulada; assim, é a teoria que fornece explicações para se compreender essa prática e, por conseguinte, modificá-la.

Nas palavras de Pimenta e Lima (2011, p. 49),

Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, resignificando-os e sendo por ela resignificados. Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Sugere-se, portanto, que sejam ofertados cursos de formação de professores que **teorizem o currículo** e proporcionem oportunidades de estudo para a sua compreensão a partir de uma **visão pós-crítica**. A proposta das OCSCS apresenta uma percepção pós-crítica do currículo, tal como mostrado anteriormente. No entanto, quase todos os professores entrevistados demonstraram uma visão tradicional do currículo, isto é, somente como cumprimento dos conteúdos elencados para sua respectiva disciplina.

Os professores das diferentes áreas do Ensino Fundamental II cursaram licenciaturas, mas talvez não tenham tido a oportunidade de estudar as teorias e as implicações do currículo, por este motivo apresentam essa visão tradicional. Talvez um **curso teórico** sobre esse assunto pudesse ajudá-los a compreender melhor o que as orientações curriculares esperam da educação na rede de São Caetano do Sul. Ademais, uma parceria com universidades públicas e privadas poderia ser de grande valia para a oferta de cursos com profundidade teórica.

7.3 Aproximação da escola com as famílias

Outra ação apontada pelos professores como fator fundamental para a garantia do direito à educação dos estudantes da rede municipal de São Caetano do Sul foi a aproximação das famílias com a escola.

A família é muito importante, os professores, a vontade dele também porque não adianta a gente ter um currículo perfeito e ele não ter vontade de ficar na escola (Entrevista – P1).

Sim! E também a participação dos pais. Eu acho que os pais têm que participar mais um pouco da educação dos filhos, isso está na LDB, porque sem a participação dos pais a gente (a escola) não tem a qualidade de ensino que é esperado (Entrevista – P2).

A relação de proximidade da comunidade com a escola foi destacada no documento das OCSCS como uma das características estruturais que influenciam o bom desempenho do aluno na escola: “a relação com a comunidade, a participação dos pais na escolarização de seus filhos, na formação de atitudes favoráveis aos estudos, está muito relacionada ao desempenho dos alunos (SÃO CAETANO DO SUL, 2013, p. 27).

Todos os professores entrevistados se queixam que a maioria dos pais dos estudantes não incentiva seus filhos a estudarem, não os motivam a fazer as tarefas de casa. O que pode ser constatado nas falas das professoras P4 e P5:

Esse direito à educação eles têm, mas vai depender a permanência com o vínculo que ele tiver com o professor dentro da sala de aula, com a comunidade escolar e a importância que os pais vão dar para essa educação. Eu tenho alunos que vêm e dizem que é porque os pais obrigam, eu só estou aqui porque o meu pai me obriga! Outras crianças vêm porque sabem a importância, mas são poucos, esses os pais são mais esclarecidos ou têm uma consciência da importância da educação, isso não está para todos os pais, a maioria dos pais acha que a escola é um lugar para eles deixarem as crianças e a gente tem a obrigação de ensinar tudo. Outro dia eu atendi uma mãe que ela falava: “O meu filho quando chega em casa não tem motivação para estudar”. Mas é ela que deveria ter criado essa motivação para o filho estudar, não esperar que ele, no sétimo ano, que a gente, em cinquenta minutos, criasse a motivação pra ele, então, se ela já resguardasse isso e ensinasse a importância dele, ele viria com outra cabeça pra sala de aula, então ali ele iria permanecer. Hoje a gente tem muito aluno que permanece na escola, mas ele não entende o que ele está fazendo aqui, ele não sabe, ele não dá importância... e os pais também não dão! (Entrevista – P4).

Eu acho o seguinte: o Currículo, ele é muito importante! Mas, muitas vezes, a gente esbarra em questões pessoais do aluno, porque ele, muitas vezes, vem totalmente desestimulado de casa e, assim, as pessoas com quem ele convive não dão a menor importância à educação, então ele vem pra escola porque é obrigatório, o pai não tem onde deixar e deixa porque senão o Conselho Tutelar cai em cima dele, então a realidade é essa. É muito difícil e hoje a família, ela se fragmentou muito, então a mãe hoje ela vai para o mercado de trabalho, ela não é mais aquela pessoa que ficava em casa cuidando de tudo, orientando os filhos, hoje quando ela tem pai a mãe trabalha, então, assim, eles passam o dia todo fora de casa, quando eles chegam em casa eles estão cansados e eles não têm mais vontade, nem coragem pra enfrentar que é ser o papel de pai e de mãe (Entrevista – P4).

Por isso, apenas afirmar que os pais devem incentivar os filhos a permanecerem na escola não é suficiente, isto é, é necessário mostrar às famílias a importância da escola para uma melhor condição social, para que, no futuro, seus filhos possam escolher seus destinos a partir de suas próprias escolhas.

Algumas ações devem ser desenvolvidas para que as famílias entendam a função social da escola e, por conseguinte, percebam seu significado e sua

importância na vida de seus filhos. Nesse sentido, a P1 fez uma sugestão de aproximação da escola com as famílias. Em suas palavras:

Eu acho que ainda nos falta trabalhar mais com a família, talvez se voltassem aquelas práticas de Escola da Família, que os pais vinham para serem orientados, talvez seria uma forma de garantir com que esse aluno tivesse um desempenho melhor, porque não adianta a escola ter todos essas possibilidades e os pais não apoiarem porque eles acabam não participando da forma que deveriam (Entrevista – P1).

Nessa perspectiva, são sugeridas algumas ações a fim de contribuir para essa aproximação da escola com as famílias. Talvez a escola devesse buscar essa aproximação saindo de seu espaço, pois lá, na instituição escolar, há um ambiente de autoridade que talvez iniba ou menospreze os pais. **Ações sociais e educativas** poderiam ser oferecidas em fins de semana, em espaços do bairro local, como um espaço neutro, para que os pais possam se sentir confortáveis para falarem e se exporem; tais ações poderiam ser planejadas durante um bimestre ou semestre com as turmas, em forma de projetos, atendendo às necessidades locais.

Outra proposta seria levar os familiares para escola, mas não para ouvirem sermões ou reclamações sobre seus filhos, mas para verem o trabalho que foi produzido durante um determinado projeto ou período da vida escolar de seus filhos, tal como ocorre em **feiras de conhecimentos**. É importante despertar o orgulho dos pais em relação a seus filhos, para que acreditem que eles poderão ter um futuro melhor, ter uma profissão que os façam felizes e que lhes proporcione uma condição social melhor.

Esses projetos de trabalho poderão ser discutidos, planejados e organizados como uma proposta por parte da escola ou mesmo de uma determinada turma, mas que envolvendo um trabalho interdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento.

Ademais, a escola poderia oferecer, aos fins de semana, **cursos para os familiares**, como por exemplo, crochê, tricô, pintura, *biscuit*, dobradura, bordado, costura e outras infinitas possibilidades de trabalhos manuais, que poderiam ser oferecidos às famílias até mesmo como possibilidade de melhoria da renda familiar, utilizando a escola, o espaço escolar, para que percebam o potencial educativo, criativo, emocional e cidadão que há nesta instituição.

Essas são algumas das propostas, contudo, outras poderão surgir da discussão dos professores em reuniões e em cursos de formação continuada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação se encontra garantido na legislação brasileira há muitas décadas, podendo ser verificado em vários textos constitucionais. Na atual Constituição Federal do Brasil, o direito à educação envolve tanto o acesso como também a permanência do estudante na escola durante o período escolar obrigatório, ou seja, dos 4 aos 17 anos de idade.

A fim de garantir que todo estudante tenha seu direito à permanência garantido, o currículo é visto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, como um instrumento importante que deverá, de acordo com seu artigo 26, ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 9).

Seguindo essa prescrição legal, em 2013, a rede municipal de São Caetano do Sul elaborou as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, que passaram a nortear o trabalho dos professores da rede de ensino. Assim, o presente trabalho buscou compreender de que forma essas orientações curriculares preveem meios para garantir o direito às aprendizagens essenciais prescritas pelo currículo, bem como a permanência dos alunos na escola, conforme o disposto na LDB nº 9.394/96.

Tal como destacado anteriormente, especificamente no capítulo 3, o currículo constitui significativo instrumento de poder. Ele pode, portanto, ser utilizado para manter a sociedade do modo como se encontra, isto é, desenvolvendo processos de conservação, como também é capaz de possibilitar mudanças e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados. São essas questões em torno do currículo que o transformam em um assunto de destaque no conhecimento pedagógico, por isso, constitui um tema extremamente importante quando se discute a efetivação do direito à educação.

Analisar o currículo, entender suas intenções, envolve ter um olhar crítico sobre o que se pretende com os conteúdos a serem ensinados. Há várias instâncias

de análise do currículo, uma delas diz respeito ao prescrito, tal como as OCSCS, que representa as intenções do que se pretende com os conteúdos definidos para serem ensinados em uma determinada época para uma determinada geração. No entanto, os estudos sobre o currículo mostram que essas intenções por si só não garantem uma educação de qualidade, haja vista que é no dia a dia da sala de aula que o currículo se torna ação, efetiva-se e gera aprendizagens. Portanto, não se ensina somente o que está descrito nas propostas oficiais, mas se ensina também o que está no currículo oculto, nas atitudes, nos comportamentos, nos valores e orientações que são repassados aos estudantes.

A sociedade se complexifica cada vez mais e isso invariavelmente é refletido na escola, instituição que faz parte da sociedade. Há assuntos que emergem das relações sociais, dos conflitos e das vivências dentro e fora da escola. Quando a escola desconsidera esses assuntos que borbulham em seu ambiente, ela se torna desagradável, sem sentido, fora de contexto, desacolhedora, odiosa, ainda que tenha todo aparato tecnológico mais moderno à sua disposição. O currículo que é desenvolvido na escola precisa ter um olhar e uma escuta sensível às necessidades que os estudantes apresentam cotidianamente na escola.

As teorias pós-críticas do currículo ensinam que se vive em uma sociedade de desigualdades, que se apresentam de várias formas, seja por meio da questão econômica, de gênero, de raça/etnia, de opção sexual, de nacionalidade, de regionalidade, de religiosidade, enfim, que tornam as pessoas diferentes e à margem do que é designado como bom, desejável, digno. Assim, essas teorias veem o currículo como algo em processo, definido previamente, mas efetivado na prática, pois, tudo aquilo que é ensinado na escola – previamente planejado ou não – produz ensinamentos que formam a identidade das pessoas. É preciso incluir no currículo da escola todas as necessidades que afloram ao redor, a fim de que o estar na escola seja algo prazeroso, significativo, que ajude os estudantes a compreenderem o mundo, atuar nele e, por conseguinte, mudá-lo.

Nessa pesquisa pôde-se analisar o texto das OCSCS e observou-se que, com efeito, há uma intenção de formar pessoas que possam aprender a conviver com o outro, a respeitar as diferenças e a promover a igualdade por meio do diálogo, ou seja, discutir e compreender todas as formas de desigualdades presentes em na sociedade.

Também foram realizadas entrevistas com professores do ensino fundamental II, no sentido de compreender a forma como estes veem o currículo e o direito à educação, elementos presentes nas OCSCS. Constatou-se, dessa forma, que a maioria das narrativas dos entrevistados apresenta uma visão reducionista e tradicional do currículo, entendendo-o apenas como prescrição e não como ação, ou seja, enxergam-no como o cumprimento de conteúdos predefinidos e elencados nos livros didáticos.

Com relação à presença do direito à educação nas OCSCS, os resultados mostraram que os professores acreditam nas orientações curriculares como fator importante para a efetivação do direito à permanência dos estudantes na escola. Contudo, apontam a necessidade de uma avaliação dessas orientações, bem como uma maior participação dos pais, a fim de que estes compreendam a importância da escola na vida de seus filhos e, assim, contribuam na motivação e no incentivo dos estudantes em estarem e permanecerem na escola para garantir um futuro melhor.

Sendo assim, sugeriu-se uma proposta de ação que aborda três frentes de atuação, de modo a colaborar com a rede de ensino municipal de São Caetano do Sul, visando à efetivação do direito de permanência dos estudantes na escola.

As três frentes são: avaliação e constante aprimoramento das OCSCS, pois o currículo prescrito precisa necessariamente ser revisto e analisado de forma crítica a partir de sua efetivação pelos professores considerando-se que, durante o processo de implantação é possível realizar ajustes, incluir conteúdos, retirá-los ou realocá-los em decorrência dos anos escolares. Isto é, somente os professores terão condições de realizar essas observações, que deverão ser discutidas constantemente. Esse trabalho deve ser permanente, visto que os conteúdos locais deverão ser incluídos e materiais de apoio ao professor deverão ser produzidos, pois é fato que somente os livros didáticos não dão conta de todas as necessidades locais; como segunda frente, tem-se a complementação dessa ação, com a formação de professores, que deve ser uma política de educação para que os docentes possam se apropriar do currículo de modo mais aprofundado, que possam entendê-lo como prática, como todas as ações realizadas no contexto escolar. Para tanto, cursos teóricos sobre as teorias do currículo poderão ser de grande valia, assim como cursos que possam auxiliar os professores a compreenderem as realidades locais e elaborar materiais para trabalhar esses contextos; e, por último, sugere-se uma maior aproximação da escola com as famílias dos estudantes, por meio de ações educativas, feiras de

conhecimento e cursos para as famílias, de modo que estas possam vivenciar o ambiente escolar e compreender a sua função social.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir com a rede de ensino de São Caetano do Sul, bem como inspirar novas pesquisas sobre o direito à educação, que, apesar de estar previsto em lei, sabe-se que ainda são necessárias diversas ações políticas e educacionais no sentido de realizá-lo em sua plenitude, para toda a população brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Viviane Patrícia Colloca. **Currículo oculto nos dias de hoje**: revelado ou ainda velado? Segundo Relatório de Pesquisa, mimeo, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, JEAN-CLAUDE. **A REPRODUÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DO SISTEMA ESCOLAR**. RIO DE JANEIRO: FRANCISCO ALVES, 1975.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 22 nov. 2017.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 24 nov. 2017.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 24 nov. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 24 nov. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 09 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 28 nov. 1968.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 ago. 1968.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jul. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Brasília-DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

CANDAU, Vera Maria. A Didática e a Formação de educadores. Da exaustão à negação: a busca da relevância. In: _____. (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. Série cultura, memória e currículo, v. 6. São Paulo: Cortez, 2005, p. 94-111.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense/Comissão de Justiça e Paz de São Paulo: 1989, p. 15-35.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra M. da Rosa. Revisão técnica de Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 02, p. 04-17, maio/jun./jul./ago. 1996.

DESLAURIERS, J. P. **A pesquisa qualitativa**: guia prático. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

DESS, G. G.; LUMPKIN, G. T.; EISNER, A. B. **Strategic management**. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 2007.

DOMINGUES, J. L. et al. A reforma do ensino médio: A nova formulação curricular da realidade da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, abr. 2000, ano 11, nº 70, p. 63-79.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

FUNDAÇÃO SEADE. **SIM Educação - São Caetano do Sul**. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/simeducacao/perfil/view/index.php?codigo=488>>. Acesso em: 07 set. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-51, 1992.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAINARDES, Emerson Wagner; FERREIRA, João; RAPOSO, Mário. Conceitos de estratégia e gestão estratégica: qual é o nível de conhecimento adquirido pelos estudantes de gestão? **FACEF Pesquisa**, Franca, v. 14, n. 3, p. 278-298, set./out./nov./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/facefpesquisa/article/viewFile/296/284>>. Acesso em: 08 set. 2017.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MÁTTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. 2015. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/pansini_neneve.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

PARANÁ. **Caderno de expectativas de aprendizagem**. Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. **Anais do XXIII Simpósio da ANPAE**. 2007. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/147.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTIÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2000.

SÃO CAETANO DO SUL. **Orientações curriculares para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação. São Caetano do Sul: Editora CECAPE, 2013.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. PUC/PR. 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 37. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira/Thonson Learning, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TONDATO, Claudia. **A construção de uma Proposta Curricular na Rede Municipal de São Caetano do Sul**: o olhar dos Coordenadores Pedagógicos. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

TYLER, Ralph. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VILLA, Marco Antônio. **História das Constituições brasileiras**: 200 anos de luta contra o arbítrio. São Paulo: Leya, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista

I. Perfil do(a) entrevistado(a)

- Identificação: _____
- Idade: _____
- Tempo de atuação na docência (em anos): _____
- Tempo de docência no Ensino Fundamental: _____
- Tempo de atuação na rede municipal de São Caetano do Sul: _____
- Área de atuação: _____
- Formação Superior – Graduação: _____
- Pós-Graduação: _____

II. Participação no processo de elaboração das Orientações Curriculares de São Caetano do Sul

1- Você participou da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de São Caetano do Sul (OCSCS)? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

2- Você considera essas Orientações Curriculares importantes para seu trabalho em sala de aula? Por quê?

III. Concepção acerca do direito à educação nas orientações curriculares de São Caetano do Sul na perspectiva da LDB nº 9.394/1996

1- Você acha que as OCSCS permitem que o direito à educação, no que se refere à permanência na escola, seja garantido na íntegra? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

2- De que forma o direito à educação pode ser contemplado em sua disciplina (componente curricular do qual é titular)?

3- Antes das Orientações Curriculares de 2013, como a cidade atendia ao disposto na LDB sobre currículo com parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da cidade (art. 26 da LDB)?

4- Uma das premissas do modelo de educação disposto nas Orientações Curriculares de 2013 é ampliar a formação continuada para os profissionais da educação. Na prática, essa premissa está sendo adotada? Qual é a forma de ingresso na docência na rede municipal de São Caetano do Sul?

5- Há várias maneiras de garantir o direito à educação, uma delas é a garantia de acesso e permanência do estudante na escola. Nas orientações curriculares isso pareceu evidente, sendo que o desafio apontado é o da qualidade. Quais são os desafios para garantir uma educação de qualidade e até que ponto São Caetano está dando conta dessa demanda? Você teria alguma sugestão para que o direito à permanência na escola, aqui na cidade, fosse melhor atendido?

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto: O Direito à Educação nas Orientações Curriculares de São Caetano do Sul: a Percepção dos Professores

Pesquisadora Responsável: Gabriela Pinheiro Bressan

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS
Mestrado em Educação

Endereços eletrônicos: gabriela.bressan@hotmail.com

Telefone para contato: (011) xxxxx-xxxx

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa objetiva investigar como as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de São Caetano do Sul buscam, por meio do currículo, garantir o direito às aprendizagens essenciais e a permanência dos alunos na escola.

A pesquisa envolve entrevistas com professores da rede municipal de São Caetano do Sul, além da análise de documentos.

Será garantida a todos/as que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá no mês de dezembro de 2017, é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar a pesquisadora a fazer uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa farão parte da coleta de dados do meu Mestrado em Educação e poderão ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar,
como voluntário, do projeto de pesquisa anteriormente descrito.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Observações complementares:

Pesquisadora Responsável

Gabriela Pinheiro Bressan
