



O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE UM MUNICÍPIO PAULISTA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Nonato Assis de MIRANDA¹

Gabriela Pinheiro BRESSAN²

Viviane Patrícia Colloca ARAÚJO³

RESUMO

Este artigo insere-se em uma pesquisa que analisou as concepções de professores de um município paulista acerca do direito à educação na perspectiva das orientações curriculares cujo processo de elaboração ocorreu de forma democrática e participativa. Teve como objetivo compreender a forma como o currículo, por meio de suas Orientações Curriculares, prevê meios para garantir o direito às aprendizagens essenciais, bem como a permanência dos estudantes na escola. Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa qualitativa com orientação analítico-descritiva, mediante análise documental das orientações curriculares do município investigado e entrevistas semiestruturadas com questões em aberto, cujos sujeitos foram os professores da Rede Municipal de Ensino desse mesmo município. A interpretação do material coletado seguiu os ensinamentos da “análise de conteúdo”. Os resultados mostram 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 à permanência dos estudantes na escola para a garantia de um futuro melhor.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Direito à educação; Orientações Curriculares; Permanência do aluno na escola; Percepção dos professores.

THE RIGHT TO EDUCATION IN THE CURRICULAR GUIDELINES OF A MUNICIPALITY LOCATED IN SÃO PAULO: TEACHERS' PERCEPTION

ABSTRACT

This paper is part of a research that analyzed the conceptions of teachers of a city of the state of São Paulo, Brazil, about the right to education in the perspective of curricular guidelines which process of elaboration took place in a democratic and participative way. Its main objective was to understand how the curriculum, through its Curricular Guidelines, provides means to guarantee the right to essential learning, as well as the permanence of students in school. For that, a qualitative research with analytical-descriptive orientation was undertaken, through documentary analysis of the curricular guidelines of the municipality investigated and semi-structured interviews with open questions whose subjects were the teachers of the Municipal School Network of a city of São Paulo. The interpretation of the collected material followed the teachings of “content analysis”. The results show that the teachers believe that the curricular guidelines are important for the effectiveness of the

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS); Coordenador Geral do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP). E-mail: mirandanonato@uol.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. E-mail: gabriela.bressan@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Professora Titular e Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP) - campus Ribeirão Preto. E-mail: vpcolloca@hotmail.com

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 their retention in school to ensure a better future.

KEYWORDS: *Curriculum; Right to education; Curricular Guidelines; Permanence of student in school; Teachers' perceptions.*

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS ORIENTACIONES CURRICULARES DE UN MUNICIPIO PAULISTA: LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES

RESUMEN

Este artículo se inserta en una investigación que analizó las concepciones de profesores de un municipio paulista a respecto del derecho a la educación en la perspectiva de las orientaciones curriculares cuyo proceso de elaboración ocurrió de forma democrática y participativa. Tuvo como objetivo cómo el currículo, a través de sus Orientaciones Curriculares, prevé medios para garantizar el derecho a los aprendizajes esenciales, así como la permanencia de los estudiantes en la escuela. Para ello, se emprendió una investigación cualitativa con orientación analítica-descriptiva, mediante análisis documental de las orientaciones curriculares del municipio investigado y entrevistas semiestructuradas con cuestiones abiertas cuyos sujetos fueron los profesores de la Red Municipal de enseñanza de ese mismo municipio. La interpretación del material recogido siguió las enseñanzas del "análisis de contenido". Los resultados muestran que los profesores creen que las orientaciones curriculares son importantes para la efectividad del derecho a la permanencia de los estudiantes en la escuela, pero apuntan la necesidad de una evaluación de esas orientaciones, así como la necesaria participación de los padres para que estos comprendan la importancia de la escuela en la vida de sus hijos y contribuyan a la motivación y el incentivo a la permanencia de los estudiantes en la escuela para la garantía de un futuro mejor.

PALABRAS CLAVE: *Currículo; Derecho a la educación; Orientaciones Curriculares; Permanencia del alumno en la escuela; Percepción de los profesores.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo insere-se em uma pesquisa¹ realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, intitulada *O direito à educação nas Orientações Curriculares de São Caetano do Sul: a percepção dos professores* (BRESSAN, 2018) que analisou as concepções de professores desse município paulista acerca do direito à educação na perspectiva das orientações curriculares, cujo processo de elaboração ocorreu de forma democrática e participativa. A motivação pela realização da pesquisa deu-se por entender que, independentemente do formato de construção curricular, em geral, orientações curriculares se constituem em documentos que representam as expressões do equilíbrio de interesses e forças que giram em

torno do sistema educacional, em um determinado momento, a partir das quais são estabelecidos os fins da educação (SACRISTÁN, 2000). Assim, supondo que o currículo é um documento vivo e que deve, portanto, ser atualizado, de acordo com o ritmo das transformações sociais, considera-se imperativo a realização de análises periódicas desse documento com o intuito de verificar sua validade no que tange à garantia do direito à educação e à aprendizagem dos estudantes ao longo da vida.

Parte-se do pressuposto de que, historicamente, os estudantes têm se constituído como sujeitos de direito, na medida em que, desde 1959, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Infância, bem como, em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Brasil tem reconhecido a infância e a adolescência como tempos de direitos (ARROYO, 2007).

Contudo, a despeito desses avanços, como direito declarado em lei, o direito à educação representa uma conquista recente, na medida em que remonta ao início do século XX. Ademais, 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 (SCS), 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, no caso, o direito à educação, em especial, na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei Nº 9.394.

Assim, busca-se, com este texto, compreender o modo como as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de SCS intencionam, por meio do currículo, garantir o direito às aprendizagens essenciais e à permanência dos alunos na escola na concepção dos professores dessa rede de ensino.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO: GARANTIAS LEGAIS

Apesar de o direito à educação ter sido tratado nas diferentes constituições brasileiras, a Constituição Cidadã de 1988 representa um avanço nesse sentido porque trata a educação como direito público subjetivo. Ademais, 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. Portanto, o direito à educação manifesta-se de várias formas, na medida em que

[...] 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 foram obtidos 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 (2002):

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 (OLIVEIRA, 2002, p. 15).

A garantia de direito na Constituição está atrelada ao reconhecimento da cidadania, tendo em vista 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). Não obstante:

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).

A oferta de educação de qualidade passa a ser, assim, um elemento chave em prol da qualificação dos estudantes para o exercício da cidadania, tornando-se, conseqüentemente, sujeitos conhecedores desses direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Federal Nº 9.394/1996 - 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. 27833).

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

Analisar o direito à educação nas Orientações Curriculares de São Caetano do Sul (OCSC) remeteu, *a priori*, na compreensão de como se deu o processo de elaboração desse documento, considerando, principalmente, a participação dos professores. Ocorre que, em geral, há críticas acerca da “[...] não participação dos professores no processo de elaboração de propostas curriculares porque eles se constituem como meros receptores dessas concepções e operadores [delas] no contexto do currículo em ação na sala de aula” (SOUSA; PEREIRA, 2016, p. 452).

Essas críticas remontam aos anos de 1990, considerando-se que elaboração curricular, à época, se constituía em duas frentes. De um lado, ficavam os órgãos centrais da educação que, explicitamente, assumiam a tarefa de organização curricular; e, por outro, ficavam os professores que, mesmo diante da centralidade na organização curricular, “[...] apostaram, em maior ou menor grau, a participação [...] no fazer curricular” (MACEDO, 2005, p. 118).

Durante o ano de 2013, professores sob a Coordenação Geral do Diretor do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação (CECAPE) Dra. Zilda Arns e coordenadores de todas as áreas do currículo escolar 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 de 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 da época 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 esse depoimento 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 de jovens matriculados em escolas da Rede Municipal de Ensino.

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 do 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 nosso). 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”.

Nesses termos, 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, de acordo com a Fundação Seade (2018), o município contava com 12.950 crianças e adolescentes (de 6 a 14 anos de idade), em 2017, sendo, nesse mesmo ano, o número de matrículas em sua rede de ensino (Ensino Fundamental) de 20.757 alunos, em relação à população na mesma faixa etária (FUNDAÇÃO SEADE, 2018; IBGE, 2018). 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

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 pelos pesquisadores. Não obstante, opta-se por um caminho alternativo: 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”. Cumpre destacar que 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”, pois 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 OCS 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).

4 MÉTODO

Este estudo analisa como os professores das escolas públicas de Ensino Fundamental, anos finais, da cidade com o maior IDH-M do Brasil, em 2010, percebem a garantia do direito à educação na perspectiva das Orientações Curriculares. A opção por esse município deu-se por dois motivos. Primeiro, porque tem elevados índices sociais, econômicos e educacionais, e por estar situado em uma área em pleno desenvolvimento, o grande ABC. Segundo, porque, apesar dessas características, somente 17 anos após a aprovação da LBD Nº 9.394/1996 esse município propôs a discussão de um projeto de elaboração de Orientações Curriculares (OC). Logo, trata-se de um contexto diferente de outros provenientes do cenário brasileiro, cuja discussão poderá fornecer pistas para uma compreensão mais profunda de como os professores concebem e avaliam a garantia do direito à educação na perspectiva curricular.

No contexto da pesquisa qualitativa, utilizou-se de entrevistas e análise de documentos para a compreensão do fenômeno investigado. As OCSCS foram a fonte documental de análise desta pesquisa, as quais se enquadram como uma fonte primária, escrita e

contemporânea (MARCONI; LAKATOS, 1999). Considerando-se o propósito metodológico da entrevista, optou-se pela entrevista semiestruturada por meio da qual “[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 96).

A partir de um roteiro prévio, questionamentos foram utilizados para investigar as percepções dos professores acerca do direito à educação nas OCSCS. O material reunido passou por um processo de análise e classificação de dados até a obtenção das variáveis.

O trabalho foi organizado em três etapas, segundo a teoria de Bardin (2016): a) **pré-análise**: organização do material constituído e uma leitura flutuante, para obter uma categorização dos dados obtidos; b) **exploração do material**: administração sistemática das decisões tomadas; c) **tratamento dos resultados e interpretação**: fase que combinou a reflexão, intuição e o embasamento nos dados empíricos para estabelecer relações, em busca de resultados a partir de dados brutos, de maneira a tornarem-se significativos e válidos.

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, 2016). Essa categorização diferenciou os dados, de modo a reagrupá-los segundo regras embasadas em referenciais teóricos, permitindo a criação de cinco categorias de análise: a) a participação dos professores na elaboração das OCSCS; b) o papel das orientações curriculares de São Caetano do Sul na permanência do estudante na escola; c) a contribuição da atuação docente na garantia do direito de permanência do estudante na escola; d) a parte diversificada do currículo e o direito à formação humana do estudante; e) a qualidade do ensino e a permanência do estudante na escola – que serão apresentadas na sequência.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha dos professores que participaram da pesquisa deu-se de forma aleatória. Fez-se contato com um representante da Secretaria da Educação, que indicou uma escola municipal para a coleta dos dados. Desse modo, o coordenador do Ensino Fundamental dessa instituição convidou alguns professores a participarem da entrevista.

Assim, foram realizadas, individualmente, seis entrevistas com professores do Ensino Fundamental (anos finais), ou seja, do 6º ao 9º anos, a partir de um roteiro preestabelecido, 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; todas foram gravadas em áudio e transcritas para organização e análise.

Os professores e as professoras que participaram são relativamente jovens, tendo em média 34 anos de idade, tendo a mais nova 29 anos e a mais velha 41 anos. Contudo, 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. O 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 o 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 como 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 (TARDIF, 2002). Assim, o ser professor constitui-se por aprendizagens sobre a docência, adquiridas pelos professores durante sua experiência como discente, ao longo de sua escolaridade e no exercício da profissão.

Por sua vez, os saberes da experiência são adquiridos ao longo do exercício da profissão e intensificam-se 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 (Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Geografia e Ciências), fato que tornou a amostra mais significativa e representativa no que concerne ao pensamento dos professores da rede acerca das OCSCS.

5.1 Criando as categorias

Seguindo as orientações metodológicas apresentadas anteriormente, as respostas foram organizadas, classificadas e categorizadas considerando-se a semelhança entre elas. Os nomes atribuídos às categorias, bem como suas definições, foram escolhidos a partir da ideia central das respostas apresentadas e do embasamento teórico adotado no trabalho (ARROYO, 2007; CANDAU, 2012; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; MACEDO, 2005, 2017; TARDIF, 2002; OLIVEIRA, 2001; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2003).

Para garantir o sigilo acerca da identidade dos participantes, foi utilizada a letra P para professor(a) e um número para diferenciá-los. Contudo, cumpre destacar que todos os entrevistados estavam à vontade, falaram o que pensavam, pois todos possuem estabilidade no cargo, uma vez que são concursados.

- **Categoria 1:** A participação dos professores na elaboração das Orientações Curriculares de São Caetano do Sul

Nessa categoria, estão as informações que buscaram saber como se deu a participação dos professores na elaboração das OCSCS e se estes consideravam o documento importante para o trabalho em sala de aula.

Dentre os entrevistados, 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 para a 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 para 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 para 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 denominadas Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (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 ensinavam 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 virava 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 segmento (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 para 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 nas OCSCS – o que, com efeito, é muito importante para a efetivação do currículo.

- **Categoria 2:** O papel das Orientações Curriculares de São Caetano do Sul na permanência do estudante na escola

Para abordar-se esse assunto, foram realizados alguns questionamentos aos professores. Perguntou-se, em princípio, se eles entendiam que as OCSCS permitiam que o direito à educação, no que se refere à permanência do estudante na escola, fosse garantido na íntegra. As respostas a essa indagação foram instigantes porque, assim como há professores que acreditam que cabe à escola, por meio do currículo, zelar pela permanência do estudante em aula, outros acreditam que isso é uma responsabilidade exclusiva dos pais.

Assim, com relação a esse questionamento, 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 a 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 OCSCS ou a gestão e seu conjunto de professores 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 esperada (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 para ele, então se ela já resguardasse isso e ensinasse a importância dele, ele viria com outra cabeça para a 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 para a 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).

Nota-se que esses professores reconhecem o currículo como um elemento importante para a garantia do direito à educação, bem como a permanência do estudante na escola, mas ressaltam a importância da participação da família no processo de aprendizagem de seus filhos.

Adicionalmente, dois aspectos podem ser destacados nos relatos desses professores. O primeiro seria a **relação professor/aluno**, a importância de o docente estabelecer vínculos com os discentes, aspecto muito relevante para a didática. Candau (2012) já ressaltava, na década de 1980, a necessidade da multiplicidade no processo de 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 de 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 serem fundamentais 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. No entanto, esse aspecto não é simplista, envolve uma questão social e cultural. Muitas vezes, os pais não incentivam seus filhos nesse aspecto 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 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 nesse ambiente, e as famílias estão cientes disso porque também passaram por esse processo.

Ainda, utilizando-se do raciocínio de Bourdieu e Passeron (*apud* SILVA, 2003),

[...] 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* (BOURDIEU; PASSERON *apud* SILVA, 2003, p. 34, grifo dos autores).



Por sua vez, 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 esses 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. Essas 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 lhes foi designada 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. 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 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).

- **Categoria 3:** A contribuição da atuação docente na garantia do direito de permanência do estudante na escola

Nessa categoria, encontram-se as indagações feitas aos professores com o intuito de identificar o modo como eles 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.

Duas professoras asseveraram que suas disciplinas são importantes para a vida dos alunos, de modo que é a partir de seu conteúdo que elas 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 contribui 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 óptica 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 como 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 para que essas pessoas no Mato Grosso não sejam vendidas, pra que ele não acabe numa situação assim, então, para 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 para 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).

- **Categoria 4:** A parte diversificada do currículo e o direito à formação humana
- Grosso modo, as discussões a respeito da Parte Diversificada dos currículos da Educação Básica, em geral, inserem-se em um movimento de debate em torno de currículos

centralmente organizados (SOUSA; PEREIRA, 2016). Trata-se de uma política que faz parte da Base Nacional Comum (BRASIL, 1996), que, mesmo diante da precariedade, busca garantir às instituições escolares o direito de implementar suas propostas pedagógicas, bem como a inclusão de aspectos característicos regionais e locais.

Assim, buscou-se, com essa indagação, saber o modo como a rede atendia à parte diversificada do currículo com relação às características regionais e locais da cidade, nos termos do artigo 26 da LDB Nº 9.394/1996. 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 Secretaria da Educação (SEEDUC) sobre o que trabalhar em cada ano escolar. Desse 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).

Nota-se que a existência de um currículo formal e prescrito representa um diferencial para a garantia da unicidade de conteúdos, pois, caso o estudante mude de escola, não sofrerá prejuízos por conta da existência de um currículo único, cuja centralidade está no conhecimento (RIBEIRO, 2017).

- **Categoria 5:** A qualidade do ensino e a permanência do estudante na escola

Nessa categoria, encontram-se respostas às indagações feitas aos professores com o intuito de compreender como eles percebiam a qualidade como maneira de garantir o direito de acesso à educação e permanência do estudante na escola. Indagou-se aos professores: Quais os desafios para garantir uma educação de qualidade? 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 do 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 são limítrofes 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 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, para os 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 para o 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 para um e para 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 – como aluno – para os saberes dos professores, quando afirma que a compreensão do professor do que seja qualidade dependerá de suas experiências como aluno. Para essa professora, quando ela era aluna, a avaliação era mais rígida e, por isso, em sua visão, havia mais qualidade. Ela compara 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.

Para 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 para o 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 a todos os outros funcionários, maior e quantidade de alunos menor, questões tecnológicas ou material de apoio para a 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 mais aproximação da família com a escola, em um trabalho conjunto para estimular os alunos com o intuito de garantir que eles 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 todos 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 atendessem 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 para eles, para 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 para 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 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 ratificando a centralidade curricular como elemento norteador de uma educação de qualidade (MACEDO, 2017). Por exemplo, 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. Portanto,

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. Assim,

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.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender como o direito à educação é abordado nas Orientações Curriculares de São Caetano do Sul (OCSCS), bem como a percepção dos professores do Ensino Fundamental (anos finais) das escolas desse município no que tange à efetividade dessa prerrogativa constitucional.

Nesta pesquisa, ao analisar o texto das OCSCS, 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 na sociedade. Também foram realizadas entrevistas com professores dos anos finais do Ensino Fundamental, 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 mais 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.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema escolar. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

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

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009.

_____. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 824-828, 14 jul. 2010.

_____. **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: 9 jul. 2017.



BRESSAN, Gabriela Pinheiro. **O direito à educação nas Orientações Curriculares de São Caetano do Sul: a percepção dos professores.** 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação) - Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

CANDAU, Vera Maria. A Didática e a Formação de educadores. Da exatidão à negação: a busca da relevância. In: _____ (org.). **A didática em questão.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-24.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 116, p. 245-262, jun. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FUNDAÇÃO SEADE. **SIM Educação - São Caetano do Sul.** 2018. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/simeducacao/perfil/view/index.php?codigo=488>>. Acesso em: 7 set. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade, panorama, educação.** 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul/panorama>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Diferença cultural e conhecimento acumulados: conversas a partir da multieducação. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (orgs.). **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas.** João Pessoa: Ideia, 2005. p. 107-138.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras [online],** v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

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

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 15-43.

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: 7 set. 2017.

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

RIBEIRO, Márden de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Currículo sem Fronteiras** [online], v.17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

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

SOUSA, Jorge Luis Umbelino; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 3, p. 448-458, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v9i3.29915>

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

Nota

ⁱ A pesquisa, intitulada *O direito à educação nas Orientações Curriculares de São Caetano do Sul: a percepção dos professores*, foi realizada por Gabriela Pinheiro Bressan e orientada pelo Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade de São Caetano do Sul (USCS).