

Gestão, currículo e ensino em análise: por uma escola pública justa e democrática

Management, curriculum and teaching in analysis: towards a fair and democratic school

Emília Freitas de Lima¹, Celso Luiz Aparecido Conti², Renata Maria Moschen Nascente³

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil

Resumo

Neste texto analisam-se as dissertações e teses produzidas nos eixos Política e gestão da educação e Currículo, da linha Educação escolar: teorias e práticas, do PPGE-UFSCar, defendidas no período de 2013 a 2017, a partir da reestruturação do programa ocorrida em 2010. Foram selecionadas as 10 dissertações e as duas teses referentes à escola básica pública que, neste artigo, foram agrupadas em três temáticas: gestão, currículo e ensino. A democracia e a justiça foram temas que perpassaram os 12 trabalhos analisados. A democracia, tema recorrente nas produções acerca da gestão educacional e escolar, até por força da legislação, nem sempre tem levado em conta a especificidade da escola como instituição voltada a realizar um trabalho de natureza eminentemente pedagógica. Pensada como cosmovisão, a democracia não pode prescindir da justiça. Isso implica conceber a democracia na escola não apenas pelo ângulo formal/institucional, voltado ao processo de tomada de decisões, seus momentos e lugares, seguindo, em escala reduzida, o modelo de democracia representativa utilizado para a organização política da sociedade. Pensar e fazer democracia na escola implica vivenciá-la, ensiná-la e aprendê-la em âmbito curricular, o que envolve entrar no terreno da cultura escolar e na cultura da escola, ou seja, avançar para além dos aspectos administrativos/gestionários.

Palavras-chave: Escola pública. Currículo. Democracia. Justiça.

Abstract

In this text, 12 dissertations and theses are analyzed. They were produced at the subareas Educational Politics/ Management, and Curriculum, which belong to the research line: School education: theories and practices - PPGE-UFSCar, produced within 2013-2017. This period followed the program restructuring in 2010. Ten dissertations and two theses referring to basic public schools were selected, being grouped in three themes: management, curriculum and teaching. Democracy and justice were pervasive topics in the twelve works. Democracy,

¹ Mestre e Doutora em Educação; “Professora Sênior” do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Suas áreas de ensino e pesquisa são: currículo, interculturalidade e aprendizagem profissional da docência, com ênfase em docentes iniciantes na carreira. E-mail: eflima281001@gmail.com

² Mestre e Doutor em Educação; professor Associado do Departamento de Educação da UFSCar. Atua na área de gestão de unidades escolares, com ênfase na gestão democrática, especialmente quanto aos seguintes temas: políticas públicas educacionais, gestão educacional e escolar, formação de gestores. E-mail: celsocon@ufscar.br

³ Mestre e Doutora em Educação Escolar e professora adjunta do Departamento de Educação da UFSCar. Suas áreas de pesquisa são: gestão escolar e indisciplina e violência em contextos escolares. E-mail: rmmnascente@gmail.com

recurrent issue in the school and system management productions, even due to legislation, have not been always taken into consideration, mainly regarding school specifics as an institution aimed at to carry out work intrinsically pedagogic. Thought as a cosmovision, democracy may not be understood separately from justice. This implies in conceive democracy at school not only from the formal/institutional angle, directed to the decision making process, its movement and places, following, in reduced scale, the representative democracy used to the political organization of society in general. Think and make democracy implies in living it, teaching it and learning it, in the curricular scope, which involves entering the school culture terrain, and school specific culture, as so to advance beyond administrative/managerial aspects.

Keywords: Public schools. Curriculum. Democracy. Justice.

Introdução

Este texto analisa as dissertações e teses produzidas nos eixos *Política e gestão da educação* e *Currículo*, da linha *Educação escolar: teorias e práticas*, do PPGE-UFSCar⁴, defendidas no período de 2013 a 2017, a partir da reestruturação do programa ocorrida em 2010. Foram selecionadas as 10 dissertações e as duas teses referentes à escola básica pública que, neste artigo, foram agrupadas em três temáticas: *gestão, currículo e ensino*.

O texto está organizado em três partes. Primeiramente apresentamos e analisamos, de forma sucinta, os trabalhos alocados por temática. A parte dois consiste na análise deles na perspectiva da democracia e da justiça, conceitos-chave que os perpassam, e que possibilitaram uma discussão teórica sobre a escola pública, objetivo fundamental do texto, que se coaduna com o objeto de estudo da linha: a escola. Na parte final tecemos considerações acerca da fecundidade da teorização feita, com relação aos estudos que aproximem as áreas de gestão e currículo.

Apresentação e análise da produção

Nesta seção é apresentado cada um dos 12 trabalhos⁵, organizados nas três temáticas - gestão, currículo e ensino - nesta ordem. Embora os eixos temáticos da linha *Educação Escolar* em tela sejam especificamente os de gestão e currículo, foram analisados também os trabalhos sobre ensino, orientados por docentes dos referidos eixos. Embora haja uma aparente dispersão temática - por circunstâncias peculiares ao processo seletivo do PPGE - estes trabalhos vinculam-se aos dois eixos temáticos porque têm como objeto a educação escolar, além de apresentarem outras interfaces contempladas neste artigo.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

⁵ Os trabalhos aqui analisados foram orientados pelos Professores Celso L. A. Conti (SILVEIRA, 2016; MARCATO, 2017; RAMOS, 2013; VELIS, 2013 e FERRARINI, 2014 – mestrados; e SILVA, 2017 - doutorado) e Emília F. de Lima (SILVA, 2015; CASTRO, 2017; SPRESSOLA, 2015; CROCIARI, 2017 e DERISSO, 2013 – mestrados; e DEL MÔNACO, 2014 - doutorado). A Professora Renata M. M. Nascente ainda não tem dissertações defendidas, por ter ingressado no PPGE na última seleção de docentes ocorrida no ano de 2016.

Gestão

O conjunto dos trabalhos que versam sobre gestão tem como objeto comum de análise a escola pública, marcadamente de ensino fundamental, quer tratem de unidades escolares, quer de sistemas de ensino, todos estes municipais.

Das quatro dissertações agrupadas nesta temática, três têm como categoria central a **participação**, elemento fundamental da gestão democrática, e o outro a aborda como uma das categorias analisadas.

Um deles (MARCATO, 2017) trata esse tema de forma teórica, buscando entrelaçar educação e ciência política com relação ao aprofundamento do conceito de democracia por meio de autores de ambas as áreas. Neste sentido, a administração escolar deveria ser subsidiada pelos referidos campos de conhecimento, cuja aproximação revela-se bastante fecunda, ao mesmo tempo em que envolve certo risco de se perder a especificidade da educação e, conseqüentemente, da gestão democrática dos sistemas e das unidades escolares. Há que se buscar, então, um diálogo das áreas, e não a primazia de uma sobre a outra, o que, por vezes, se verifica na educação. Nessa perspectiva, a democracia na escola, de pequena escala, comportaria a participação direta e não apenas representativa, como ocorre em escala macropolítica.

Os outros dois trabalhos, de caráter empírico, têm como ponto comum o fato de as autoras serem profissionais da educação ocupantes de funções em seus respectivos sistemas de ensino.

A dissertação de Ramos (2013) busca identificar fatores que interferem na participação de membros dos Conselhos Escolares apontando para a desigualdade de poder marcada pelo lugar que os diferentes membros ocupam, e, conseqüentemente, com o grau de *expertise* de cada um, de acordo com o segmento a que pertence. Diretores, professores e demais profissionais da educação teriam mais conhecimento sobre a realidade da escola do que pais de alunos e membros da comunidade externa, o que conferiria a esses últimos menos poder e, supostamente, menor grau de participação.

Velis (2013) analisa um programa de formação continuada de profissionais da educação oferecido por uma secretaria municipal de educação, cujo objetivo foi fortalecer a participação das unidades escolares na elaboração de seus projetos político-pedagógicos (PPP). A dissertação aposta na necessidade de se tomar a unidade escolar como lócus de formação continuada, o que corrobora o acúmulo de produção de conhecimento na área de formação de professores. O incentivo à participação foi a maior contribuição do programa, enquanto que o tempo para lidar com as questões fundamentais que envolvem a organização do trabalho da escola foi o seu maior desafio. Os dados indicaram, ainda, a falta de um plano de acompanhamento e avaliação das ações propostas pelo programa de formação. Tal plano é de importância capital, tendo em vista que o PPP é processual, como previa o programa, não podendo se esgotar na sua elaboração formal.

Silveira (2016) analisa a percepção sobre a função gestora por parte de diretores atuantes em um município onde eles são indicados politicamente para o exercício da função. Essa característica induz os diretores a assumirem a perspectiva do poder central – a Secretaria Municipal de Educação (SME) – que, no caso investigado, aponta para uma visão técnica da educação e para a ênfase no mercado de trabalho e na preparação dos alunos para o vestibular. Esta ligação direta do diretor de escola

com o topo da hierarquia do sistema de ensino em questão produz um esvaziamento do sentido da participação da comunidade interna e externa que assume um caráter instrumental a serviço dos interesses da própria gestão. Junto com a fraca participação vem o prejuízo à autonomia do gestor e da escola. Sem efetivas participação e autonomia, inviabiliza-se a gestão democrática em seus princípios basilares.

Currículo

Quanto às pesquisas que tratam do tema currículo, duas são de natureza bibliográfica e duas de campo, das quais uma foi realizada na Educação Infantil e uma no Ensino Fundamental. Das bibliográficas, uma versou sobre a Educação Infantil e a outra não especificou o nível de ensino. Nota-se, assim, uma dispersão quanto à natureza das pesquisas e aos níveis de ensino envolvidos, ainda que haja uma concentração temática em torno do currículo, marcadamente o currículo em ação (três pesquisas) e o currículo oculto (uma pesquisa).

Das três dissertações que tratam do currículo em ação, uma é bibliográfica e as outras duas empíricas. Silva (2015) trata dos eixos *educar*, *cuidar*, *brincar* e *linguagens* na Educação Infantil fazendo uma análise de artigos que abordam práticas pedagógicas em torno desses eixos. Usa os referenciais teóricos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil publicadas em 2010. Encontrou poucas publicações que versassem especificamente sobre as práticas pedagógicas, entre as quais os resultados indicaram, basicamente, que: a) os artigos sobre o *educar* enfatizam os conflitos gerados na transição entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental de nove anos; b) o *cuidar* aparece identificado com uma cultura higienista, desconsiderando-se seu caráter bastante abrangente e fundamental ao desenvolvimento infantil; c) os artigos revelam o *brincar* como um processo criativo, inovador e único para cada criança, expressando os saberes, as descobertas e as curiosidades delas; d) quanto às *linguagens*, os artigos analisados chamam a atenção para a necessidade de se decodificar, nas práticas pedagógicas, os saberes presentes na cultura infantil, a fim de atender às diretrizes do trabalho pedagógico com bebês e crianças; e) foi, ainda, constatada uma distância entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e as práticas pedagógicas reveladas nas pesquisas.

Spessola (2015), em pesquisa de campo usando observação participante, aborda o currículo em ação na educação infantil, buscando conhecer como se configuram nele as manifestações de religião-religiosidade, por meio das expressões das crianças. Analisa a laicidade, a diversidade e a diferença na perspectiva da interculturalidade, a fim de contribuir para ampliar o conhecimento das relações entre currículo e cultura na educação infantil. Os resultados indicam que a religião-religiosidade está fortemente presente no currículo em ação por meio das expressões das crianças, porém não é efetivamente incorporada pela prática pedagógica da professora observada, nem pela escola, sob a alegação do seu caráter laico. Percebe-se um tratamento monocultural ao tema, com primazia do padrão cristão católico, sendo as demais religiões tratadas como exóticas, sem o esperado diálogo intercultural. A autora defende que a voz das crianças seja ouvida, tanto no currículo quanto nas pesquisas, sendo elas a própria razão de ser da escola e do currículo. Propõe, ainda, que o tema seja contemplado na formação de professores, na perspectiva de uma concepção ampliada de currículo.

Crociari (2017), servindo-se de entrevistas com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, aborda as categorias gênero, raça-etnia e religião, a fim de compreender a forma como as professoras lidam com elas em sala de aula, tendo como conceitos-chave a igualdade, diferença e desigualdade. A pesquisa pauta-se na perspectiva intercultural, que questiona as desigualdades históricas e aponta para a necessidade de valorização e reconhecimento das diferenças como constitutivas da democracia e do empoderamento das pessoas historicamente inferiorizadas. A forma como as professoras lidam com as três categorias é marcada por atitudes monoculturais, com hierarquização dos comportamentos e atitudes coerentes com os padrões sociais: homem, branco, cristão, jovem, etc. Nota-se, ainda, o tratamento das crianças como seres ingênuos e inocentes que supostamente seriam incapazes de manifestar preconceitos e discriminações, razão pela qual essas temáticas não necessitariam compor o currículo dos níveis iniciais de escolaridade. Tal concepção nem sempre aparece de forma explícita, mas, por exemplo, pelo uso de expressões no diminutivo, como: o Deusinho, a historinha, o textinho. Com relação especificamente ao gênero, nota-se a tentativa das professoras em manter uma identidade fixa para alunos e alunas por meio de uma postura vigilante quanto à orientação sexual deles(as), predominantemente no caso dos meninos, muito cobrados para serem fortes, agressivos, ativos. Por sua vez, raça-etnia aparece nos resultados com menor intensidade e demonstra mais fortemente a negação da cor da pele, talvez por dificuldade em lidar com essa questão, assim como o apelo à igualdade, ao contrário das categorias gênero e religião, nas quais prevalece o argumento da diferença. Finalmente, quanto à religião, prevalece nas práticas pedagógicas a matriz cristã, principalmente católica, vista como universal e que, por isso mesmo, não atentaria contra o caráter laico do Estado. Deus é um só – como se afirma, porém não pode ser representado por outras religiões, nem se admite que alguém possa não admitir Sua existência.

Por fim, Castro (2017), ao analisar artigos publicados na Base SciELO, nos últimos quinze anos, sobre currículo oculto (CO) procura identificar se esse conceito é empregado em seu sentido negativo ou de emancipação humana. Os resultados de sua pesquisa indicaram que, nos artigos analisados, predominou a visão negativa do CO, embora em todos houvesse a defesa de seu uso para a emancipação humana. O CO esteve relacionado a poder, a aspectos econômicos e a aprendizagens sociais relevantes. Percebe-se, ainda, uma grande imprecisão do conceito de currículo oculto. Chama a atenção o fato de a maioria das pesquisas analisadas se situarem na área da Saúde e no ensino superior com ênfase nas discordâncias entre o que é proposto e vivenciado.

Ensino

Das pesquisas agrupadas sob o tema ensino, uma é de natureza teórica e três são empíricas, sendo estas dispersas quanto ao nível/modalidade de ensino envolvido: uma na educação de jovens e adultos, uma no ensino fundamental – anos iniciais e outra nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

A pesquisa teórica foi a da tese de Silva (2017) que objetivou discutir o projeto de masculinidade presente em oito autores considerados clássicos do pensamento pedagógico, procurando contribuir para a construção de práticas pedagógicas igualitárias e comprometidas com a não violência contra as mulheres. A tese, que dá

suporte teórico para essa construção por meio do conceito de novas masculinidades, chega à síntese das concepções de educação e do projeto de masculinidade indicada no Quadro 1.

Quadro 1: Síntese das concepções de educação e do projeto de masculinidade

Autor	Concepção de Educação	Projeto de Masculinidade
Comênio (1652-1670)	Universalista	Transição entre os valores medievais e a Modernidade
Rousseau (1712-1778)	Naturalista	Burguesa Individualista
Pestalozzi (1746-1827)	Intuitiva	Industrial
Herbart (1776-1841)	Educação pela Instrução	Moral (posse e honra)
Dewey (1859-1952)	Educação para a Democracia Liberal	Humanismo Capitalista
Ferrer i Guàrdia (1859-1909)	Racionalista	Anarquista
Makarenko (1888-1939)	Coletivista	Proletária Revolucionária
Freire (1921-1997)	Crítica Transformadora	Dialógica

Fonte: Silva, 2017, p. 193-4.

Das três empíricas, uma é de doutorado (DEL MÔNACO, 2014) e duas de mestrado (DERISSO, 2013 e FERRARINI, 2014).

Em sua tese, Del Mônaco (2014) buscou identificar a visão dos estudantes de EJA (Educação de Jovens e Adultos) sobre as relações entre o conhecimento científico e o conhecimento popular e o lugar do conhecimento científico e do saber de referência deles no currículo de EJA. Para isso, serviu-se de entrevistas coletivas, com base na análise de vídeos; de entrevistas individuais; e de análise documental. Os resultados demonstram que, na visão dos estudantes, a escola é o lugar do conhecimento científico/teórico e fora dela estaria o conhecimento popular/prático. Assim, há tensão e conflito entre essas formas de conhecer em função da divisão social de classes. Isto proporciona a divisão social do saber em intelectual e manual, sendo que a ciência é considerada como a expressão da atividade teórica e intelectual, enquanto o conhecimento popular, a atividade prática e braçal. Enquanto a ciência é supervalorizada pelos estudantes, o conhecimento popular, por vezes, é desvalorizado; e é a própria ciência que o adjetiva como popular, como uma forma de desqualificá-lo porque advém do cotidiano. Por outro lado, os estudantes indicam que o conhecimento popular tem seu lugar na sociedade, e é relacionado com a união entre as pessoas, a solidariedade, a coletividade, com a comunicação e com uma nova ciência que dialoga com todos os conhecimentos. Quanto à função do conhecimento popular, ou seja, do saber de referência dos estudantes no currículo, eles o reconhecem, sob a condição de possibilitar o diálogo com professores; de ser um facilitador da aprendizagem diante da possibilidade de estreitar a relação entre atividade teórica e prática e de fazer interagir o contexto de vida com os conteúdos escolares; de diversificar os conhecimentos na constituição curricular.

A dissertação de Derisso (2013) objetiva compreender quais as possibilidades do uso dos portfólios reflexivos como estratégia de formação e avaliação para a aprendizagem da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, vale-se de estudo do tipo intervenção no qual a autora era, ao mesmo tempo, pesquisadora e professora do 5º ano de uma escola pública municipal do interior paulista. A construção

do portfólio envolveu o diálogo com cada estudante individualmente, possibilitando desenvolver a avaliação de seu próprio trabalho e desempenho, por meio do registro sistemático e de análise reflexiva dos textos produzidos. Como conclusão, o estudo indica que o portfólio, como instrumento de avaliação formativa, possibilitou aos estudantes orientarem-se no processo de aprendizagem, percebendo êxitos e obstáculos a serem vencidos, refletindo, criticando e colocando-se como sujeitos de sua própria aprendizagem, tendo proporcionado um protagonismo dos estudantes, manifestado no processo de produção, autoavaliação e autocrítica. Eles melhoraram na expressão de ideias e na valorização da língua materna da forma como esta é socialmente utilizada em suas vidas. Por outro lado, o portfólio mostrou-se limitado como estratégia de superação de dificuldades de ordem gramatical, o que pode ser atribuído ao tipo de língua falada pelos estudantes.

Ferrarini (2014), em sua dissertação, também realizada por meio de um estudo de tipo intervenção, analisa a percepção de educadores a respeito da importância e da possibilidade do uso de imagens da cultura visual no processo educativo no espaço escolar. Os dados foram coletados inicialmente por meio de questionário aplicado a todos os participantes e, em seguida, por entrevistas realizadas com um grupo menor. Como resultados, destacam-se: a percepção da importância do uso de imagens para o desenvolvimento cognitivo e como estratégia pedagógica crítica em relação à mídia; a constatação da pouca utilização das imagens presentes no material pedagógico; a necessidade de problematização de conteúdos com perspectiva de leituras críticas e diversidade de pensamentos, como forma de democratização e inclusão social.

Teorizando sobre a escola pública: gestão, currículo e ensino

Entendemos que os trabalhos produzidos nas três temáticas consideradas neste artigo - gestão, currículo e ensino - podem contribuir para a teorização da escola pública que Silva Jr. (2015) aponta como uma necessidade ainda não atendida pelas pesquisas educacionais desenvolvidas no país. Nóvoa (1999) e Lima (2011) também indicam tal necessidade quando reconhecem que as pesquisas educacionais tradicionalmente se concentraram em dois polos, as salas de aula e as políticas públicas, não se debruçando sobre a escola como instituição de aprendizagem norteada por cultura própria, ainda que umbilicalmente ligada a algum sistema de ensino. A escola deve ser valorizada como campo de estudo em uma *mesoabordagem* (LIMA, 2011, p.09) que se constitui em uma articulação entre estudos macroestruturais - referentes às políticas públicas educacionais e à organização dos sistemas -, e os microestruturais, ligados às salas de aula e/ou a ações específicas desenvolvidas nas escolas.

Pensamos que as dissertações e teses constituintes deste artigo possam contribuir para tematizar a escola nos termos de Barroso (1996), Nóvoa (1999), Lima (2011) e Silva Jr. (2015), ainda que especificamente algumas delas se encontrem em um dos extremos, a microestrutura da sala de aula. Tais trabalhos permitem teorizar a escola por meio de dois eixos norteadores de discussão: a democracia (TORO, 1999) e a justiça (DUBET, 2004) nas escolas públicas de educação básica.

Para Toro (1999) a democracia é uma cosmovisão, logo não é nem religião, nem ciência, mas uma forma de ver o mundo, que pode e deve ser ensinada e aprendida na escola. Assim, o projeto democrático em uma sociedade é basicamente um projeto educativo, não havendo como ensinar a democracia sem mudar a educação escolar.

Os princípios fundamentais de uma educação escolar para a democracia são, segundo Toro (1999): *secularidade*; *autofundação*; *incerteza*; *ética*; *complexidade* e *público*. A *secularidade* refere-se ao fato da democracia, como todo conhecimento, ter sido elaborada e (re)inventada ao longo da história. Esse processo é realizado pelas pessoas que têm criado e vivenciado a democracia, daí advindo o princípio da *autofundação*. A *incerteza* é inerente a todo e qualquer conhecimento, inclusive a democracia, que está em permanente reelaboração, sendo, assim, incerto. O princípio da *ética* preside todos os outros, na medida em que se assenta nos direitos humanos. O *público* refere-se a um projeto de cidadania universalizado. A *complexidade* envolve a diversidade, as diferenças e os conflitos presentes na sociedade e na escola. Para o autor, seria fundamental uma reversão na visão de conflito, próprio da convivência em sociedade, entendendo que os que pensam diferente de nós não são necessariamente nossos inimigos, mas opositores, isto é, pessoas com ideias diferentes das nossas. Desse modo, professores/as passariam a ser (re)editores sociais, agentes de um entendimento das relações humanas nos parâmetros da convivência democrática.

Essa possibilidade foi abordada por Crociari (2017), em sua abordagem intercultural das categorias gênero, raça-etnia e religião de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, apontando a potencialidade do reconhecimento das diferenças nesse campo como aspecto essencial à construção da cidadania democrática.

Os princípios democráticos defendidos por Toro (1999) podem iluminar a mudança democrática na escola como processo de construção da dignidade humana, constituidora da cidadania. Pensamos, então, que há uma necessidade intrínseca de se juntar forma e conteúdo em um currículo democrático. Sem essa articulação não é possível ensinar a democracia como cosmovisão, que implica, fundamentalmente, uma mudança de valores.

Toro (1999) critica a tendência de se confundir currículo com programa de ensino. Um currículo não é uma lista de conteúdos organizados em ordem crescente de dificuldade. Ele se configura na escola em todos os seus aspectos, como arquitetura, rotinas, organização, gestão, didática e também abarca os conteúdos. Nesse sentido, ensinar na escola a democracia como cosmovisão significa transformá-la em um lugar de constante diálogo, em todos os seus tempos e espaços, mormente a sala de aula. Como explicitou Marcato (2017), não se pode aplicar diretamente os modelos de organização da democracia representativa na escola, apesar da indiscutível importância dos conselhos escolares e grêmios estudantis. Para a aprendizagem da democracia é essencial ir muito além disso, transformando as salas de aula em espaços de convivência democrática, isto é, em lugares nos quais se viva a democracia, pois a escola só será democrática quando as salas de aula forem democráticas. A concepção do currículo de cada escola passa pelo objetivo fundante da educação democrática e da democracia, com base na ética dos direitos humanos, tendo as salas de aula como lugares de partida e de chegada.

Esse processo exige o desvelamento do currículo oculto, pois a maior parte do que se faz na escola insere-se nele e não no currículo oficial. Castro (2017), ao estudar o currículo oculto, demonstrou que ainda predomina uma visão que atribui a ele uma negatividade intrínseca. A defesa desse currículo como instrumento de emancipação humana pareceu restrito ao discurso das professoras pesquisadas. É justamente essa a barreira que Toro (1999) nos propõe derrubar. O currículo oculto pervasivo a todo

o trabalho escolar deve ser desocultado e intencionalmente construído visando à constituição da cidadania democrática.

Pertinentes à compreensão da democracia na escola, os trabalhos de Barroso (1995, 1996) estabelecem dois pilares: a autonomia e a participação. No que se refere à autonomia (1996), ele distingue a decretada e a construída. A decretada se refere à que é outorgada pelos sistemas de ensino às escolas. Pertencendo a esses sistemas, o autor admite que as escolas não conseguiriam ser totalmente autônomas, mas têm potencial para ampliar o escopo dessa autonomia, fomentando-a entre os atores escolares nos processos de ensino e aprendizagem e de gestão. A participação, elemento da gestão democrática das escolas públicas (1995), foi se consolidando no cenário social nas últimas décadas, tendo-se refletido nelas. Autonomia e participação são ao mesmo tempo caminhos e resultados da construção da democracia nas escolas.

Ampliando essas concepções de Barroso (1995, 1996) para o estabelecimento de um currículo democrático, que propicie a incorporação de crianças e jovens da democracia, Derisso (2013) explicou como portfólios reflexivos podem contribuir para o alargamento da autonomia de aprendizagens de crianças, pois servem como instrumentos de avaliação formativa, orientando os estudantes para que percebam seus êxitos e obstáculos, exercendo a reflexão e a crítica, colocando-se como sujeitos de suas próprias aprendizagens, e, desse modo, alimentando sua independência, seu protagonismo, por meio de processos de produção, autoavaliação e autocrítica. Trata-se, a nosso ver, de um exemplo de construção da autonomia de crianças e jovens na escola, que está imbricada com a participação, porque para participar nas decisões da sociedade, os cidadãos precisam primeiramente participar das decisões referentes às suas próprias vidas.

No que se refere mais especificamente à participação democrática (BARROSO, 1995), as dissertações de Ramos (2013) e Velis (2013) podem subsidiar propostas de ampliação dessa participação nas escolas, para além dos órgãos colegiados, pensando em uma educação intrinsecamente democrática. Ramos (2013) identificou nas relações de poder dentro de conselhos escolares municipais que o empoderamento dos diferentes membros estava ligado ao grau de conhecimento da realidade escolar, o que normalmente ocorria com os profissionais da escola que participavam desses conselhos. Essa evidência parece demonstrar a premissa também apontada por Marcato (2017) de que nas escolas se imitam os procedimentos da democracia representativa, demonstrando os mesmos problemas: representantes que ora representam interesses de um determinado grupo, ora não conseguem representar nem a si mesmos, o que ocorre nos conselhos escolares quando um pai ou mãe precariamente se autorrepresentam, não dialogando com seus pares para tomada de decisões e sendo constrangidos a acompanhar as decisões da maioria. Por outro lado, os segmentos de professores, gestores e funcionários, por seus conhecimentos da realidade escolar e também por terem na escola seu local de trabalho, podem apresentar a tendência de defender interesses específicos de seus representados.

Determinadas formas de acesso à função de diretor/a de escola também corroboram essas dificuldades na construção da escola democrática, como apontou Silveira (2016) quando criticou o formato de nomeação por indicação política, que induz os/as diretores/as a assumirem a perspectiva dos mandatários do poder.

Em outra vertente, a dissertação de Velis (2013) exemplifica como a formação continuada oferecida a equipes escolares pode ser um elemento potencializador da participação nas escolas.

Muito próxima à concepção da democracia como cosmovisão que deve ser ensinada e aprendida na escola (TORO, 1999) está a ideia de que a escola democrática deve ser justa (DUBET, 2004). A associação entre democracia e justiça, na perspectiva da universalização da educação básica, consolidou-se na década de 1960, na Europa, quando foram abolidos formalmente os privilégios ligados ao nascimento em determinado grupo social, gênero e/ou etnia. Entretanto, devemos concordar com o autor quando ele afirma que ainda hoje muito do sucesso escolar individual está diretamente relacionado ao nascimento. Juntamente com esse avanço, manteve-se a crença de que a escola que é a todos acessível deve ser regulada por princípios meritocráticos, isto é, se todos têm acesso a ela, ao menos em princípio, todos podem ter sucesso escolar. O autor contesta, argumentando que o modelo meritocrático gera decepção, pois as desigualdades sociais interferem sobremaneira nas desigualdades escolares (DUBET, 2004).

Por outro lado, Dubet (2004) não concorda em abandonar por completo a ideia de justiça escolar por meio do mérito. Em uma sociedade democrática, baseada no princípio da igualdade de todos, o mérito pessoal é a única forma de construir “desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que outras desigualdades, principalmente as de nascimento seriam inaceitáveis” (p. 544). A justiça na escola se consubstanciaria na tentativa tenaz de oferecer as melhores condições possíveis de frequência e rendimento escolar. É preciso corrigir injustiças e abolir privilégios, como escolas muito distantes das residências dos estudantes, em horários inapropriados às suas condições de vida, além de práticas discriminatórias ligadas a gênero, etnia, religiosidade e necessidades especiais. Para poder contribuir para a construção de uma sociedade mais justa a escola deve ser lugar de combate às injustiças, inclusive por meio de políticas compensatórias, de acordo com o princípio da discriminação positiva, que se constitui de mecanismos compensatórios, tais como: “[...] estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exames” (p. 545). A discriminação positiva compõe o projeto de uma justiça escolar distributiva (DUBET, 2004). Isto é, não se trata de uma igualdade na qual todos recebem tudo igual. Ao contrário, cada um deve receber de acordo com suas necessidades e demandas.

Dubet (2004) assinala que há três vertentes de barreiras à justiça distributiva. A primeira refere-se aos que ainda estão apegados ao modelo meritocrático puro, por interesses pessoais ou de um determinado grupo. A segunda diz respeito às limitações nos próprios mecanismos compensatórios que nem sempre produzem os efeitos esperados. Finalmente, há o problema de que os que mais precisam da justiça distributiva não têm voz para defendê-la. Pensamos que no que se refere a essa última barreira um aspecto importante é o de que aqueles que têm demandas específicas a serem atendidas, por diversas razões, não as “enxergam” e acabam “embarcando” no discurso meritocrático, disseminado principalmente pela mídia, e também muito presente nas próprias escolas. Expressões como “só depende de você”, “você não está aproveitando as oportunidades que a vida está lhe dando”, “você vai se arrepender no futuro” permeiam fortemente as relações na escola, principalmente aquelas voltadas ao disciplinamento dos/as estudantes. Intuímos que relações baseadas na ideia de

que é possível “vencer sozinho com as oportunidades que está recebendo” devem contribuir para o rebaixamento da autoestima de crianças e jovens, o que realmente pode comprometer seu futuro.

Como não “compreender” (o que não quer dizer justificar) a violência de certos alunos, considerados por todos simples delinquentes, embora sejam também vítimas, ainda que a maioria das propagandas políticas e sindicais os apresente como inimigos, uma vez que sua presença tornou-se perigosa nas salas de aula? (p.552).

Dubet (2004) pressupõe que a todos/as na escola deveria ser garantido um mínimo necessário para o alcance de alguns objetivos educacionais essenciais. Isso não significa acabar com a desigualdade, mas estabelecer o que não pode ser entendido como normal ou aceitável ao final da escolarização básica. Além disso, estudantes mais fracos são menos bem tratados e coagidos a se identificarem com seus fracassos “ao acumularem anos de dificuldades ocasionadas por orientações que os encaminham para trajetórias escolares indignas” (p.551), que são naturalizadas nas escolas, inclusive em seus órgãos colegiados.

Entendemos, assim, que para uma escola ser democrática nos termos de Toro (1999), ela precisa ser justa nos termos de Dubet (2004), e a instrução, somente, não produz democracia e justiça na escola pública universalizada, isto é, de massas. A instrução bastava aos bem nascidos, atendidos pela escola seletiva de tempos passados. A formação de crianças e jovens menos favorecidos socialmente passa por uma educação escolar muito além da instrução, que ofereça oportunidades nos campos da cultura, dos esportes, da organização da própria vida dos/as estudantes para além dos muros escolares. Trata-se de formação ética, baseada nos direitos humanos fundamentais, que pode educar dentro da e para a democracia como cosmovisão. Enfim, estamos nos referindo à busca de uma escola justa por meio de um currículo democrático.

A construção de um currículo democrático que faça com que a escola seja mais justa não pode prescindir da voz daqueles que foram excluídos da educação básica na infância e na adolescência. Del Mònaco (2014), em sua tese, ouviu estudantes da EJA no que se refere às relações entre o conhecimento científico e o conhecimento popular e o lugar do primeiro no currículo. Os resultados apontaram para uma ultravalorização do conhecimento científico em detrimento do popular, isto é, do que traziam com eles. Entendemos que um currículo democrático trabalharia a conjunção desses dois tipos de conhecimentos para o bem comum. Não se trata em absoluto de desvalorizar o conhecimento científico no qual se baseiam os currículos oficiais, mas reconhecer que a acepção desse conhecimento como superior ao popular remete às relações entre política, poder e currículo (LLAVADOR, 2013), nas quais o conhecimento científico é considerado o conhecimento a ser ensinado porque está intrinsecamente ligado aos grupos sociais que a escola privilegiou até pelo menos bem pouco tempo. É o conhecimento que interessa à escola meritocrática à qual os/as filhos/as das famílias letradas chegam muito mais preparados. Por outro lado, o conhecimento popular, que como outros conhecimentos tem seu papel na educação escolar, é relegado a segundo plano por seus próprios detentores, que os concebem como inferiores porque se sentem inferiores em uma escola que foi universalizada, mas

que ainda está longe de ser justa e democrática. Faz-se necessário pensar currículos que se constituam em caminho para a escola que ansiamos:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e de amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Essa divisão entre conhecimentos que devem ser ensinados é discutida na dissertação de Silva (2015), que estudou práticas pedagógicas na educação infantil ligadas ao *educar*, *cuidar*, *brincar* e às *linguagens*. Mais uma vez parecem ser privilegiados alguns conhecimentos/práticas em relação a outros. Enquanto o *educar* é valorizado como preparação ao nível escolar imediatamente subsequente, e o *brincar* como um caminho criativo, inovador e, portanto, com grande potencial educativo, as *linguagens* são vistas como instrumentos de decodificação de saberes da educação infantil e o *cuidar* é desprezado, do ponto de vista pedagógico, como pertencente a uma cultura higienista. Ora, é muito difícil imaginar uma educação infantil que não acolha também as famílias, pois, junto com as crianças, elas precisam ser educadas, inclusive na dimensão pedagógica do *cuidar*. Também consideramos que no campo das *linguagens* é necessário ir além da decodificação, é preciso construir pontes entre a linguagem letrada e popular, tanto para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, como para estabelecer uma comunicação eficaz entre crianças, famílias e escolas. Desse modo, faz-se necessário questionar a serviço de quê ou de quem se coloca o poder regulador do currículo, que normalmente é naturalizado em uma escola ainda seletiva e muito pouco democrática (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

Também pesquisando o currículo na educação infantil, Spressola (2015) discutiu manifestações de religião-religiosidade, por meio das expressões das crianças, analisando a laicidade, a diversidade e a diferença na perspectiva da interculturalidade, no escopo das relações entre currículo e cultura. A autora observou a prevalência de uma abordagem cristã católica, monocultural do tema, tratando as outras religiões como exóticas, expulsando-as do currículo formal. Isso contraria os princípios da democracia, na medida em que:

Em uma sociedade democrática, esse pluralismo e os conflitos inevitáveis devem ser abordados explicitamente. É necessário que se tornem públicas as diferenças e que estejamos abertos ao diálogo e à participação de todos os agentes e posições controversas (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 11).

Podemos depreender que é nas salas de aula que o currículo democrático entra em ação, tornando a escola mais justa com base em trabalho docente competente e de qualidade, como indica Rios (2010, p. 108), para quem são quatro as dimensões da competência docente – técnica: “capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos”; [...] estética: “presença da sensibilidade e sua orientação em uma perspectiva criadora”; [...] política: “participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres”; [...] ética: “orientação da ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização do bem coletivo”.

A dissertação de Ferrarini (2014), na qual foram exploradas as percepções de educadores/as a respeito da utilização de imagens próprias da atual cultura midiática na educação escolar, pode ser entendida como um subsídio ao trabalho docente nas dimensões técnica e estética. A dimensão técnica contempla os aspectos práticos da docência, não os confundindo com abordagens praticistas e tecnicistas tão recorrentes nos dias de hoje. Trata-se de um saber fazer teoricamente embasado e continuamente experimentado e aprimorado em sala de aula. No caso da utilização das imagens ficou claro como os/as professores/as investigados não dominavam essa dimensão, nem do ponto de vista tecnológico, nem de aplicação, por exemplo, na elaboração de planos de aula e de ensino com base no trabalho com imagens.

A dimensão estética está ligada à sensibilidade e à afetividade essenciais ao fazer docente, que, no caso do ensino por meio de imagens, esteve ausente nas práticas docentes. Eles/as conseguiram intuir as potencialidades das imagens tanto na transmissão de informações, como na construção de relações interpessoais profícuas entre professores/as e alunos/as. Consideramos, desse modo, a dimensão estética como indispensável na vivência de um currículo democrático, como demonstraram os resultados da pesquisa de Ferrarini (2014), na qual os/as investigados perceberam a importância das imagens para o desenvolvimento cognitivo e emocional de estudantes e como forma de despertar neles/as algum espírito crítico em relação à mídia em seu atual estado de empoderamento exagerado. A investigação revelou também a possibilidade de, por meio das imagens, desenvolver nos diversos atores escolares posturas abertas às diferenças e à diversidade e, logo, democráticas.

Complementarmente, a tese de Silva (2017) pode ser entendida no espectro das dimensões ética e política (RIOS, 2010). Para esta autora a dimensão ética precede as demais, pois aborda os costumes no espaço das diferentes culturas. A dimensão ética é a que possibilita o trabalho com valores na escola. Diretamente ligada à dimensão ética, vem a política, na qual se estabelecem as regras de convivência social, as relações de poder, as hierarquias e os compromissos entre os diversos atores escolares. Por isso, entendemos a tese de Silva (2017) como representativa dessas dimensões, pois discutiu projetos de masculinidade que têm perpassado o pensamento pedagógico de autores clássicos. O trabalho tem o potencial, por exemplo, de subsidiar professores/as que busquem desenvolver práticas comprometidas com a desconstrução de preconceitos relativos a gênero.

Entendemos que as teses e dissertações analisadas podem contribuir para a construção de escolas públicas de educação básica mais justas e democráticas. Temos também a clareza, como apontam Puig et al. (2000) e Marcato (2017), de que necessitamos de escolas democráticas, mas que pode não ser pertinente e/ou adequado transpor diretamente mecanismos próprios da democracia representativa para a escola. Concordamos que conselhos com representação de segmentos e eleições para diretores/as são procedimentos democráticos que devem ser cultivados e fortalecidos nas escolas, mas atribuir apenas a eles a responsabilidade de educar na e para a democracia é deveras ingênuo.

Para Puig et al (2000, p. 27) é preciso cuidado ao atribuir a instituições como a família, a escola e o hospital o adjetivo de democráticas pois “Essas instituições foram pensadas para satisfazer algumas necessidades humanas que, de maneira inevitável, implicam a ação de sujeitos com capacidade, papéis e responsabilidades

muito diferentes [...]”. Essa disparidade de papéis sociais não significa, por outro lado, que os atores dessas instituições não sejam também cidadãos de uma sociedade democrática. Nem todos/as têm o mesmo *status*, mas todos têm os mesmos direitos e deveres como cidadãos e cidadãs. Por isso devem ser pensadas formas de ação que combinem suas funções específicas e o cumprimento dos princípios democráticos.

Para Ramos (2013), Velis (2013), Silveira (2016), Marcato (2017) e Puig et al (2000), as aprendizagens democráticas na escola têm como princípio fundante a participação, por isso elas devem ser experienciadas primordialmente nas salas de aula, espalhando-se por todos os tempos e espaços escolares, baseada nos seus dois aspectos essenciais: o diálogo e a ação cooperativa. Destarte, participar na escola é dialogar e desenvolver projetos coletivos. “A participação escolar autêntica une o esforço para entender com o esforço para intervir” (PUIG et al., 2000, p.33).

Considerações finais

Como Silva Jr. (2015), Nóvoa (1999), Lima (2011) e Barroso (1995), entendemos a premência de uma teorização da escola pública na perspectiva de uma mesoabordagem, que a situe em um espaço intermédio entre a sala de aula e as políticas públicas. As teses e dissertações nos permitiram extrair subsídios para essa teorização, uma vez que, nem sempre de forma explícita, os conceitos de democracia e de justiça perpassaram todos os trabalhos. A interdependência desses dois conceitos nos leva a acreditar que possamos estabelecer profícuas interlocuções entre currículo e gestão.

A democracia, tema recorrente nas produções acerca da gestão educacional e escolar, até por força da legislação, nem sempre tem levado em conta a especificidade da escola como instituição voltada a realizar um trabalho de natureza eminentemente pedagógica. Pensada como cosmovisão (TORO, 1999), a democracia não pode prescindir da justiça (DUBET, 2004). Isso implica conceber a democracia na escola não apenas pelo ângulo formal/institucional, voltado ao processo de tomada de decisões, seus momentos e lugares, seguindo, em escala reduzida, o modelo de democracia representativa utilizado para a organização política da sociedade. Pensar e fazer democracia na escola implica vivenciá-la, ensiná-la e aprendê-la em âmbito curricular, o que envolve entrar no terreno da cultura escolar e no da cultura da escola, ou seja, avançar para além dos aspectos administrativos/gestionários.

Referências

BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996, 191 p.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995, 32 p. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 36 p.

CASTRO, Mariângela Machado de. **O conceito de currículo oculto em artigos publicados na biblioteca eletrônica SciELO no período de 2001 a 2015**. 2017. 200 p. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2017.

CROCIARI, Simone Ribeiro Tempesta. **Igualdade, diferença e desigualdade: gênero, raça-etnia e religião no Ensino Fundamental**. 2017. 121 p. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2017.

DEL MONACO, Graziela. **O encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de Ciências no currículo da Educação de Jovens e Adultos**. 2014. 246 p. Tese. Doutorado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014.

DERISSO, Maria Cecília Cerminaro. **Possibilidades do uso de portfólios na aprendizagem da língua materna**. 2013. 113 p. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000300002&script>> Acesso em 14 ago. 2017.

FERRARINI, Maria Cristina Luiz. **(Re)pensar as imagens nas práticas escolares**. 2014. 135p. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In _____ (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35. 542 p.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011, 208 p.

LLAVADOR, Francisco Béltran. Política, poder e controle do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 38-53, 542p.

MARCATO, Célio Tiago. **Gestão democrática da escola pública: a participação como princípio da democracia**. 2017. 72 p. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2017.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote/Portuguesa, 1999, p. 15-43, 188 p.

PUIG, Josep M. et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000, 215 p.

RAMOS, Renata Pierini. **Conselho escolar e gestão democrática: análise da participação dos conselheiros nas escolas municipais de São Carlos**. 2013. 87 p. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2010, 158 p.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. **Gênero e ideias pedagógicas: a masculinidade nos clássicos da educação**. 2017. 207 p. Tese. Doutorado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2017.

SILVA, Ketiene Moreira da. **Prática pedagógica na educação infantil: análise de artigos publicados em periódicos da área de educação**. 2015. 116 p. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015, 170 p.

SILVEIRA, Caroline Rodrigues. **Possíveis relações entre formas de provimento do cargo e percepções de diretores escolares sobre o exercício de suas funções**. 2016. 91 p. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

SPRESSOLA, Nilmara Helena. **Currículo em ação e a temática religiosa na educação infantil: a voz das crianças**. 2015. 211 p. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015.

TORO, José Bernardo. Educación para la democracia. **CIVICUS/Funredes**, Bogotá, 1999. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=6190629558671922318&hl=pt-BR&as_sdt=2005&sciodt=0,5>. Acesso em: 17 mar. 2017.

VELIS, Valéria Aparecida Vieira. **Formação de educadores em Rio Claro a partir de uma proposta centrada na escola**. 2013. 95 p. Dissertação. Mestrado em Educação. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

Enviado em: Agosto 15, 2017. Aprovado em: Setembro 18, 2017.