



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE DIREITO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

ERICA PATRICIA DO NASCIMENTO SILVA

**DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PÚBLICA DE QUALIDADE: UM
OLHAR CRÍTICO ATRAVÉS DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Salvador

2017

ERICA PATRICIA DO NASCIMENTO SILVA

**DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PÚBLICA DE QUALIDADE: UM
OLHAR CRÍTICO ATRAVÉS DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Monografia apresentada pela aluna Erica Patricia do Nascimento Silva à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Programa de Graduação da Faculdade de Direito, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, ministrada pela professora Laíse Maria Guimarães Santos.

Orientador: Professor Mestre André Luís Batista Neves

Salvador

2017

ERICA PATRICIA DO NASCIMENTO SILVA

**DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA E PÚBLICA DE QUALIDADE: UM OLHAR
CRÍTICO ATRAVÉS DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Projeto de pesquisa apresentado pela aluna Erica Patricia do Nascimento Silva à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do Programa de Graduação da Faculdade de Direito, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, ministrada pela Professora Laise Maria Guimarães Santos.

Orientador: Professor André Luís Batista Neves

Aprovada em _____ de _____ de 2017

Banca Examinadora

Professor André Luís Batista Neves (orientador)
Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Direito

Professor Homero Chiaraba Gouveia (coorientador)
Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Direito

Professor Carlos Eduardo B. Martins Rátis (avaliador)
Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Direito

Professora Joseane Suzart (avaliador)
Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Direito

“Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meramente diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. (...) Nessa perspectiva, o currículo não apenas representa, ele faz.”

Ivor F. Goodson

SILVA, Erica P. do N. **Direito à Educação Pública de Qualidade: um olhar crítico através do currículo escolar**. 2017. Fls. Monografia (graduação, Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

Resumo: O direito à educação possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade e é requisito indispensável à construção da cidadania. Não basta ao Estado apenas garantir o direito à educação, mas uma educação de qualidade. No entanto, a garantia do padrão de qualidade da educação, malgrado seja um preceito constitucional, não vem sendo cumprido de maneira efetiva pelo Estado, notadamente no Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais da Bahia. A efetivação deste direito não é tarefa das mais fáceis, haja vista que o referido direito consiste em conceito aberto, desprovido da clareza necessária à sua operacionalização, bem como suscetível às fragilidades advindas das relações de poder. Nessa senda, a educação de qualidade abrange o currículo escolar que é normatizado pelos órgãos responsáveis e perpetrado nas unidades de ensino, sendo fruto da política educacional vigente. O currículo escolar é composto de uma Base Comum e uma Parte Diversificada, cujo objetivo é desenvolver conteúdos de importância social como trânsito, meio ambiente, nutrição e outros que a comunidade escolar considere relevantes. No entanto, na prática, alguns obstáculos políticos, administrativos e pedagógicos podem estar contribuindo ou não para a efetivação desse direito. Considerando, nesse sentido, o currículo como papel estruturante do trabalho docente, a metodologia utilizada foi a observação direta, com coleta de dados junto a professores que lecionam disciplinas da parte diversificada do currículo escolar do ensino fundamental em escolas públicas do Estado da Bahia, particularmente em Salvador, acerca da relação entre o currículo escolar e o direito à Educação de Qualidade. Dessa forma, o presente trabalho discute de que maneira o currículo escolar pode estar contribuindo para a concreção do direito à educação de qualidade no ensino fundamental da rede pública do estado da Bahia.

Palavras-Chave: Direito à Educação de Qualidade. Currículo Escolar. Parte Diversificada do currículo. Política educacional.

SILVA, Erica P.do N. **Right to quality public education: a critical eye across the school curriculum**. 2017. Fls. Monograph (Undergrad) - School of law, Federal University of Bahia, Salvador, 2017

Abstract: The right to education enables the full development of the personality and is an indispensable requirement for the construction of citizenship. It is not enough for the state to guarantee only the right to education, but a quality education. However, the guarantee of the quality standard of education, despite being a constitutional precept, has not been effectively fulfilled by the State, notably in the Elementary School of state public schools in Bahia. The realization of this right is not the easiest task, given that this right consists of an open concept, lacking the clarity necessary to its operationalization, as well as susceptible to the fragilities arising from power relations. In this path, quality education encompasses the school curriculum that is regulated by the responsible agencies and perpetrated in the educational units, being the result of the current educational policy. The school curriculum is composed of a Common Base and a Diversified Part, whose objective is to develop contents of social importance such as traffic, environment, nutrition and others that the school community considers relevant. However, in practice, some political, administrative and pedagogical obstacles may or may not contribute to the realization of this right. Considering, in this sense, the curriculum as a structuring role of the teaching work, the methodology used was the direct observation, with data collection with teachers who teach disciplines of the diversified part of the school curriculum of primary education in public schools of the State of Bahia, particularly in Salvador, about the relationship between the school curriculum and the right to Quality Education. Thus, the present work discusses how the school curriculum may be contributing to the realization of the right to quality education in the public elementary school in the state of Bahia.

Keywords: right to quality education. School Curriculum. Diverse part of the curriculum. Educational policy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	12
2.1 Direito Humano à Educação	12
2.2 Breve trajetória histórica do Direito à Educação de Qualidade no ordenamento jurídico brasileiro	13
2.3 Dimensões do Direito à Qualidade da Educação	16
2.4 Natureza jurídica do Direito à Educação de Qualidade	22
2.5 Direito à Educação de Qualidade e o Federalismo Cooperativo	26
2.6 Educação de Qualidade segundo a legislação estadual da Bahia	29
2.7 Juridificação do Direito à Educação de Qualidade	33
3 CURRÍCULO ESCOLAR COMO DIMENSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	38
3.1 Bases teóricas e legais sobre currículo escolar do ensino fundamental	38
3.2 Sobre a base comum e a parte diversificada do currículo escolar	41
3.3 Indicadores de Qualidade da Educação	48
3.4 Proposta curricular na rede de ensino público do Estado da Bahia.....	51
3.5 O papel do professor diante das políticas curriculares	57
4 PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE ATRAVÉS DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DA BAHIA	60
4.1 Método da Pesquisa de Campo (Survey) e metodologia aplicada	60
4.2 Análise dos dados da pesquisa	62
4.3 Reflexões político-administrativas sobre o direito a um currículo de qualidade	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE	82

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação, inerente à pessoa humana, em que pese estar amplamente presente na legislação brasileira, não poderia ser desrespeitado. De acordo com a Constituição Federal de 1988, não basta ao Estado apenas oferecê-lo, mas, sobretudo, garantir um padrão de qualidade.

O emprego do termo Educação de Qualidade é relativamente recorrente em nossa sociedade, embora nem sempre compreendido como fenômeno jurídico. Resulta dessa incompreensão o não enfrentamento de importantes questões, sobretudo pelo desconhecimento das dimensões que abrangem o direito à Educação de Qualidade, repercutindo na sua implementação e exigibilidade.

Mais recentemente, quando se pensa em qualidade da educação, de imediato vem à tona a relação do quanto mensurável se obtém daquilo que foi aprendido, hipoteticamente, pelo estudante. Isto é, a qualidade da educação vem se relacionando mais fortemente com a ideia de desempenho escolar. É o que ocorre, por exemplo, quando os índices que medem a qualidade da educação básica (IDEB) são divulgados pela mídia e por outros veículos de comunicação dos órgãos oficiais¹.

Não à toa, esses índices são utilizados, com alguma frequência, como plataformas de governo para balizar a estratégia de política educacional, sobretudo quando das campanhas eleitoreiras.

Nesse sentido, muitas são as críticas quando os índices observados não alcançam os objetivos esperados para determinado período. Uma dessas, com alguma razão, é relacionar o não atingimento da meta (qualidade da educação no sentido de desempenho escolar) com o currículo escolar. E nesse sentido, há uma tendência que aponta para a mudança (reformulação) deste, indicando que se a “qualidade” não vai bem é porque há problemas no currículo. Dessa forma, o currículo entra num território de disputa. Exemplo disso é o que está ocorrendo com a

¹ De acordo com a mais recente divulgação, segundo o Inep, resultado da aplicação da avaliação em 2015, a rede pública estadual da Bahia, relativamente ao ensino fundamental, obteve 3,2, não alcançando a meta projetada de 3,5.

reformulação curricular do Novo Ensino Médio, com a promulgação da lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

No que tange à Educação Pública, é comum demandas jurídicas por falta de vagas, escassez de professores, precariedade na infraestrutura, entre outras. No entanto, parece que o currículo escolar que é perpetrado nas unidades de ensino é algo intocável, inquestionável, e em nada se relaciona com a qualidade da educação, mas indica apenas tratar-se de uma questão meramente pedagógica.

Além disso, o modelo federalista, pelo qual todos os entes colaboram com a normatização de algumas matérias, e que se desenvolve no país, se reflete sobre o sistema de educação, repercutindo na forma de organização, criação e implementação de políticas públicas para a área da educação nos estados e municípios. Nesse sentido, a educação é uma matéria de natureza concorrencial, pois afeita a todos os entes federativos. Por isso mesmo, o que é qualidade, quando e de que maneira será assegurada são definições que tem ficado com o Executivo, em todos os níveis da Federação, e sem maiores contestações.

Todos esses condicionantes levam-nos a refletir sobre a natureza jurídica da qualidade da educação, quais seriam as dimensões abrangidas por esse direito, que qualidade de ensino é resguardada pelo direito, como essa questão vem sendo normatizada pelos entes federados, qual a relação entre o currículo prescrito e praticado nas escolas tem a ver com o direito à educação de qualidade?

Por óbvio, o currículo escolar não pode (nem deve) ser estático. A escola deve acompanhar a sociedade enquanto esta muda, uma vez que ela representa (ou deveria representar) uma fatia da mesma. Por conseguinte, o currículo deve adaptar-se a tais mudanças, visto ser este o fio condutor da educação formal.

Como consta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o currículo escolar da Educação Básica, é composto de duas partes: a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada. A parte diversificada do currículo que tem como fundamento a inserção de temas como ética, cidadania, direitos humanos, meio ambiente, entre outros, propiciou a criação de disciplinas específicas no currículo, notadamente no Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual da Bahia.

No entanto, se a LDB é a lei que define as diretrizes curriculares nacionais, por que então currículos de escolas particulares e públicas são tão diferentes? Uma simples comparação entre escolas públicas e privadas, é possível constatar que muitas das disciplinas da parte diversificada sequer existem do currículo destas. É, no mínimo, estranho se notar tamanha discrepância.

Parece que, na prática, a criação dessas “novas disciplinas” no currículo do Ensino Fundamental da Educação Básica nas escolas públicas do Estado da Bahia podem não estar cumprindo o fim que se destinam. Desse modo, o currículo escolar, concebido, nesta pesquisa, como instrumento de viabilização do direito à educação de qualidade, pode estar servindo como meio legitimado de diferenciação, que reproduz as desigualdades sociais e reforça a manutenção das estruturas sociais.

E os docentes, se sentem preparados ou habilitados para lecionar tais disciplinas? Qual a condição que o Estado da Bahia oferece aos professores-servidores na prestação desse serviço?

Dessa forma, pretende-se refletir: em que medida as disciplinas da parte diversificada do currículo do ensino fundamental das escolas públicas do Estado da Bahia têm contribuído para o atingimento da qualidade da educação?

O assunto, portanto, é de interesse público relevante e tem importantes consequências práticas. Analisar as entraves que submetem o ensino público pelo viés pedagógico e jurídico é pensar no modelo de sociedade que se almeja.

Importante frisar, desde logo, que os termos padrão de qualidade do ensino, ensino de qualidade, qualidade da educação e educação de qualidade foram todos tomados como sinônimos nessa pesquisa, embora possuam diferenças conceituais importantes.

Cabe ressaltar também que o trabalho gira em torno da educação pública que é prestada pelas instituições públicas do estado da Bahia, particularmente, em unidades escolares de Salvador que oferecem o ensino fundamental.

O segundo capítulo cuida do direito à educação de qualidade, trazendo uma abordagem à luz dos direitos humanos, uma vez que a educação é anterior ao próprio direito e inerente à própria condição humana, além disso, faz uma evolução histórica desse direito no ordenamento jurídico brasileiro. Em seguida, discorre sobre as

dimensões do direito à educação de qualidade, iniciando pela investigação do conceito da ideia de qualidade, e que, associado à educação envolve critérios extra e intraescolares, na qual o currículo é um desses. Não obstante a qualidade também implique custo, isto é, para se garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino, faz-se necessário investimento por aluno em cada etapa da educação pública básica, - CAQ e CAQi (Custo Aluno Qualidade e Custo Aluno Qualidade inicial), optou-se em não tratar destes, porque diz mais respeito ao custeio que à qualidade em si mesma. Levanta a questão do princípio federativo e a autonomia dos entes federados para normatizar sobre o tema. E finaliza ao tratar sobre a juridificação desse direito, isto é, a mobilização da sociedade na luta pela garantia do padrão de qualidade, particularmente das escolas públicas.

O capítulo terceiro dá enfoque ao currículo escolar, notadamente o do ensino fundamental das escolas públicas estaduais, passando por definições conceituais e previsões no ordenamento jurídico, diferenciação entre base comum e parte diversificada, além de analisar o índice que mede a qualidade da educação e sua relação com o currículo. Tratará também de investigar a legislação estadual da Bahia, bem como documentos oficiais que abordam o tema da qualidade da educação e, por fim, a relação da prática docente e sua relação com o currículo escolar.

O quarto e último capítulo traz o método de pesquisa utilizado nesse trabalho, como foi realizada a coleta de dados, aplicação de questionário e discussão dos resultados, fazendo uma análise crítica dos pontos investigados em torno do direito à educação pública de qualidade. Por fim, lança bases para um currículo de qualidade, visando construir uma cidadania efetiva para os egressos da rede pública de ensino do estado da Bahia.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O presente capítulo fará uma abordagem jurídica sobre o direito à educação de qualidade, partindo da concepção do direito humano à educação até a perspectiva normativa desse direito no Estado da Bahia.

2.1 Direito Humano à Educação

Os direitos humanos têm como base preliminar o princípio da dignidade da pessoa humana, e isto significa, grosso modo, que todo ser humano, independentemente de sua condição, deve ser respeitado e reconhecido, devendo ser tratado como alvo de toda a organização social e política.

Segundo Paiva²,

falar em direitos humanos significa falar, tanto da ação do Estado com seu papel estruturante para a efetivação dos vários direitos, cujo objetivo último é sua possível universalização, quanto da ação dos atores na reivindicação de demandas específicas

Portanto, os direitos humanos constituem normas mínimas necessárias para levar uma vida digna.

A educação, nessa senda, é um dos direitos humanos e está reconhecida no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo transformada em norma jurídica com âmbito internacional, constando do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art.13 e 14), da Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art.13).³

A educação como direito humano possui quatro características que foram integradas à interpretação da Recomendação nº 13, de 1999, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU. São elas: disponibilidade (a educação

² PAIVA, Ângela Randolph e Marcelo Baumann Burgos (organizadores). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009. p. 15

³ Os decretos que promulgaram os instrumentos normativos citados são, respectivamente: Decreto 592, de 6 de julho de 1992; Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990.; Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.

gratuita deve estar disponível a todas as pessoas indistintamente), acessibilidade (garantia de acesso à educação pública, sem discriminação), aceitabilidade (garantia da qualidade da educação), adaptabilidade (correspondência entre escola e sua comunidade, respeitando e promovendo as diferentes diversidades).⁴

A aceitabilidade é o foco da presente pesquisa, pois que, “não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destina a formar o sujeito histórico crítico e criativo. ”⁵

Para Demo, “qualidade representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social”, e educação designa qualidade, dentre uma série de razões, pois está ligada à construção do conhecimento, impactando decisivamente na cidadania e na competitividade. (DEMO, 1994). Dessa forma, educação e qualidade se implicam intrinsecamente, e não podem se desencobrir.

Ademais, através do conhecimento que se adquire por meio da educação é possível ao ser humano obter as condições necessárias para que viva em situação condigna, como visa os princípios da dignidade e igualdade encartados na Constituição, sendo também responsável pela construção da cidadania, que objetiva uma sociedade livre, justa e solidária, uma vez que viabiliza a redução das desigualdades.

Portanto, o direito humano à Educação não se resume ao direito de ir à escola⁶, mas deve ser de qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, respondendo aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.

2.2. Breve trajetória histórica do Direito à Educação de Qualidade no ordenamento jurídico brasileiro

⁴ Tais características foram explicitadas pelo documento Human Rights Obligations, com autoria de Katarina Tomasevsky, relatora das Nações Unidas – ONU, no qual enumera as obrigações básicas dos Estados-membros quanto à implementação do direito à educação. In: Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2004.

⁵ DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 16

⁶ Isto fica claro, por exemplo, quando se pensa na distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Vide Resolução CNE/CEB nº 3/99, disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pdbe014_99.pdf.

O debate relativo à eficácia e à efetividade dos direitos fundamentais não é recente e, mesmo com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ainda se configura como grande desafio para o Estado e a sociedade.

O direito à educação é o primeiro dos direitos sociais elencado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e esteve presente em todas as demais Constituições brasileiras anteriores. Dada a sua tamanha importância, a atual Constituição dedica um capítulo especial à Educação – capítulo III do Título VIII, intitulado Da Ordem Social – que abrange desde princípios e regras da Administração Pública, financiamento, sistemas e níveis até diretrizes que regem os currículos da educação escolar.

O estudo do direito à educação de qualidade é relativamente novo, ingressando no arcabouço jurídico brasileiro com a Constituição Cidadã, pois

a demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade.⁷

Nesse sentido, pode-se afirmar que com o advento da Constituição Federal de 1988 foi criada uma verdadeira *Constituição Brasileira da Educação*⁸, em função do tratamento cuidadoso de proteção do direito à educação.

Não obstante esteja patenteado no rol dos direitos sociais, o direito à educação, quanto ao acesso ao ensino obrigatório e gratuito, sendo direito público subjetivo, permite ao cidadão exigir do Estado o cumprimento desse direito-dever, isto é, confere ao indivíduo a possibilidade da exigibilidade jurídica deste. É o que se depreende do art. 208, § 1º, da Constituição Federal. Nessa acepção,

o direito à educação tornou-se tão importante quanto o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, todos evidenciados pelo caput do artigo 5.º da Carta Magna, tendo como consequência a possibilidade de demanda independentemente de qualquer política pública que o evidencie⁹

⁷ OLIVEIRA, Romualdo P. de e ARAÚJO, G. C. : *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*.

⁸ MARTINS, Carlos Eduardo Behrman Rátis. *Direito à educação de qualidade*. Teses da Faculdade Baiana de Direito. 1ed.Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2009, v. 1, p. 129-182.

⁹ LIMA, Maria Cristina de Brito. *A Educação como Direito Fundamental*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2003, p.30

Em contrapartida, o art. 205 dispõe que a educação constitui um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, buscando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Destarte, a educação possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é uma condição indispensável à concreção da própria cidadania. Em essência, “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”, já entronizava Paulo Freire, conferindo à educação um instrumento propulsor de transformação da sociedade. Através dela, o indivíduo compreende a extensão de suas liberdades, o modo de exercício de seus direitos e o valor de seus deveres, contribuindo para a sua efetiva integração em uma democracia participativa. Outrossim, é objetivo necessário ao desenvolvimento de qualquer Estado de Direito, uma vez que a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos figuram indispensáveis ao alcance desse pressuposto.

Embora não se possa dissociar qualidade de educação ou educação de qualidade, o princípio (do padrão) da educação de qualidade não figurou expressamente nas diversas Declarações Internacionais¹⁰ ratificadas pelo Brasil que tutelam o direito à educação.

Não obstante, a Constituição de 1988 impõe, no art. 206, inciso VII, como um dos princípios do ensino, a garantia de um padrão de qualidade, afirmando o compromisso do Estado em ofertar e assegurar não só a educação, mas a educação de qualidade.

Essa previsão constitucional demonstrou uma obrigação que o Estado Brasileiro assumiu perante a comunidade internacional em garantir o direito fundamental público, obrigatório e gratuito, ou seja, o direito humano à educação em todas as suas dimensões.

¹⁰ Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), Carta Internacional Americana de Garantias Sociais (1948), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção Relativa à Luta Contra à Discriminação no Campo do Ensino (1960), Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Protocolo Adicional ao Pacto de San José da Costa Rica (1988), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Declaração Mundial de Educação para Todos (1994).

No entanto, nenhum diploma legal, nem mesmo a Constituição Federal, descrevem claramente o que seja qualidade de educação. O termo *qualidade* é polissêmico, variando no tempo e no espaço, como se verá adiante. E mesmo o advento da EC nº 14/96, que alterou o art. 211 da Constituição de 1988, ao estabelecer que a União deve oferecer um *padrão* de qualidade, os contornos objetivos é de difícil definição. Ademais, o termo envolve decisões políticas, administrativas e financeiras¹¹.

2.3 Dimensões do Direito à Qualidade da Educação

A primeira impressão quando nos referimos ao termo de qualidade, ao menos no seu uso mais popular, é aquela que relacionamos a algo com características bem elaboradas, atrativas, eficientes, de boa aparência, aceitáveis, precisas.

É comum, na sociedade, o questionamento sobre a qualidade das escolas públicas de educação básica. Em verdade, o que se afirma é a má qualidade da educação que é prestada nas instituições públicas, principalmente quando são divulgados os resultados das avaliações externas que medem a qualidade da educação, a exemplo da Prova Brasil, expressos em índices de desempenho da Educação Básica (IDEB). Mas, o que se entende por educação de qualidade envolve diversas condições social, política, pedagógica, econômica. Além da ideia poder variar no tempo e no espaço, visto ser um conceito social.

Nesse sentido, a expressão *de qualidade* possui caráter polissêmico e, por essa razão, tem contribuído para o seu uso indiscriminado, suscitando consensos errôneos, uma vez que permite interpretações diversas. No âmbito da educação, tal qualificadora sempre esteve associada ao modelo de Estado e de governo.

¹¹Nessa perspectiva, inclui-se o estabelecimento do CAQi – Custo Aluno-Qualidade inicial que estabelece os padrões mínimos de qualidade a partir do regulamentado em legislação educacional e está contemplado no PNE 2014/2024 como uma das estratégias da Meta 20, qual seja, ampliar o investimento público em educação pública. Sua concepção representa uma mudança na lógica de financiamento educacional, pois se baseia no investimento necessário para uma educação de qualidade, e não nos recursos disponíveis

Não obstante o advento da Constituição Federal de 1988 tenha apontado para uma concepção mais universalizante dos direitos sociais, ancoradas no Estado de bem-estar social, houve, logo após, a necessidade de redimensionar o papel deste nas políticas sociais e ajuste fiscal. Dessa forma, essa conjuntura assinalou para a exasperação de tensões entre as expectativas de melhoria de qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para a consecução desse fim.

Isso contribuiu para uma visão de qualidade que tinha como fundamento ideias de eficiência e produtividade, de cunho fortemente empresarial, em oposição à ideia de democratização da educação.

Portanto, pode-se perceber que há uma mudança de paradigma em torno da ideia de qualidade da educação trazida pela Constituição e os ditames dos tempos seguintes. A qualidade que estava relacionada com a ideia de ampliação de oportunidades de acesso passava para uma lógica empresarial, associada à noção de maior produtividade, menor custo, controle do produto. Qualidade, inclusive é conceito muito utilizado no processo produtivo, a exemplo do que se entende por Qualidade Total¹².

Nesse sentido, Moreira¹³ entende que “qualidade corresponde, em linhas gerais, ao alcance de resultados pré-definidos, obtidos com eficiência, competência e produtividade.” São bem mais abrangentes as concepções de qualidade na educação.

De acordo com Oliveira e Araújo¹⁴, historicamente, na educação brasileira, três sentidos distintos de qualidade foram construídos e disseminados na sociedade:

¹² **Qualidade Total** é uma técnica de administração multidisciplinar formada por um conjunto de Programas, Ferramentas e Métodos, aplicados no controle do processo de produção das empresas, para obter bens e serviços pelo menor custo e melhor qualidade, objetivando atender as exigências e a satisfação dos clientes. Acesso em 26 de julho de 2017. Disponível em: <http://apostilasdaqualidade.com.br/o-que-e-qualidade-total/#ixzz4I9Nj8pCk>

¹³ MOREIRA, Antônio *Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios*. Educação on-Line (PUCRJ), v. 4, 2009.p. 2.

¹⁴ OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Jul. 2016.

¹⁴ MOREIRA, Antônio *Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios*. Educação on-Line (PUCRJ), v. 4, 2009.p.2. Disponível em:

inicialmente, pelo aspecto condicionado pela oferta de vagas, isto é, pelas oportunidades de escolarização; em seguida, outro que se relacionava com a permanência do estudante no sistema escolar; e, mais recentemente, um que se relaciona com a ideia de avaliação de desempenho perante testes padronizados de larga escala.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) traz, em seu artigo 4º, referência aos padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O direito brasileiro é signatário de grande parte dos tratados e convenções internacionais, notadamente aqueles que tratam sobre direito à educação. A Unesco/Orealc¹⁵ e a OCDE¹⁶ tratam da educação de qualidade a partir do tripé insumo-processo-resultado. E nesse sentido, relaciona a qualidade da educação ao desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas. Contudo, tal parâmetro não é suficiente e pode não revelar algumas variáveis que implicam nos resultados e que permeiam o processo educacional, uma vez que qualidade “aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o *ser* do que para o *ter*”. (DEMO, 2007, p. 11)

É nessa perspectiva que o presente trabalho pretende refletir, chamando a atenção para a necessidade de alçar o padrão de qualidade para todos em parte do direito público e subjetivo à educação fundamental.

De outro lado, a Constituição prevê, em seu art. 214, reiterada pela LDB, a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), que, harmonizando-se com a Declaração Mundial de Educação para Todos, expressa a política nacional da educação. O Plano tem periodicidade

http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_qualidade_educ_curric.pdf Acesso em 20 de julho de 2016.

¹⁵ A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura/Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe elaborou um documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), realizado em 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina, e que resultou no Relatório Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.

¹⁶ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais.

decenal e desde a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (EC nº59/2009) passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. O PNE dentre tantos objetivos, lista a qualidade da educação, em todos os níveis de ensino, como com um dos seus vetores.

A abordagem trazida pelo anterior Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 2001, colocava a melhoria da qualidade do ensino como um de seus objetivos e prioridades (item 2 da introdução). Já o atual Plano, lei nº 13.005/2014, em seu art. 2º, inciso IV, trata o tema como diretriz. Terminologicamente, parece não haver muita diferença entre apontar a qualidade da educação como objetivo ou como diretriz. Contudo, uma análise mais detida dos termos nos leva a refletir que, alçada à condição de diretriz, a qualidade da educação não seria apenas o fim almejado da política educacional, mas a linha que conduz todo o processo educativo. Sendo assim, o Plano vigente estaria, pelo menos teoricamente, conferindo um tratamento mais contundente na busca pela educação de qualidade.

Nessa senda, a resolução nº 7 CNE/CEB de 14 de dezembro de 2010 fixa as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e, em seu art. 5º, define a abrangência do conceito da educação de qualidade, à luz de três perspectivas, a saber, relevância, pertinência e equidade¹⁷.

Não se pode olvidar que, embora o esforço legislativo para definir os contornos do termo qualidade, tais balizas são aproximações de seu complexo sentido, dada a sua natureza dinâmica e de difícil materialização, pois que falar em educação de

¹⁷ Art. 5º da Resolução nº 7 CNE/CEB de 14 de dezembro de 2010,

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

qualidade é “falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico”¹⁸

No mesmo sentido,

qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela¹⁹

Ambiente educativo, prática pedagógica, valorização e formação dos profissionais, gestão escolar democrática, acesso, permanência e aprendizagem/sucesso na escola, recursos pedagógicos, contexto socioeconômico, expectativas de aprendizagem, merenda escolar, entre tantas outras variáveis fazem parte do conteúdo do direito à educação, abarcando, por conseguinte, dimensões intra e extraescolar.

Dessa forma, o conceito de educação de qualidade é aberto, na medida em que “a qualidade da educação se atribuem diferentes significados, dependendo do tipo de pessoa e de sociedade que o país exige para formar seus cidadãos.”²⁰ Nesse sentido, na prática, a educação de qualidade “deve permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto.”²¹

Segundo José Sérgio F. de Carvalho,

o conceito de “qualidade do ensino”, em seu uso corrente, oferece uma série de riscos aos intelectuais e pesquisadores que sobre ele se debruçam. Dentre eles, o de ser tratado não como uma expressão polissêmica, capaz de nos

¹⁸GADOTTI, Moacir. **Qualidade da educação: uma nova abordagem**, p. 1 Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em 12 /08/2016.

¹⁹ Ibidem. p.2

²⁰ UNESCO OREALC, *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: 2008, p.11.

²¹ MORERA, Antônio F. *Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios*. Educação on-Line (PUCRJ), v. 4, 2009.p. 2. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_qualidade_educ_curric.pdf

remeter a diferentes interpretações e categorizações de uma variedade de experiências, vivências e práticas sociais, mas como uma entidade fixa e imutável, cuja presença essencial seríamos capazes detectar – ou cuja grandeza pudéssemos medir – de forma inequívoca e a-histórica²²

Assim sendo, a discussão da qualidade da educação não pode ser algo pontual como podem nos induzir os indicadores oficiais. Pelo contrário, eles são capazes de revelar uma política educacional vigente, mas também de demonstrar qual qualidade que se almeja para aqueles que não dispõem de outra alternativa a não ser a escola pública estadual.

Gouveia, ancorando-se nos ensinamentos de Pedro Demo, ao tratar da questão da qualidade do ensino, chama atenção para a confusão entre os termos educação e ensino, considerando que o art.206 da Constituição e os títulos I, II e III da LDB ganham uma nova dimensão quando investigados à luz da Constituição. A concepção de educação decorrente dessas normas “transcendem a mera noção de educação como ensino”, uma vez que “a educação deve preparar o ser humano para ser sujeito em seu mundo. ” Nesse sentido, a educação deve visar a competência humana, que implica “consciência crítica e a capacidade de ação, saber e mudar”, enquanto o ensino resulta em mediocridade (tomada, grosso modo, como o oposto de competência).²³

Dessa forma, o autor concebe como dimensão do direito à educação a formação para a cidadania coletiva.²⁴ Sendo assim, o padrão de qualidade (que é o paradigma da educação) é a “formação em e para a democracia, uma preparação do indivíduo para exercer a cidadania.”²⁵

E nesse sentido, a pesquisa tangencia com a ideia trazida pelo autor, pois o direito à educação de qualidade diz respeito ao desenvolvimento da autonomia do estudante, dos cidadãos participativos. E esta participação se dará através dos

²² CARVALHO, José Sérgio F. de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023.

²³ GOUVEIA, Homero Chiaraba. **O mercado educacional e suas confusões**. Disponível em: <http://abdecon.com.br/wp-content/uploads/2013/05/O-MERCADO-EDUCACIONAL-E-SUAS-CONFUSÕES.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

²⁴ Para esse autor, a “cidadania coletiva decore da busca dos diversos grupos da sociedade pela participação nas decisões políticas que afetam a si próprios.” GOUVEIA, Homero Chiaraba. Cidadania Coletiva: Política da diferença e o princípio da participação. Curitiba: Juruá, 2017. p. 102

²⁵ Ibid. p. 109

currículos e das práticas educativas, visando uma formação com qualidade para a democracia. (GOUVEIA, 2017).

No capítulo 4, veremos a ilação do avizinhamo da relação entre o direito à educação de qualidade e a autonomia do estudante para a cidadania, através da concepção dos professores da rede pública do estado da Bahia.

2.4 Natureza jurídica do Direito à Educação de Qualidade

A relevância da educação de qualidade é uma circunstância inegável, uma vez que atinge o indivíduo, a sociedade e o próprio Estado. No entanto, esse fenômeno não tem sido integralmente assimilado como jurídico. Grosso modo, parece que o tema está associado apenas à prática pedagógica, mais particularmente na relação entre professor e aluno, ensino e aprendizado. Essa insciência, contudo, aponta para o não enfrentamento de questões essenciais à delimitação da natureza jurídica do direito à educação de qualidade, sobrevivendo efeitos prejudiciais quanto a sua implementação e exigibilidade.

A pesquisa revela que o arcabouço doutrinário sobre o tema é diminuto e aponta que o Direito “na relação educação-sociedade-Estado, foi mais utilizado como técnica de formalização do que como instrumento de racionalidade que poderia contribuir à meta da efetividade da educação.” (XIMENES, 2014, p. 10)

A Constituição Federal de 1988 definiu a garantia do padrão de qualidade como um dos princípios do ensino brasileiro (art. 206, inciso VII). Outrossim, estabeleceu que a União deve garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211, § 10) e estipula vinculação de recursos a serem aplicados para alcançar as finalidades por esfera administrativa (art. 212).

Em um estudo mais aprofundado sobre o conteúdo jurídico do direito à educação de qualidade, Ximenes abordou que o princípio da garantia do padrão de qualidade da educação não tem a densidade normativa de outras normas constitucionais relativas ao direito à educação, a exemplo daquelas que tratam da educação básica, que impõem ao legislador ordinário limites, restrições e diretrizes. Sendo assim, o legislador dispõe de amplo poder de apreciação dos meios e modos

de atingir o padrão de qualidade. Portanto, “o que é qualidade, quando e de que maneira será assegurada são definições que tem ficado com o Executivo, em todos os níveis da Federação, sem maiores contestações.” (XIMENES, 2014, p. 4)

O autor, em sua belíssima obra, resultado de tese de doutorado, buscou definir bases teórica e parâmetros jurídicos para interpretar o direito à qualidade da educação básica. Fundamentando-se na teoria dos princípios de Robert Alexy, afirma que a garantia de padrão de qualidade do ensino como um direito fundamental é um mandamento de otimização²⁶ da qualidade educativa. E seu conteúdo é ilimitado, uma vez que sua perspectiva deve ir além das dimensões formais, relacionadas à oferta, acesso e permanência na escola.

Isso significa que não se deve limitar qualquer pretensão no que diz respeito ao âmbito de proteção do direito à educação de qualidade, isto é, ao tomar a garantia do padrão de qualidade do ensino como mandamento de otimização o que se pretende é a “maximização da efetividade dos princípios e fins da educação e não apenas estabelecer patamares mínimos de realização”²⁷. Outrossim, são normas de relevância prática e aplicabilidade imediata.

O autor alinha sua definição de ampliação do conteúdo do direito à educação de qualidade e sua imediata aplicabilidade de acordo com a normativa internacional que trata de direitos humanos, mais particularmente no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), ratificado pelo Brasil em 1992 (Decreto nº 591/1992).

À luz dos direitos humanos, o direito à educação em seu sentido mais amplo, reconhecido na normativa internacional, extravasa as dimensões mais imediatas que se relacionam com a disponibilidade de vagas e a acessibilidade à escolarização

²⁶Para Robert Alexy, as normas podem ser regras ou princípios. E “o ponto decisivo na distinção entre regras e princípios é que os princípios são normas que ordenam que algo seja realizado na maior medida possível dentro das possibilidades jurídicas e fáticas existentes. Princípios são, por conseguinte, mandatos de otimização, que são caracterizados por poderem ser satisfeitos em graus variados e pelo fato de que a medida de sua satisfação não depende somente das possibilidades fáticas, mas também das possibilidades jurídicas. (...) Já as regras são normas que são sempre ou satisfeitas ou não satisfeitas. Se uma regra vale, então deve se fazer exatamente aquilo que ela exige; nem mais nem menos. (ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. São Paulo: Malheiros, 2008. p. 90-91)

²⁷ XIMENES, Salomão Barros. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica** – São Paulo: Quartier Latin, 2014. p. 128

gratuita e obrigatória. Compreende outras características como a aceitabilidade e a adaptabilidade.

Para este autor, a qualidade do direito à educação é protegida “quando se estabelecem normas e políticas voltadas à garantia do direito às condições básicas de funcionamento das escolas, mas também quando se incorpora a dimensão dos resultados educacionais, nesse caso, como parte do direito de todos ao desenvolvimento e à aprendizagem de conteúdos socialmente relevantes”. (XIMENES, 2014, p. 6)

Nesse sentido, analisar o direito à educação sob o aspecto do currículo é fundamental para uma educação de qualidade, ainda que não se deva desconsiderar as demais dimensões que envolvem o aprendizado e o processo de escolarização.

Carlos Rátis Martins, grande constitucionalista e doutor na área do Direito Educacional, pesquisou também com profundidade sobre direito à educação de qualidade, especificamente o direito de acesso ao ensino fundamental de qualidade. Para ele, o ensino fundamental constitui-se numa fase de ensino que deve ser “prestada e protegida pelo Estado, pois é indispensável à igualdade de oportunidades”²⁸

O autor afirma que o direito de acesso ao ensino fundamental de qualidade trata de uma norma-regra que: densifica um princípio heterônomo especial (pois decorre do princípio implícito da garantia do padrão de qualidade, uma vez que o Brasil integra diversos tratados e acordos internacionais que tutelam o direito humano à educação); é auto instrumental (pois é imprescindível para a efetividade dos direitos fundamentais, isto é, só poderá haver o exercício de outros direitos se for garantido ao cidadão não somente o acesso à educação, mas a educação de qualidade); é direito social especial (corresponde a direito fundamental de natureza prestacional, pois exige do Estado, em regra, a elaboração de políticas públicas positivas); é serviço público essencial (indispensável ao pleno desenvolvimento da pessoa humana), de qualidade (o Estado deve não apenas fazer o possível, mas o melhor possível no cumprimento dos direitos sociais, culturais e econômicos, atendendo ao princípio constitucional da eficiência), universal (decorre do dever do Estado em salvaguardar

²⁸ MARTINS, Carlos B. Rátis. **Habeas Educationem: em busca da proteção judicial do ensino fundamental de qualidade**. Salvador: JusPODIVM, 2008. p. 120.

o princípio da não-discriminação, oferecendo o serviço a qualquer cidadão, independentemente de sua condição), gratuito (o ensino fundamental é fase do ensino indispensável à formação da personalidade, devendo o Estado assegurar a matrícula mesmo que o educando não possua condições econômicas para arcar com os gastos ao seu acesso) e bidirecional (ao mesmo tempo em que o Estado deve, obrigatoriamente, oferecer e proteger o ensino de qualidade, o indivíduo tem também o dever em usufruir desse ofício educacional); e não se restringe à reserva do possível (não se pode faltar recursos orçamentários que comprometam o acesso ao ensino qualidade).

Compartilha a atual pesquisa com as ideias do referido autor, buscando uma abordagem sobre a educação de qualidade no ensino fundamental²⁹ de escolas públicas, questão que será melhor enfrentada nos capítulos 3 e 4 como se verá adiante.

Ainda segundo esse mesmo autor, o direito à educação de qualidade é desdobramento do direito à prestação de qualidade nos serviços públicos e a importância de seu estudo resulta do número significativo de analfabetos funcionais e suas implicações quanto ao exercício da cidadania e de outros direitos fundamentais. Para ele³⁰,

o direito à educação de qualidade é instrumento indispensável à mudança de paradigma do mínimo para o máximo existencial dos direitos fundamentais, na medida em que a exigibilidade dos direitos fundamentais depende de titulares conscientes das potencialidades de seus direitos

De fato, o direito à educação de qualidade possibilita que o cidadão tenha maiores condições de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar com a sua transformação.

Por outro lado, o art. 206, VII, traz o vocábulo padrão de qualidade. No entanto, tal expressão enseja uma ideia de parâmetro objetivo ao princípio da qualidade da

²⁹ Em verdade, numa interpretação ampliada, a condição do direito de acesso à educação de qualidade deve se estender por toda a educação básica e também à educação superior, já que a Educação deve ser entendida como um todo íntegro, em que as passagens de um ciclo para outro de aprendizagem não tenham discrepâncias, zelando pela permanência do educando nas instituições de ensino em toda sua formação.

³⁰ MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Rátis. **Direito à educação de qualidade**. Teses da Faculdade Baiana de Direito. Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2009, v. 1, p. 129-182.

educação. Não parece pertinente para o escopo dessa pesquisa, ainda que se busque alcançar um mínimo satisfatório, uma vez que transparece uma visão reducionista para a educação, assemelhando-se ao objetivo de padronizar o trabalho escolar, desconsiderando a multiplicidade de processos educacionais e de contextos distintos.

Como se pode inferir, buscar uma única resposta jurídica para o conteúdo do princípio constitucional em questão, é um trabalho hercúleo, pois envolve questões distintas e complexas, tantas quantas sejam as opções de políticas públicas, cabendo a gestores e legisladores. Dessa forma, o direito pode servir na disputa por significados político-pedagógicos sobre “qualidade” e contribuir como mero instrumento de formalização de concepções hegemônicas em cada contexto.

2.5 Direito à Educação de Qualidade e o Federalismo Cooperativo

O direito à educação de qualidade é pressuposto para a sobrevivência do Estado de Direito, porque ele enseja a própria condição de desenvolvimento da personalidade humana de cada indivíduo, conseqüentemente da cidadania.

De acordo com os artigos 1º, 18, 23 e 60, a Constituição Federal de 1988 consigna o Brasil como uma República Federativa constituída pela união indissolúvel dos estados, municípios e Distrito Federal, sob à luz do princípio da cooperação.

A forma do federalismo cooperativo advém de razões geográficas e de formação cultural da comunidade³¹. Surgiu da necessidade de atender às demandas sociais e se consubstancia numa alternativa para a tomada de decisões e resolução de problemas práticos, norteando-se pela ação compartilhada entre os diferentes níveis de governo. O Federalismo cooperativo é instrumento viável para o estabelecimento de objetivos comuns, visando a redução das desigualdades regionais (art. 3º, III, da CF/88), dada as imensas discrepâncias entre os entes federativos.

³¹ Eliane Ferreira de Sousa, ao escrever sobre o federalismo cooperativo e o direito à educação, afirma que um território extenso é propenso a evidenciar diferenças de desenvolvimento de paisagem geográfica e de cultura. Sendo assim, o federalismo cooperativo é uma resposta à necessidade para a busca de tomada de decisões que afetem todo o território, ao se considerar as diferenças regionais no país, sobretudo no que tange ao Direito à Educação. (SOUSA, Eliane Ferreira de. Direito à Educação: requisito para o desenvolvimento do país. São Paulo, Saraiva, 2010, p. 41)

Para dar cabo desse modelo federado e cooperativo, instituiu a Constituição Federal de 1988 um ordenamento jurídico complexo de repartição de competências e atribuições, baseando-se no princípio da predominância do interesse³².

A autonomia³³, por consequência, é uma característica dos Estados-membro e pressupõe a repartição de competências para que estes possam desenvolver a sua atividade normativa.

A repartição de competências na Constituição Federal de 1988 encontra-se nos artigos 21 (competência geral da União), 22 (competência privativa legislativa da União), 23 (competências administrativas concorrentes), 24 (competência legislativa concorrente), 25 (competência relativa aos Estados), 29 (competência dos Municípios).

Destaca-se, nesse viés, particularmente, que cabe privativamente à União legislar privativamente sobre diretrizes e bases da educação, podendo os Estados, diante de autorização em lei complementar, também realizar tal tarefa a questões específicas. (art. 22, parágrafo único da Constituição Federal).

Dessa forma, o modelo federalista que se desenvolve no país se reflete sobre o sistema de educação, repercutindo na forma de organização, criação e implementação de políticas públicas para a área da educação nos estados e municípios. Nesse sentido, a educação é uma matéria de natureza concorrential, pois afeita a todos os entes federativos. O regime de colaboração³⁴ se faz necessário para

³² Por esse princípio cabem à União matérias de predominante interesse geral, nacional, enquanto que aos Estados, àquelas de interesse regional e, aos municípios, tocam os assuntos de interesse local.

³³Autonomia no federalismo, “importa, necessariamente, descentralização do poder. Essa descentralização é não apenas administrativa, como, também, política. Os Estados-membros não apenas podem, por suas próprias autoridades, executar leis, como também é-lhes reconhecido elaborá-las.” Mendes, Gilmar Ferreira. **Curso de direito constitucional**. – 9. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2014. p. 736

³⁴ Art. 211, CF/88: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

a elaboração e exercício de ações estruturadas entre os entes federados quando da repartição de responsabilidades na prestação de serviços educacionais, visando o atingimento dos objetivos nacionais traçados no Plano Nacional de Educação.

A Constituição Federal confere que a competência da União, no âmbito da legislação concorrente, limitar-se-á a estabelecer normas gerais, mas não exclui a competência suplementar dos Estados. Em não havendo normas gerais emanadas pela União é que os Estados poderão exercer a competência a estes reservada, que nesse caso será plena, atendendo a suas particularidades, prescindindo de qualquer autorização³⁵.

Com isso, não há um sistema nacional de ensino, cabendo à instância federal, via de regra, agir como determinante sobre a estadual, e esta sobre a municipal, no tocante a coordenação e integração de políticas públicas, uma vez que todos os entes devem desenvolver e melhorar a educação pública.

Embora o princípio federativo sirva para dar cabo às contingências existentes em uma grande nação, respeitando as peculiaridades e características de desenvolvimento de cada sistema de ensino, comumente o governo federal baixa normas que, na maioria das vezes, funcionam apenas como sugestões, pois que muitas questões referentes ao funcionamento da educação básica são de competência de Estados e Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

³⁵ É o que se depreende do art. 24, §§ 1º à 4º, da Constituição Federal.

Em contrapartida, estamos acompanhando o esforço do Ministério da Educação quanto à definição da Base Nacional Comum Curricular³⁶ para a educação básica, em função das mudanças estabelecidas para o Novo Ensino Médio, com a edição da lei nº 13.415/2017. Nesse sentido, percebe-se um avanço na busca pelo padrão de qualidade, pelo menos em termos da base comum curricular, uma vez que sua elaboração tem contado com a participação efetiva de professores e profissionais da Educação em todo país.³⁷

Relativamente ao direito à qualidade da educação, como não há contornos objetivos, diante do já exposto anteriormente, cabe a cada ente buscar estratégias para melhorar a educação pública, produzindo normas que atentem para o determinado fim.

No Capítulo 4, ao tomar como base o currículo referido do ensino fundamental das escolas públicas do estado da Bahia, uma das dimensões do direito à educação de qualidade, a pesquisa revelará como esse instituto vêm sendo regulado pelo Estado e, na prática, desenvolvido nos estabelecimentos de ensino.

2.6 Educação de Qualidade segundo a legislação estadual da Bahia

Inicialmente, cumpre ressaltar que o estado da Bahia, na forma do poder decorrente, protege o acesso ao ensino de qualidade nos artigos 244 ao 266, de sua Constituição.

Importante destacar o papel de grandes pensadores e educadores que estiveram a serviço da educação, na Bahia e no Brasil, notadamente Anísio Teixeira.

³⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino, de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. Ver mais em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

³⁷ A versão final do documento encontra-se, até a presente data, na fase de submissão às audiências públicas que estão acontecendo em todo território nacional, e será encaminhado, ao final, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), devendo ser homologada ainda no ano de 2017. A Base Nacional Comum Curricular, depois de pronta, vai orientar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, políticas para a formação de professores, produção de material didático e avaliação.

Este cientista foi um fervoroso defensor da qualidade da educação para todos e a sua atualidade é marcante, mesmo considerando os ditames de hoje.³⁸

Em pesquisa realizada em sítios eletrônicos oficiais, encontrou-se um documento (composto de um artigo e um relatório), produzido no ano de 2006, pelo Centro de Estudo Interdisciplinares para o Setor Público, vinculada a Universidade Federal da Bahia, a pedido da Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia, sobre a educação no estado e que também pudesse contribuir para a formulação de políticas educacionais, com projeção para dez anos. Intitulado *Bahia: por uma escola pública de qualidade*³⁹, pesquisadores trabalharam a partir de três categorias de análise (acesso, permanência e aprendizagem) e três eixos norteadores das políticas públicas que viriam ser implantadas (planejamento, articulação e fortalecimento dos implementadores das políticas), de modo que o cidadão pudesse ser realmente beneficiado por elas.

Ao tempo, as categorias analisadas (acesso, permanência e aprendizagem) foram entendidas como algumas das taxas que indicavam a qualidade do serviço educacional prestado pelo Estado da Bahia.

O relatório foi resultado desse estudo, sob a perspectiva dos eixos supracitados, na busca pela reversão do panorama que apontava, partindo das vozes das escolas públicas estaduais, diversos fatores que contribuía para a baixa qualidade do serviço

³⁸ Em sua obra *Educação não é privilégio*, o autor destaca que “se tomarmos do ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos “educados”, então o sistema funciona, exatamente por não educar todos, mas somente uma parte”. À época, Anísio Teixeira defendia a expansão da educação pública e gratuita para todos e a permanência do estudante na escola. Hoje seu pensamento pode ser retomado e evidenciado numa perspectiva de democratizar a educação pública e fazê-la com uma qualidade tal que priorize a formação do cidadão de acordo com os princípios da ética democrática. Vide TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 7 ed./comentada por Marisa Cassim; organização da coleção Clarice Nunes; apresentação Maria Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

³⁹ Em outubro de 2006, a Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) firmou contratou a Universidade Federal da Bahia, representada pelo Centro de Estudos Interdisciplinares (ISP), para a realização de um estudo sobre a educação no Estado, que pudesse contribuir para a formulação de políticas públicas educacionais, em um horizonte de terminado de dez anos. Esse estudo resultou em dois diferentes documentos: (1) um artigo, para a composição da publicação *Bahia: Temas Estratégicos*, elaborado a partir do panorama educacional baiano em contraste, principalmente com pesquisas sobre fatores determinantes de desempenho escolar, de modo que fossem propostos eixos norteadores parara as próximas políticas públicas; e (2) um relatório, no qual a base teórica foi baseada com as vozes das escolas públicas estaduais, trazendo diagnóstico da práxis escolar. Disponível em: <http://www.isp.ufba.br/relatório%20SEPLAN.pdf>. Acesso em: 07/07/2017.

educacional, como a irregularidade no repasse de recursos para a administração própria, a “cultura do atestado médico”, falta de profissionais especializados, entre outros.

Podemos notar o esforço dos governos, particularmente o do Estado da Bahia, para propor e implementar programas e projetos que visam melhorar a qualidade educacional.

No que tange à aprendizagem do estudante, o documento traz ainda, em um de seus apêndices, intitulado *Razões de padrões básicos de funcionamento e desempenho*, um compêndio de justificativas e propostas quanto ao atingimento de metas referentes à qualidade da educação, notadamente quanto às avaliações externas. De acordo com o artigo,

De maneira geral, a comunidade acadêmica e a comunidade educacional resistem à ideia de adoção de padrões básicos. Normalmente, os argumentos contra essa adoção se fundamentam em duas diferentes linhas de crítica: 1) o caráter reducionista/restritivo desse tipo de padrão, que dá uma falsa indicação da qualidade educacional pretendida e pode estar atrelado a um conceito de Estado liberal; e 2) o aparente contrassenso de políticas paralelas que visam à autonomia da escola, ao tempo que lhe colocam uma “formatação universal”. Apesar desses argumentos, diante do contexto observado na Bahia, sugere-se a adoção de padrões básicos, tanto para as condições de funcionamento da SEC e das escolas, quanto para o desempenho dos alunos.⁴⁰

Sendo assim, para se buscar uma educação de qualidade que atinja de forma mais significativa a população, faz-se necessário ter uma visão crítica sobre o conteúdo do direito à qualidade da educação, que não pode se restringir apenas em alcançar metas pré-definidas por órgãos oficiais sem o devido apoio técnico e financeiro.

O Relatório aponta que padrões básicos de funcionamento garantem às escolas públicas do Estado um mínimo de condições para que realizem seu trabalho, uma vez que as instituições vêm sendo responsabilizadas por suas ações, sobretudo quanto aos resultados de testes externos que aferem a qualidade da educação, como a Prova Brasil.

⁴⁰ Relatório Final Bahia: por uma escola pública de qualidade. SEPLAN/ISP-UFBA/Governo do Estado da Bahia.2006, p. 81.

O papel dos órgãos centrais, da Secretaria de Educação, notadamente a do Estado da Bahia tem papel importantíssimo para o desenvolvimento e assessoramento de ações e projetos quanto ao atingimento de metas relativa à qualidade da educação (para melhorar o desempenho nas avaliações externas). Nesse sentido, afirma Brooke⁴¹

a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se as secretarias não assegurarem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade. Parece inegável que qualquer sistema de responsabilização também precisa determinar o papel da entidade mantenedora e o nível de desempenho esperado. Essa entidade é um componente essencial para a construção da qualidade das escolas, e não somente uma instância de avaliação, e deve ser considerada central em qualquer programa de responsabilização.

E o documento conclui ao sinalizar para os usuários desse serviço educacional, que “esse fenômeno só não é mais cruel porque a sociedade baiana ainda não aprendeu a exercer pressão sobre a escola pública, como pode ser visto pela ausência de manifestações”⁴².

Nessa senda, o currículo que é proposto e efetivado nas unidades de ensino da rede estadual de educação pública ainda é algo tão inquestionável, que parece mesmo estanque e dissociado da ideia de educação de qualidade.

Passados uma década, foi aprovado o Plano Estadual de Educação da Bahia (PPE), através da lei 13.559 de 11 de maio de 2016. Por ele, a melhoria da qualidade da educação foi conferida como diretriz orientadora, conforme art. 2º, IV, da referida lei. Nesse diapasão, o PPE se alinha com o Plano Nacional de Educação (PNE), na tentativa de pautar a educação de qualidade como linha condutora da Educação na Bahia.

Como é possível constatar, o direito à educação de qualidade para o Estado da Bahia tem sido pauta constante de políticas públicas e, de certa forma, prioridade de ações e programas de governos. No entanto, alguns aspectos administrativos, podem estar contribuindo para ir na contramão do fim almejado, notadamente no que diz respeito à elaboração e execução da matriz curricular da Educação Básica.

⁴¹ BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2017.

⁴² Ibid, p.82.

2.7 Juridificação do Direito à Educação de Qualidade

É notório, que no Brasil, vivenciamos uma crescente mobilização à regulação jurídica da qualidade da educação, particularmente da educação básica. Sendo assim, cumpre salientar a escolha do termo Juridificação, dada a complexidade de ferramentas de que o direito disponibiliza para a mudança social.

A Juridificação, grosso modo, é o processo de expansão do direito na sociedade moderna. Esse movimento responde a uma questão que transcende o Estado, ganhando contornos internacionais, pois advém do fato da necessidade de regulação jurídica a novos assuntos da sociedade, e que reclamam especificidades próprias, a exemplo da expansão contínua dos direitos humanos. Dessa forma, vivencia-se uma crescente juridificação de temáticas sociais, visando, por conseguinte, a promoção dos indivíduos e seus direitos fundamentais.

O termo juridificação tem um conceito mais abrangente que judicialização, que corresponde à substituição do debate político pela regulação legal, embora se aproximem. A juridificação faz referência à formalização de todas as relações sociais e não somente à substituição do debate por normas e leis.

Rangel explica melhor a dimensão do significado do termo em análise ao dizer que “trata-se, dessa maneira, de conferir aspecto jurídico a temas que florescem na dinamicidade da sociedade, a fim de dispensar tutela e salvaguarda jurídica.”⁴³

Dessa forma, é possível entender que o direito estende a sua incidência sobre novos assuntos sociais, que eram tratados de uma maneira mais informal. Ao mesmo tempo, a temática ultrapassa os contornos do direito, admitindo uma discussão heterogênea, pois reflete a complexidade do tema, notadamente porque o direito à educação de qualidade sofre influxos pluralizados em função da competência para

⁴³RANGEL, Tauã Lima Verdan. O direito humano à alimentação adequada em uma ótica regionalizada: uma reflexão sobre a universalização da alimentação a partir de uma perspectiva da bioética. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVIII, n. 141, out 2015. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16419&revista_caderno=6>. Acesso em julho 2017.

normatizar dos entes federativos, à luz do regime de colaboração (princípio federativo).

Destaca-se a importante função da ciência jurídica para ampliar a compreensão de temas contemporâneos e que reflitam os anseios da coletividade. Destarte,

As estruturas normativas e os efeitos advindos das normas jurídicas são instrumentos dotados de racionalidade, os quais contribuem para os modos de ação e de compreensão do controle social por meio do direito. Ora, observa-se um cenário dotado de densa mutabilidade e diversificação de estruturas, impulsionado, sobremaneira, pela dinamicidade contemporânea, logo, é imprescindível a edificação de uma ótica jurídica concatenada com tal moldura.⁴⁴

A evolução do direito à educação, assim como qualquer dos direitos inerentes à pessoa humana, é vagarosa e paulatina, pois não são reconhecidos e edificados todos de uma vez, mas sim de acordo com a própria experiência humana em sociedade. (SILVEIRA; PICCIRILLO, 2009, apud RANGEL, 2015, p 3).

Na relação entre o cidadão, usuário do serviço educacional, e o Poder Público, particularmente, pode surgir a produção de danos, oriundos da prestação ou má-prestação desse serviço, dando ensejo a manifestações individuais (e coletivas) jurídica ou no âmbito da própria Administração Pública.

É comum vermos demandas jurídicas em virtude de falta de vagas, ausência/ineficiência de transporte escolar, falta de merenda, carência de professores e profissionais da educação, sucateamento de recursos e infraestrutura, entre outros.

Sem dúvidas, todas essas são dimensões do direito à educação de qualidade. É o que se pode depreender de determinadas decisões⁴⁵. Ou seja, no âmbito do Poder

⁴⁴ Ibid, p.3.

⁴⁵ Exemplos: TJ-PB - APELACAO / REEXAME NECESSARIO REEX 00014408820138152004 0001440-88.2013.815.2004 (TJ-PB) Data de publicação: 20/10/2015 Ementa: APELAÇÃO CÍVEL E REMESSA NECESSÁRIA - AÇÃO CIVIL PÚBLICA - CONDENAÇÃO DO MUNICÍPIO EM OBRIGAÇÃO DE FAZER gnf. REFORMA DE ESCOLA PÚBLICA - OBRA INICIADA, MAS NÃO CONCLUÍDA - CONDIÇÕES PRECÁRIAS DAS INSTALAÇÕES FÍSICAS DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO. IRRESIGNAÇÃO DA EDILIDADE - AUSÊNCIA DE PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA. INOCORRÊNCIA. PRINCÍPIO DA RESERVA DO POSSÍVEL. AUSÊNCIA DE PROVA OBJETIVA DA INSUFICIÊNCIA FINANCEIRA. AFASTAMENTO DA TESE - PREVALÊNCIA DOS VALORES CONSTITUCIONAIS. PODER JUDICIÁRIO E POLÍTICAS PÚBLICAS. OMISSÃO DO EXECUTIVO. CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. ITEM "C" DA CONDENAÇÃO JÁ CUMPRIDO NO CURSO DO PROCESSO. DECOTE NECESSÁRIO - DESPROVIMENTO DO RECURSO VOLUNTÁRIO E PROVIMENTO PARCIAL DA REMESSA NECESSÁRIA. O ordenamento jurídico pátrio, em âmbito constitucional e infraconstitucional, assegura à criança e ao adolescente, de maneira indistinta e com absoluta

Judiciário, o que se tem discutido é a não qualidade, pois que tais decisões giram em torno de um sentido negativo, na falta de um parâmetro preciso do conteúdo do direito à educação de qualidade.

Isso decorre também do fato do direito à educação de qualidade “carecer de medidas assecuratórias próprias para garantir a sua real efetividade.”⁴⁶

prioridade, a assistência integral por parte do Poder Público, no que se insere a garantia, ora analisada, de acesso ao ensino público gratuito, regular e de qualidade. O princípio da reserva do possível não deve prevalecer ao colidir com o princípio do mínimo existencial, porquanto esse último ainda não se encontra plenamente assegurado no Brasil, afastando, assim, o primeiro. Não havendo comprovação objetiva da incapacidade econômico-financeira do ente estatal, (TJPB - ACÓRDÃO/DECISÃO do Processo Nº 00014408820138152004, 1ª Câmara Especializada Cível, Relator DESA MARIA DE FATIMA MORAES B CAVALCANTI, j. em 20-10-2015) Encontrado em: MINISTERIO PUBLICO DO ESTADO DA PARAIBA APELACAO / REEXAME NECESSARIO REEX 00014408820138152004 0001440;

TJ-RJ - APELACAO / REEXAME NECESSARIO REEX 02372273320038190001 RJ 0237227-33.2003.8.19.0001 (TJ-RJ) Data de publicação: 30/04/2014 Ementa: AGRAVO INTERNO - AÇÃO CIVIL PÚBLICA. EDUCAÇÃO. CARÊNCIA DE PROFESSORES EM COLÉGIO ESTADUAL. CONDENAÇÃO DO ESTADO A CUMPRIR SEU DEVER CONSTITUCIONAL DE FORNECER EDUCAÇÃO DE BOA QUALIDADE AOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA (ART. 206, VII DA CF), SOB PENA DE MULTA POR AUSÊNCIA DE PROFESSOR SEM REPOSIÇÃO DE AULAS. ALEGAÇÃO DE INCOMPETÊNCIA ABSOLUTA DA VARA DE INFÂNCIA E JUVENTUDE. DESCABIMENTO. PRINCÍPIOS DA ABSOLUTA PRIORIDADE DA PROTEÇÃO INTEGRAL (ART. 227, CAPUT, DA CF) E DO MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ART. 42 DO ECA). A AÇÃO CIVIL PÚBLICA DEVE SER PROPOSTA NO FORO DO LOCAL DA CONDUTA ATIVA OU OMISSIVA, CUJO JUÍZO TEM COMPETÊNCIA ABSOLUTA (ART. 147, 1, DO ECA). ALEGAÇÃO DE AFRONTA AO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES. AFASTAMENTO. POSSIBILIDADE DE SINDICÂNCIA PELO PODER JUDICIÁRIO DE OMISSÃO ESTATAL REITERADA EM NÃO GARANTIR DIREITO SOCIAL BÁSICO DE EDUCAÇÃO. ALEGAÇÃO DO PRINCÍPIO DA RESERVA DO POSSÍVEL. AFASTAMENTO. NÃO COMPROVAÇÃO. SÚMULA Nº 241 DO TJRJ. Agravo interposto pelo Estado. Razões trazidas no agravo não são capazes de por em dúvida o acerto da decisão monocrática. Recurso ao qual se nega provimento;

TJ-MT - Apelação APL 00976675720108110000 97667/2010 (TJ-MT) Data de publicação: 01/04/2011 Ementa: APELAÇÃO CÍVEL - AÇÃO CIVIL PÚBLICA - DEVER DO ENTE PÚBLICO DE PROPICIAR EDUCAÇÃO DE QUALIDADE - POSSIBILIDADE - RESPONSABILIDADE SOLIDÁRIA DO PODER PÚBLICO EM GARANTIR EFETIVIDADE À PRIORIDADE ABSOLUTA A COLETIVIDADE NAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS - HONORÁRIOS ADVOCATÍCIOS - MINISTÉRIO PÚBLICO AUTOR E VENCEDOR - IMPOSSIBILIDADE - PARCIAL PROVIMENTO. A presença do fumus boni jûris e o evidente perigo da insatisfação do direito, decorrente da gravidade do fato, aliados à premência da medida pleiteada, justificam a concessão da liminar em ação civil pública. É obrigação do Estado em cumprir a norma constitucional que determina que a educação seja direito social, gerando ao Ente Público a obrigação de elaborar ações e políticas que visem um ensino de qualidade, e com amplo acesso a coletividade. Descabe a condenação em honorários advocatícios, mesmo quando a ação civil pública proposta pelo Ministério Público for julgada procedente. (Ap 97667/2010, DES. MARIANO ALONSO RIBEIRO TRAVASSOS, QUARTA CÂMARA CÍVEL, Julgado em 22/03/2011, Publicado no DJE 01/04/2011)

⁴⁶ MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Rátis. **Habeas Educationem: em busca da proteção judicial do ensino fundamental de qualidade**. 1. ed. Salvador: JusPODIVM, 2008. p.139

Pode-se comprovar, ao menos minimamente, que é possível pleitear judicialmente e em outras esferas de poder, como as Secretarias de Educação e os diversos canais de comunicação, o direito ao acesso e à permanência na Educação Básica. Por isso, este se trata de um problema social e não apenas pedagógico.

Contudo, esta concepção ainda não se verifica quanto à dimensão do currículo escolar que é praticado nos estabelecimentos de ensino, particularmente na rede pública. Não percebemos nenhum questionamento quanto à matriz curricular, ou mesmo a definição de conteúdos e disciplinas, a carga horária das disciplinas e qualificação profissional para ministrá-las.

Martins, ao analisar o regime de proteção judicial ao direito de acesso ao ensino fundamental público de qualidade no Brasil, discriminou quais as garantias constitucionais previstas na Constituição Federal de 1988 que podem ser suplicadas para resguardar esse direito, quais sejam o direito de petição e as ações constitucionais⁴⁷.

O autor detalha os diferentes instrumentos, mostrando sua eficácia ou não na proteção imediata do direito de acesso ao ensino fundamental público de qualidade. E demonstra, ao final, que o ordenamento nacional abriga uma ação constitucional no controle concreto específica quanto a esse direito, denominada por ele de *habeas educationem*.

Afirma o autor, que, na verdade, tal instrumento não é novo, ainda que não intitulado como tal, mas se trata de uma *ação constitucional adormecida*. Também não se defende uma usurpação de competência do Poder Legislativo pelo Poder Judiciário, num inconsequente ativismo judicial, mas sim um “ativismo à luz do princípio hermenêutico da máxima efetividade das normas constitucionais”⁴⁸.

Justifica sua defesa por essa ação, uma vez que o “direito de acesso ao ensino fundamental de qualidade exige a possibilidade de reclamá-lo não como concessão graciosa, mas como programa de governo assumido, interna e internacionalmente.”⁴⁹

⁴⁷ Ibid, p. 141.

⁴⁸ MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Rátis. **Habeas Educationem: em busca da proteção judicial do ensino fundamental de qualidade**. Salvador: JusPODIVM, 2008. p.152-153.

⁴⁹ Ibid, p. 153.

Para isso, além de estabelecer mecanismos de comunicação, debate e diálogo através dos quais se recorde aos poderes públicos os compromissos assumidos, existe também a necessidade que sejam criadas garantias próprias, forçando-os a incorporar dentro das prioridades do governo a tomada de medidas destinadas a cumprir suas obrigações em matéria educacional.

Desse modo, o conteúdo do direito à qualidade da educação representa a pretensão hegemônica de determinada concepção jurídico-política, pois não está isento dos influxos ideológicos de determinado momento histórico.⁵⁰

Portanto, a educação pública de qualidade, sua exigibilidade jurídica, deve ter como base uma política educacional respaldada no interesse público⁵¹, uma vez que a escola pública não possui viés meramente instrumental e utilitário.

Outrossim, a luta pelo direito à educação pública de qualidade baseia-se em princípios e regras da Constituição e nos requisitos do Estado Democrático de Direito.

Os fundamentos que orientam o Estado Democrático estão estabelecidos no artigo 1º da Constituição Federal, que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Compreendem assim os objetivos nacionais e, por consequência, concebe-se o projeto educacional brasileiro, qual seja, construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Os alicerces que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base em alguns princípios. Dentre

⁵⁰ Salomão Barros Ximenes defende que há desacordos em relação ao conteúdo prioritário que deve ser atribuído ao princípio da garantia da qualidade da educação. E, portanto, há diferentes vertentes de juridificação em disputa. XIMENES, Salomão Barros. **O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia do padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01027.pdf>. Acesso: 10 de agosto de 2016.

⁵¹ "Interesse público, interesse do todo, do conjunto social, nada mais é que a *dimensão pública dos interesses individuais*, ou seja, *dos interesses de cada indivíduo enquanto partícipe da Sociedade (entificada juridicamente de Estado).*" MELO, Celso Antônio Bandeira de. Curso de Direito Administrativo. Malheiros Editores, São Paulo, 2009. p. 60.

eles, igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e aos direitos; gestão democrática do ensino público entre outros. (art. 206, CF/88, incisos I, III, IV e VIII).

Há também parâmetros racionais que balizam o direito à educação de qualidade, a exemplo da EC nº 53 de 19 de dezembro de 2006, com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), com vigência até 2020 e que diz respeito aos recursos orçamentários para a consecução desse direito.

Diante do exposto, torna-se plenamente cabível a propositura de ação cujo pleito é o direito à educação pública de qualidade.

3 CURRÍCULO ESCOLAR COMO DIMENSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Como já fora tratado em capítulo anterior, muitas são as dimensões do direito à educação de qualidade, tanto intra quanto extraescolares que envolvem o conteúdo desse direito fundamental. Dessa forma, o presente estudo debruçou-se sobre a composição e execução do currículo escolar do ensino fundamental das escolas públicas do Estado da Bahia, como perspectiva do direito à educação de qualidade.

3.1 Bases teóricas e legais sobre currículo escolar do ensino fundamental

A expressão currículo, no seu uso mais comum indica o conjunto de experiências acadêmicas e profissionais que um indivíduo possui. No entanto, seu conceito é muito mais abrangente, pois se trata de uma construção cultural ideologicamente determinada.

Teoricamente, entende-se o currículo como “programa de atividades planejadas devidamente sequencializadas”, ou também como “concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e

atitudes”, ou ainda como “programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma”⁵² (este último conceito em muito se alinha da concepção dessa pesquisa). Em verdade, são muitas as perspectivas em que o currículo pode ser associado. Todas, em alguma medida, convergem para a ideia de

instrumentalização concreta que faz da escola um sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo.⁵³

Como conjunto legitimado de ações e conteúdos organizado, o currículo escolar tem potencial para

tornar as pessoas capazes de compreender o papel que precisam desempenhar na transformação de seus contextos mais imediatos e da sociedade em geral, bem como de propiciar-lhes a aquisição dos conhecimentos e das habilidades para que isso venha a acontecer⁵⁴

O currículo escolar, enquanto peça fundamental na formação da cidadania e meio para possibilitar a concreção do direito à educação de qualidade (especialmente no ensino fundamental), deve relacionar os conhecimentos e habilidades que proporcionam o indivíduo uma dinâmica satisfatória no seu ambiente mais imediato, bem como ir além desse ambiente. Dessa forma, corrobora-se com as ideias defendidas por Antônio Flávio Barbosa Moreira, estudioso sobre currículo e cultura. Nas lições de MOREIRA⁵⁵

uma educação de qualidade precisa favorecer ao estudante o acesso aos conhecimentos disponíveis na sociedade, bem como centrar-se na cultura, de modo a responder à pluralidade que marca as sociedades contemporâneas, bem como desafiar as relações de poder que tem preservado situações de opressão para distintos indivíduos e grupos

⁵² SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 14

⁵³ Ibid. p. 15.

⁵⁴ OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>.

⁵⁵ MOREIRA, Antônio F. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. Educação on-Line (PUCRJ), v. 4, 2009.p.1.

O currículo escolar, tomado aqui neste trabalho como produto da intervenção e regulação econômica, política e administrativa, está previsto e prescrito na Constituição Federal de 1988 e em diversos documentos legais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os Planos Nacionais e Estaduais de Educação, as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais, entre tantas resoluções e portarias, além dos Tratados e Convenções dos quais o Brasil é signatário.⁵⁶

A Constituição, em seu artigo 210, determina que sejam fixados conteúdos mínimos, a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, que ao mesmo tempo, assegurem a formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais.

Sendo assim, o currículo escolar assume um papel essencial na formação do indivíduo, sobretudo no ensino fundamental, numa perspectiva de abarcar os objetivos que a mesma Constituição assegura à Educação, quais sejam, pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205 da CF).

O Parecer CNE/CEB nº 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, define currículo como conjunto de experiências escolares, vide art. 9º⁵⁷.

No entanto, “o currículo não é construído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos”⁵⁸. Sendo assim, o que consiste ou deixa de consistir no currículo de uma escola está intrinsecamente atrelado com a visão de sociedade e de educação.

⁵⁶ Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) pretendeu atender ao direito à educação de qualidade, em consonância com o compromisso de signatário da Declaração de Jomtien (1990), como se pode contemplar do seu art. 2: Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes.

⁵⁷ Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

⁵⁸ GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Pretópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 8

Nessa senda,

o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.⁵⁹

Na prática, muitas variáveis determinam as condições de realização do currículo, vez que é uma realidade instituída e decidida pela Administração que toma, como referencial, num dado momento histórico, a função que a escola pública, especialmente, deve exercer na sociedade. É um objeto social e histórico, e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo revela um importante traço característico que marca a atuação da ação de Estado e de Governo que se pretende numa sociedade.

Ainda nessa linha de raciocínio, pode-se inferir que “o tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e instrumentos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar.” (SACRISTÁN, 2008, p.107)

Portanto, o currículo é um amálgama de saberes e intencionalidades e está por trás de toda a Educação. E por isso, a análise do currículo, de seus conteúdos e formas é fundamental para entender a missão que o mesmo cumpre como expressão de um projeto de cultura e de sociedade que se pretende, sobretudo no que diz respeito à educação pública.

3.2 Sobre a base comum e a parte diversificada do currículo escolar

É bem verdade que com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, novos desafios e implicações surgiram em relação aos contornos da educação básica. Um desses desafios encontra-se especialmente no currículo escolar, que propõe uma Base Nacional

⁵⁹ Ibid, p. 8.

Comum (BCN) e uma Parte Diversificada (PD), de acordo com a inteligência do art. 26 da referida lei⁶⁰.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013), entende-se por base nacional comum (BNC), grosso modo, aqueles conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente e expressos nas políticas públicas. Entre eles estão por exemplo, a Matemática, a Língua Portuguesa, a Educação Física, entre outras.

Já em relação aos conteúdos que compõem a parte diversificada (PD) do currículo, serão estes definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar o currículo, possibilitando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das realidades diversas.

Em consonância com artigo 210⁶¹ da Constituição Federal de 1988, que fixa nacionalmente conteúdos obrigatórios para o ensino fundamental, e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ampliaram-se as propostas e orientações curriculares de estados e municípios, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas, permitindo uma pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares ante às exigências do regime federativo.⁶²

Tanto os conteúdos que compõem a base nacional comum, quanto da parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas historicamente legitimadas, no desenvolvimento das linguagens, no campo do trabalho, da saúde e da tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, nos movimentos sociais, e ainda incorporam (ou deveriam incorporar) saberes como os que decorrem das

⁶⁰ Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

⁶¹ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

⁶²Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. P. 113-115.

diversas práticas desenvolvidas pela comunidade do entorno da escola, do cotidiano e dos alunos.

Outras leis que complementam a LDB, determinam sejam incluídos temas relativos à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97), à condição e direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003), ao estatuto da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/90), ensino religioso (Lei nº 9.475/97), educação ambiental (Lei nº 9.795/99), inserção das culturas afro-brasileira, africana e indígena (Lei nº 11.645/08), ensino da música na Educação Básica (Lei nº 11.769/08).

De outra banda, pode-se notar uma confusão/aproximação quanto aos temas ditos transversais. Estes são voltados para uma educação de valores e propõem trazer reflexões e respostas aos questionamentos que a sociedade entende relevante e prioritários. Foram mais cuidadosamente compilados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (PCN) e relacionam Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo como referências aos educadores.⁶³

Em verdade, a elaboração dos PCN sofreu enorme influência das agências financiadoras internacionais, sobretudo na década de 90, e pugnava por uma educação comprometida em reduzir a pobreza dos países subdesenvolvidos e garantir participação das camadas mais pobres.⁶⁴

Embora revelassem algum avanço, muitas críticas surgiram em torno da forma como a proposta dos Parâmetros estavam pautadas, sendo, inclusive, repercutido nas Diretrizes Curriculares nacionais. Nesse sentido,

os PCN teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo

⁶³ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. (...) Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.” Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p.13

⁶⁴ Sobre os PCN e sua história, leia também https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiMyDif3VAhXDy1QKH5k5kBBEQFghfMAk&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fseminario%2Fseminario8%2F_files%2FEy4N6DD7.doc&usg=AFQjCNGJPAAunoUuCs524GoX3oMVWOriew.

entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos.⁶⁵

Não obstante, é importante cotejar que novas demandas, provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, a exemplo da promoção dos direitos humanos.

Estes conhecimentos possibilitam dar voz a diversos grupos como mulheres, negros, indígenas, homossexuais, portadores de deficiências, entre outros. E como trazem as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica:

o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos.⁶⁶

O documento evidencia que a organização da Educação Básica deve ter como norte as peculiaridades inerentes ao meio e às características de seus estudantes. A trajetória educativa deve, no âmbito das escolas, ser aberta e contextualizada para dar significado aos saberes transmitidos e praticados. E isso inclui não apenas os componentes curriculares do núcleo central e obrigatório, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, de outros flexíveis e dinâmicos, de acordo com o projeto pedagógico elaborado pelo corpo escolar e que atendam aos interesses e necessidades dos educandos.

A transversalidade, assim como orientam as Diretrizes (2013), é uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, buscando uma perspectiva integrada das áreas do saber e dos temas contemporâneos, dentro de uma compreensão interdisciplinar. Refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela, ou seja, não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas para os temas que a atravessam. Procura organizar

⁶⁵ Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. P. 14

⁶⁶ Ibid, p. 115

o trabalho didático-pedagógico em que temas ou eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.

A transversalidade se complementa na interdisciplinaridade, a qual presume uma transição de métodos de uma disciplina para outra e enfatiza o trabalho de integração das diversas áreas do saber. (BRASIL, 2013). Isso significa que, pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade dos temas específicos das disciplinas, permitindo fazer uma analogia entre os conhecimentos teóricos e as questões da vida real.

Assim, nessa abordagem, a forma de trabalhar o conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes capazes de problematizar e questionar a realidade em que vivem, buscando a resposta no diálogo entre diferentes sujeitos, ciências e experiências.

A ação didático-pedagógica mediada pela Pedagogia de Projetos⁶⁷ é aqui entendida como uma das formas mais robustas de se materializar a transversalidade e a interdisciplinaridade dos temas trazidos pela LDB. Assim sendo, este trabalho defende a ideia de que os temas da parte diversificada do currículo deveriam ser trabalhados no formato de Projetos Pedagógicos, integrando de maneira mais significativa e eficiente as áreas do conhecimento.

Acontece que essa abordagem deve ser apoiada pelos meios adequados, sobretudo pelos órgãos executivos dos sistemas de ensino, aos quais competem a produção e distribuição de materiais que subsidiam o trabalho docente. Mas, nem sempre, esse auxílio é fornecido a contento.

É importante reconhecer que quando conhecimentos escolares se alimentam de temas da vida social, de suas demandas, está se possibilitando o questionamento de

⁶⁷ “A Pedagogia de Projetos é um meio de trabalho condizente com o processo de ensino-aprendizagem que se insere na Educação promovendo-a de maneira significativa e compartilhada, auxiliando na formação integral dos indivíduos. (...) Os projetos de trabalho não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades, tornando-as criativas, e sim numa mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica, quebrando paradigmas já estabelecidos. Possibilita que os alunos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.” Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=2> . Acesso em: 30/07/2017.

valores implícitos em cada sociedade, e em cada indivíduo, propiciando a reflexão e possível transformação desses.

Assim, a escola, sendo um espaço político e de poder, precisa representar sua comunidade, formando atores capazes de promover as mudanças necessária no seu cotidiano mais imediato e, conseqüentemente, na sociedade a qual pertence. E esses conhecimentos que dão ferramenta não podem ser desvalorizados ou não serem fornecidos sem qualidade.

No entanto, as diferenças entre a compreensão sobre Base Curricular Comum e a Parte Diversificada, em geral, por não se apresentarem tão objetivas, propiciaram iniciativas de alguns Estados a buscar um melhor entendimento para definir as orientações que serviriam de base para o desenvolvimento das atividades inerentes à parte diversificada do currículo.

Nesse sentido, uma consulta à Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, vinculada ao Ministério da Educação, no ano de 2000, sobre o tratamento pedagógico legal dispensado à parte diversificada do currículo foi realizada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, através da Instrução Normativa nº 001/2000. Na oportunidade, o voto da Relatora Edla de Araújo Lira Soares caminhou no sentido de apontar que a diversidade não comporta a ideia de fragmentação, que ao contrário, é “elemento constitutivo da identidade de cada escola”. Alinhou seus argumentos com a Resolução nº 2/97, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ao afirma que:

a base nacional comum interage com a parte diversificada, no âmbito do processo de constituição de conhecimentos e valores das crianças, jovens e adultos, evidenciando a importância da participação de todos os segmentos da escola no processo de elaboração da proposta pedagógica da instituição que deve, nos termos da lei, utilizar a parte diversificada para enriquecer e complementar a base nacional comum. (BRASIL, 2013, p.2)

Em uma outra oportunidade, o Conselho Estadual do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2001, através do Ofício/CEED/N. 761, realizou também uma consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre o entendimento que há de ter, no atual contexto legal, a expressão "parte diversificada" dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, em sua oposição à expressão "base comum nacional", contida no art. 26 da Lei 9.394 de 1996 (LDB).

Solicitava um posicionamento mais explícito, de maneira mais objetiva e rigorosa, a diferença entre ambas as expressões referidas, para estruturar a matriz curricular de sistema educativo.

Em resposta, o colegiado assinalou para a autonomia aos estabelecimentos de ensino quanto às suas particularidades regionais e locais. Sendo assim, a interpretação da norma legal quanto ao que fora questionado, indicou o desenvolvimento da parte diversificada por meio dos projetos pedagógicos, como pode-se observar de parte do voto do Relator-Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury:

Nesta concepção, a lei 9.394/96 recebe nominalmente a expressão "parte diversificada" advinda da lei 5.692/71 e tal expressão não deve ser entendida no sentido de uma adição a uma outra parte: a de um núcleo comum. Ela deve ser compreendida como um respeito à estrutura federativa do país, à diversidade situacional dos estabelecimentos escolares, aos modos autônomos e contextualizados de se compor os componentes curriculares. Ela representa também um momento de múltiplas possibilidades de organização curricular em vista de objetivos expressos na lei e nas diretrizes curriculares nacionais e que, materializados num ordenamento coerente e flexível da organização curricular por meio dos projetos pedagógicos, conduzam a processos de formação da cidadania e de qualificação para o trabalho. P.1

A resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, reafirma a ideia de complementariedade entre a base comum e a parte diversificada do currículo, destacando que esta última se destina a enriquecer o mesmo, conforme seu art. 11.⁶⁸

Portanto, além de ser necessário entender, é fundamental participar do processo de “escolha” das disciplinas no currículo escolar, pelas Secretaria e pela escola,

⁶⁸ Artigo 11. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. § 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. § 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas. § 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

notadamente as que compõem a parte diversificada, dentro da perspectiva de uma escola democrática e que possa responder aos anseios de sua comunidade, dando sentido a esse espaço político de poder e saber.

Identificar e questionar quais os implicadores que estariam desvirtuando o real significado dessa componente curricular é uma questão de direito. Direito do usuário, do cidadão que se constrói e se faz nas escolas públicas e que não pode ficar inerte aos ditames inescrupulosos dos gestores. E que pode estar sendo prejudicado em sua formação como indivíduo, como cidadão.

Questionar o currículo é compreender que a educação não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva apenas por meio de prescrições autoritárias daqueles que detém o poder de normatizar, e que muitas vezes, nunca pisaram os pés numa escola pública, desconhecendo todas as dificuldades que subjaz à prática educacional. Um currículo de qualidade, que reflita a real necessidade dos atores que a estes se submetem é conquista. E como conquista, deve ser bandeira de movimentos sociais, pois é direito de todos, direito à uma educação de qualidade.

3.3 Indicadores de Qualidade da Educação

O direito à educação no Brasil, que durante muitos anos significou o direito ao acesso (matrícula) à escola, com o advento da Constituição Federal de 1988, que trouxe muitos avanços sobre direitos individuais fundamentais consagrados na Carta, ganhou uma abrangência maior, significando também o direito ao aprendizado. Em decorrência disso, a escola precisou se comprometer e responsabilizar mais com a aprendizagem dos alunos, independente da sua classe social e condições culturais ou financeiras.

Para isso, foram criados diversos projetos para aperfeiçoamento e valorização dos professores, facilitação do acesso do aluno aos livros didáticos, criação de parâmetros curriculares, implantação de ciclos de progressão continuada e, inserção de avaliação externa.

A partir de algumas experiências educacionais⁶⁹, ocorridas antes de promulgação da Constituição de 1988, discutiu-se sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, que pudesse avaliar o desempenho dos alunos. Em decorrência, em 1988, o MEC (Ministério da Educação) instituiu o Saep (Sistema de Avaliação da Educação Primária), que logo após alterações, passou a chamar Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica)⁷⁰. O objetivo era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e fiscalização de políticas públicas, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Daí que:

o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição pela construção de uma coleção de indicadores legitimados socialmente pelos atores.⁷¹

A avaliação externa dos sistemas de ensino foi assim adotada pelos governos como um instrumento de controle político do desenvolvimento social. Dessa forma, os resultados dos exames aplicados aos estudantes passaram a ocupar um lugar de destaque na política educacional, considerados a maneira mais inteligível para aferir a qualidade da educação.

Esses resultados se relacionam com o sistema escolar em sua plenitude, compreendendo recursos, infraestrutura, números de evasão e distorção série-idade, aproveitamento escolar (rendimento), etc. Contudo, não se pode confundir estes resultados com aqueles que dizem respeito à aprendizagem dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica defendem que a qualidade da Educação Básica de qualidade é o “alicerce indispensável e condição

⁶⁹ Entre 1985 e 1986, estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e compará-lo com o dos alunos não beneficiados. Brasil. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

⁷⁰ Ver HORTA NETO, J. L. .Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Madrid: ReMadrid: ReRevista Iberoamericana de Educación (Online), v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf .

⁷¹ Freitas, 2004, apud Marchelli, 2010. In: MARCHELLI, Paulo, Sérgio. Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil. Cadernos de Pesquisa n. 140, v. 40. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/177/192>. Acesso em julho de 2017.

primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.”⁷²

No entanto, no mesmo diploma, assevera que as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são subsídios que orientam as políticas públicas de equidade no campo educacional. Levanta indagações se esses instrumentos de avaliação estão em consonância com a realidade das escolas, inclusive relacionando com o planejamento e operacionalização do currículo escolar.

Outrossim, questiona se os estudantes que se encontram submetidos a esse tipo de avaliação não estariam sendo punidos pelos péssimos resultados. E lamenta, embora tantos questionamentos, a ausência de alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais.

É bem verdade que esses testes, em alguma medida, procuram verificar até que ponto as escolas estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Nessa senda, pode-se constatar que a questão da qualidade da educação (ou a falta dela) é mais latente nas escolas públicas, uma vez que os resultados das avaliações externas (indicadores como o IDEB, a nível de Educação Básica), reforçam ainda mais a sensação de que elas são incapazes de oferecer um ensino de qualidade, pois se encontram ainda muito distantes das metas projetadas.⁷³

Embora o indicador se preste, de acordo com os condicionantes já esposados, revelar a qualidade da educação, as provas que avaliam o desempenho dos estudantes e que contribuem para determinar tal índice se baseiam no currículo formal, mais especificamente em conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, que

⁷² Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 4.

⁷³ Sobre as metas projetadas do IDEB para as escolas estaduais da Bahia, no 9º ano do Ensino Fundamental, ver tabela abaixo:

Estado *	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2017 *	2019 *	2021 *
Bahia	2.6	2.7	2.8	2.9	3.1	3.2	2.7	2.8	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=12093246>. Acesso em: 27 de julho de 2017.

são desenvolvidos nas escolas. Dessa maneira, não se relacionam diretamente com disciplinas da parte diversificada.

Estas constatações nos levam a refletir na relação entre os resultados das avaliações externas, notadamente a Prova Brasil, que subsidia o cálculo do índice da qualidade da educação no ensino fundamental e o currículo proposto pela Secretaria de Educação e executado pelas instituições públicas. As disciplinas da parte diversificada estariam contribuindo positivamente para melhorar tal índice?

No próximo capítulo, dados revelarão, em alguma medida, a opinião de professores que lecionam disciplinas da parte diversificada do currículo...

Dessa forma, revela-se importante analisar o currículo escolar que é efetivado na escola, ao qual os estudantes estão submetidos, e que determina, em alguma medida, a que qualidade se quer para os egressos da rede estadual de ensino, bem como a extensão desse direito fundamental.

3.4 Proposta curricular na rede de ensino público do Estado da Bahia

Na tradição do federalismo cooperativo brasileiro, tem sido responsabilidade dos Estados Membros a elaboração de propostas curriculares que sirvam como referência às escolas.

Nessa perspectiva, os entes federados normatizam sobre a educação. Sendo assim, regulam o currículo e os demais componentes do sistema educativo, como a programação e distribuição da carga horária de aula de professores etc.

Não obstante devesse ser uma construção coletiva de toda uma comunidade escolar, chega-se a entender por currículo o que

a administração prescreve como obrigatório para um nível educativo, etc., por ter muito presente o alto poder de intervenção que tem esta instância neste tema dentro de nosso contexto, com o conseqüente poder de definição da realidade e da negação ou esquecimento do papel de outros agentes talvez mais decisivos.⁷⁴

⁷⁴ SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 23.

No Estado da Bahia, a Portaria nº 1.128/2010, que trata da reorganização curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual, traz prioridade ao que denomina e define como currículo referenciado, como se pode observar do enunciado constante do art. 4^o.⁷⁵

Por outro lado, destaca que, para as escolas de ensino fundamental, as disciplinas da base comum devem ser trabalhadas associando-as à vida social (como se essas disciplinas já não fossem, em grande medida, produtos das relações sociais) por intermédios dos nexos transversais, como se depreende do excerto esposado no artigo 5^o, § 1^o.⁷⁶

Sendo assim, a orientação jurídico-administrativa é que seja dada uma sobrelevada ênfase às disciplinas da BNC, com um viés mais pragmático, mais contextualizado à vida social. Nesse sentido, conquanto a aproximação mais latente com as questões sociais ou de interesse social constitui a essência das disciplinas da PD, infere-se, por conseguinte, que os propósitos destes se confundem com os daqueles, em alguma porção.

Ademais, a referida Portaria, em seus anexos, traz uma tabela com a matriz curricular (disciplina e sua carga horária) para os seguimentos da Educação Básica, e observa, quanto à PD, em sua Nota 1, o direcionamento do trabalho docente⁷⁷.

⁷⁵ Art. 4^o - A presente Portaria estabelece o currículo referenciado, com ênfase no cuidado para com os componentes da base nacional comum, sem nenhum componente de natureza estritamente profissional no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, exceto o vinculado diretamente com a formação profissional técnica de nível médio assegurado pela Superintendência de Educação Profissional – SUPROF. Parágrafo único – Entende-se como currículo referenciado o que privilegia a ênfase nos componentes curriculares da base nacional comum, vistos como fonte técnica de apropriação dos conteúdos universalmente aceitos para a estruturação dos currículos escolares e, sobremaneira, o alcance disso na ordem social, em que a escola formal se constitui em um dos elementos essenciais.

⁷⁶ Art. 5^o, § 1^o - Para a escola de ensino fundamental, reitera-se a Resolução CNE/CES Nº. 2/98, destacando-se que as áreas de conhecimento ali mencionadas devem enfatizar a correlação entre as disciplinas formais destas áreas com a vida cidadã, por intermédio dos nexos transversais entre estas ditas disciplinas e os campos da saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

⁷⁷ Nota 1. Na Parte Diversificada, os docentes serão destinados aos Eixos Temáticos; os focos sobre os quais são materializadas as atividades didáticas destes citados Eixos são produtos de orientações das escolas e, no caso de haver mais de um deles, será necessária a avaliação sobre qual (is) Eixo (s) deixará (ão) de ser oferecidos. Os Focos impressos nesta matriz se constituem apenas em exemplos possíveis, com exceção de Língua Estrangeira Moderna. Caberá, portanto, à Unidade Escolar definir os focos respectivos de cada Eixo.

Os eixos temáticos que constam do documento são Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Identidade e Cultura, Cidadania. Embora haja uma previsão para os focos de trabalho dentro de cada eixo, a orientação é clara no sentido de servirem apenas como exemplo. No entanto, não há a possibilidade de configuração em outro eixo distinto do listado, engessando o campo de atuação da escola quanto às suas demandas e expectativas.

Percebe-se que, em função das mudanças trazidas pela legislação educacional ao longo do tempo, houve uma redução da carga horária das disciplinas da BNC em benefício das disciplinas da PD, assim como uma confusão dos limites das ementas das disciplinas. Há uma perversa repetição de abordagem, uma ilegítima fragmentação do conhecimento, revestido de legitimidade, contribuindo para um debate inócuo de temas que naturalmente atravessam a análise em cada área do saber.

Não é novidade que a práxis escolar se depara com muitos desafios. Questões de ordem técnico-administrativa, ou porque não falar mesmo em política educacional, permeiam a relação entre currículo e os destinatários da Educação Pública, através do exercício dos professores.

Para ficar mais inteligível, pense no exemplo de um professor de Geografia. Ao tratar do tema Recursos Naturais, inserido no Eixo de Meio Ambiente, ele provavelmente levantará a discussão sob questões de disponibilidade dos recursos, de economia, de política de Estado, de preservação, entre outros. Pois bem, outro Professor (ou o mesmo) de Recursos Naturais, disciplina da PD, dentro do mesmo eixo Meio Ambiente, possivelmente abordará das mesmas questões. Isso revela uma estratégia politicamente intencionada de, a qualquer custo (ou não), tentar colocar os eixos temáticos no mesmo patamar de importância das disciplinas da BCN.

Percebe-se diante desse exemplo que conteúdos elencados nas disciplinas da PD são parte dos conteúdos que deveriam ser trabalhados na disciplina de Geografia na BNC, demonstrando que foi ignorado o disposto no Art. 26 da LDB, de que a PD deve atender as questões da comunidade que estão delineadas no Projeto Político Pedagógico.

Por óbvio que a escola precisa preocupar-se em tratar tanto valores quanto conhecimento. E nessa seara, o currículo disciplinar é incapaz de dar conta da

realidade pluridimensional. No entanto, elevar ao grau de disciplina os eixos temáticos, sob a rubrica de PD, faz com que se compartimentalize deveras a realidade. E, nesse sentido, as disciplinas curriculares não representam apenas campos de saber definidos por pressupostos epistemológicos, determinam-se, sobremaneira, como espaços de poder instituídos, nos quais há busca por certa parte de atores sociais pela hegemonia (MOREIRA, 1999, p. 47).

De outra banda, o documento-referência “Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos” elaborado pela Secretaria do Educação do Estado da Bahia, no ano de 2013, apresenta recomendações essenciais sobre a educação que se pretende para o ensino fundamental de nove anos, notadamente quanto à reestruturação e definição do currículo escolar.

Ele dá enfoque à proposta de currículo, o qual deve ser flexível e capaz de adequar-se ao contexto de cada unidade escolar, propondo sua ressignificação, e destacando o caráter de complementariedade entre a BNC e a PD. Ademais, retoma a discussão da matriz curricular quanto aos Eixos Temáticos que constituem a Parte Diversificada.

Esses conteúdos determinam um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidos prioritariamente. Em virtude da autonomia conferida às unidades de ensino, a Proposta Curricular deve ser examinada pela equipe de profissionais de cada escola para nortear seu planejamento pedagógico para o ano letivo. Nesta perspectiva, o currículo atual procura contemplar vias mais complexas de formação integral e volta-se para a diversidade, atento a temas e conteúdos de natureza mais crítica, que também está situado legalmente com a inclusão de algumas leis para o ensino fundamental, a saber: Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei 9.475/97 (Dispõe sobre Ensino Religioso); Lei 9.795/99 (Dispõe sobre a Educação Ambiental); Lei 11.645/08 (Inserção das Culturas Afro-brasileira, Africana e Indígena); Lei 11.769/08 (Ensino da Música na Educação Básica).

Ainda no mesmo documento, a própria Administração Pública, por meio da Secretaria da Educação, relata que desde 2009 constatou pelo menos duas tensões no ensino fundamental: o grande número de disciplinas oferecidas na parte diversificada do currículo em cada unidade escolar. Outrossim, os componentes

curriculares definidos pelas escolas não contribuíam para a formação integral dos estudantes e tampouco atendiam às suas necessidades e das suas comunidades.

O currículo, nesse sentido, acaba por expressar, entre outras coisas, questões que são definidas como “problemas” sociais, a exemplo de trânsito, direitos humanos, educação científica, meio ambiente, violência, sexo, consumo, entre outras. Sendo assim, a “educação institucionalizada representa uma espécie de condensação do social em cima da qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas” (GOODSON, 2010, p. 9)

Observa-se que aquilo é considerado como currículo em determinado momento, em uma dada sociedade, é produto de complexo processo nem sempre tão racionais e mais importantes.

J. Gimeno Sacristán, ao tratar da Política Curricular e o Currículo Prescrito, esclarece que

a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade.⁷⁸

Embora sejam temas que perpassem as diversas áreas do saber, as particularidades das disciplinas da parte diversificada do currículo escolar do Ensino Fundamental exigem profissionais habilitados para dar cabo das especificidades inerentes das mesmas. No entanto, nem sempre tal exigência é respeitada pela gestão escolar, sobretudo pela Secretaria de Educação dos Estados, em particular, o Estado da Bahia. Sendo assim, tais disciplinas acabam sendo ministradas pelos próprios professores titulares lotados nas Unidades de Ensino, comprometendo deveras a qualidade do serviço prestado e desnaturando os desígnios da política no campo educacional.

A questão enfrentada aqui é a sublocação do profissional sem habilitação devida para lecionar área distinta. Para que o problema fique mais palpável e inteligível, imagine que num determinado Hospital Público, ocorresse a vacância de uma vaga para médico cardiologista. No entanto, por “alguma razão”, não é possível

⁷⁸ SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 108.

contratar sob nenhum regime novo profissional e a vaga terá que ser preenchida por um profissional da própria unidade, a exemplo de um ortopedista. E mais, esse profissional tomará ciência hoje para assumir seu novo posto amanhã. Por óbvio, existe uma parte da tutela da saúde que ambos os profissionais dominam uma vez que o objeto de trabalho é o mesmo. Alguns exames e procedimentos médicos podem ser realizados para formar um quadro clínico geral. Contudo, é evidente que há limitações teóricas, práticas e de ordem legal que repercutem negativamente na qualidade do atendimento, do diagnóstico.

Voltando a tratar da temática escolar, muitos professores habilitados para lecionar determinada matéria acabam tendo que ministrar disciplinas totalmente diversa da sua área de formação, sob pena, inclusive de ficar fora da programação e engrossar a fila de excedentes (servidores que ficam à disposição da Administração para serem alocados em outra unidade escolar a depender da oferta).

Essa grande quantidade de disciplinas da PD, apontadas pela Administração, pode estar servindo, inclusive para assegurar parte da carga horária dos professores. Essa é uma questão que remete à logística da distribuição/programação do quantum de trabalho cabe a cada professor, ficando no campo da Administração Pública, mais particularmente às Secretarias de Educação e a gestão da unidade escolar. A carga horária das disciplinas da parte diversificada, em geral, é menor que a das disciplinas da base obrigatória. Sendo assim, é como se a carga horária da PD servisse como carga horária de reserva para complementar a parte restante da carga horária total que o professor terá que cumprir de acordo com seu vínculo de trabalho com a Administração Pública. Por exemplo, a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, de acordo com a Portaria, tem carga horária de 4 horas-aula semanais, por turma. Se este professor possui vínculo de trabalho de 20 horas, das quais 13 terão que ser efetivamente cumpridas em classe, por óbvio que a conta não fecha, isto é, pela verificação matemática, percebe-se que 13 não é múltiplo de 4, portanto, sobrar uma aula nessa divisão. É justamente essa uma aula que se coloca à disposição da Administração para ser alocada em alguma outra disciplina, uma vez que não há possibilidade dessa carga horária não ser cumprida efetivamente em sala de aula pelo professor.

Outra questão levantada no mesmo documento é que as componentes curriculares da parte diversificada no ensino fundamental não contribuem para o

atingimento do fim que se almeja, isto é, a formação integral do aluno, bem como não refletem uma necessidade da comunidade escolar. Dessa forma, pode-se perceber que a introdução dessas disciplinas no currículo tem se mostrado incapaz de reverter a qualidade do estudante que se quer numa sociedade democrática, numa escola que se quer democrática.

É evidente que as disciplinas tradicionais (e que compõem a BNC) não dão conta da complexa realidade e, “sua apropriação por intermédio de diferentes disciplinas constituiu um mecanismo analítico” (MOREIRA, 1999, p. 46).

E em que pese o esforço do Estado em ressignificar a diretriz para o desenvolvimento da PD,

não se pode negar que os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.⁷⁹

Atualmente, pois, essa ainda é a realidade de muitas escolas da rede estadual baiana, infelizmente.

Dessa forma, é fundamental “analisar o discurso veiculado pelas propostas curriculares vigentes no país, que valorizadas pelos aparatos técnico-burocrático encarregadas de produzi-las, “criam verdades” ao oficializarem saberes e legitimarem posturas”. (BARRETO, 2000, p.7)

3.5 O papel do professor diante das políticas curriculares

Na perspectiva da escolarização e do sistema escolar, o “currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2013, p. 13). Por isso, é a zona mais normatizada, regulada, e sobretudo, avaliada. A quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Educação Fundamental de 9 (nove) anos, EJA (Educação de Jovens e Adultos), Educação do

⁷⁹ GIMENO, Sacristán, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 17.

campo, indígena, e mais recentemente a formulação do Novo Ensino Médio, indicam a intensa atividade normatizadora nessa seara.

A essa diversidade de currículos se relacionam diretrizes, estruturas, núcleos, carga-horária, disciplinas, revelando uma determinada configuração política do poder. Tal configuração tem dado ênfase nas políticas de avaliação do currículo, daquilo que é ensinado nas escolas, sobretudo em função de se alinhar a políticas internacionais de desempenho escolar⁸⁰.

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares,

toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo.

O profissional do conhecimento, nesse sentido, tem papel fundamental nessa dinâmica, uma vez que se defronta com as tensões que envolvem o currículo. Portanto, é esse um dos motivos que nos levam a refletir sobre o currículo como “território em disputa”, no dizer de Arroyo (2013). O currículo é parte estruturante do trabalho docente.

Arroyo traduz perfeitamente a relação estreita entre currículo e trabalho docente, currículo e construção da identidade:

nossas identidades têm como referente recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. Mestres e educandos seremos avaliados, aprovados e reprovados, receberemos bônus ou castigos por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo. A sorte dos alunos está igualmente atrelada ao currículo para seus êxitos ou fracassos e para seus percursos normais ou truncados. Mas também seu direito à educação recebe garantias no currículo. (ARROYO, 2013, p. 15)

⁸⁰ “O Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.” Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa> . Acesso em: 03/08/2017.

Dessa forma, não apenas o trabalho docente, mas a escola, a sala de aula, o sistema escolar gira em torno desse espaço emblemático chamado currículo. Todos os atores escolares são envolvidos e amarrados pelo ordenamento curricular, por isso tem sido alvo de constantes diretrizes e políticas, normas e controles.

O currículo assume uma condição de núcleo da função social e política da escola, mas também é o referencial de identidade dos profissionais do conhecimento.

A identidade do profissional do conhecimento é colocada à prova quando se vêm obrigados a lecionar alguma disciplina que não faz parte do seu currículo, pois que

não fomos formados-licenciados para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos. Nos identificamos profissionais desse conhecimento, dos conteúdos, de nossa disciplina que os currículos e seus ordenamentos e diretrizes sintetizam como conhecimento legítimo. (ARROYO, 2013, p. 16)

Assim, nesse novo contexto de educação que se prescreve as tensões de identidade do profissional do conhecimento só aumentaram. Ao passo em que a função docente se amplia, pelos ditames de novas diretrizes, das constantes reformas curriculares, exige-se bons resultados em avaliações nacionais, com foco nos conteúdos das disciplinas mais tradicionais (da base comum).

Dessa forma, as políticas curriculares não devem se resumir apenas a propostas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por diferentes especificidades no âmbito da educação.

O avanço da qualidade na educação brasileira depende, fundamentalmente, do compromisso político, dos gestores, dos técnicos investidos nas Secretarias de Educação, do respeito às diversidades dos estudantes, da competência dos professores e demais profissionais da educação, da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico, do projeto de sociedade.

Portanto, dada a importante relação entre o papel do professor e o currículo escolar, esse ator social e fundamental para o direito à educação de qualidade foi escolhido para análise neste trabalho.

4 PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE ATRAVÉS DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DA BAHIA

O presente capítulo abordará a metodologia utilizada na pesquisa bem como trará uma análise crítica dos resultados observados.

4.1 Método da Pesquisa de Campo (Survey) e metodologia aplicada

A inquietação que motivou o estudo em tela, partiu de experiência própria, sendo professora da rede estadual do ensino fundamental que já lecionou (e ainda leciona) disciplinas da parte diversificada do currículo escolar, foco da presente pesquisa. Portanto, a coleta de dados foi feita a partir da visão de professores que se encontrem lecionando tais disciplinas, no intuito de verificar se há alguma tendência que aponte para a hipótese do problema suscitado.

Para dar cabo dessa peculiaridade, foi utilizada a pesquisa survey, que pode ser entendida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, considerado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (FONSECA, 2002).

Outrossim, procedeu-se à pesquisa bibliográfica, acrescido de fontes documentais (legislação educacional federal e estadual, além de portarias, resoluções e documentos oficiais).

Para dar maior profundidade ao problema investigado, buscou-se a utilização combinada da pesquisa quantitativa e qualitativa, uma vez que possibilita recolher mais informações do que se poderia obter isoladamente. Nesse sentido, a pesquisa efetivada foi quali-quantitativa, uma vez que se pretende traduzir em números todas as informações que podem ser quantificáveis e, por outro lado, analisar, em caráter exploratório, as opiniões dos entrevistados em relação ao tema.

Fez-se visita o a duas unidades escolares⁸¹ da rede estadual que oferecem o ensino fundamental (6^o ao 9^o anos), para coleta de dados em loco, na medida em que se fez necessário ter uma no o da situa o concreta a ser estudada.

Sendo assim, foram utilizadas como técnicas de aferi o da problemática a aplica o de questionários. Para análise e interpreta o dos dados, utilizou-se o método indutivo, sem pretensão, contudo, de generalizar os resultados.

O questionário que foi aplicado consta do apêndice e serviu de base para o levantamento estatístico da pesquisa, ao colher dados sobre disciplinas da parte diversificada do currículo oferecidas na unidade escolar, distribui o de disciplinas da parte diversificada por professor, vínculo jurídico do professor com a Administra o Pública, carga horária de trabalho de professor, forma o profissional do professor, opiniões acerca das disciplinas da PD, currículo escolar e qualidade da educa o.

A pesquisa foi realizada com 20 (vinte) docentes que lecionam ou já lecionaram disciplinas da parte diversificada do currículo do ensino fundamental, onde responderam ao questionário estruturado com questões objetivas, emitindo opiniões sobre o que entende de educa o de qualidade e sua rela o com o currículo e dados de seu exercício efetivo nas unidades de ensino. Sendo assim, apenas aqueles professores que lecionam ou já lecionaram alguma disciplina da parte diversificada do currículo participaram da pesquisa.

Em termos de pesquisa quantitativa, o número de participantes envolvidos foi relativamente pequeno. No entanto,   fundamental destacar que a prática docente atinge um universo considerável de indivíduos. Não obstante a coleta de dados ter sido feita com professores, são os estudantes os destinatários do serviço educacional prestado. Dessa forma, a amostra revela-se representativa diante do retrato real da popula o que utiliza tal serviço.

O questionário foi composto de 8 (oito) questões, sendo que dessas, 3 (três) continham uma escala de gradua o de importância a cada item da pergunta. As demais, limitou-se a optar por uma das duas op es fornecidas como resposta.

⁸¹ A coleta de dados foram realizadas no Colégio Estadual Evaristo da Veiga (Centro de Salvador) e no Colégio Estadual Eduardo Baiana (Subúrbio de Salvador).

4.2 Análise dos dados da pesquisa

É de fundamental importância para esta pesquisa colher a concepção dos professores e o que entendem sobre educação de qualidade. Dessa forma, a primeira pergunta quis investigar, diante de uma lista pré-definida, qual seria a régua graduada de importância/relação para com a educação de qualidade, para cada um dos entrevistados.

A pergunta que abriu o questionário foi a seguinte: *Para você, educação de qualidade se relaciona com: (relacione a opção com o grau de relação, de acordo com a legenda fornecida).*

	Legenda
() infraestrutura	(1) Extrema relação
() recursos didáticos e tecnológicos disponíveis	(2) Muita relação
() qualificação/valorização dos profissionais da educação	(3) Relativa relação
() currículo proposto e conteúdo aprendido pelo estudante	(4) Pouca relação
() autonomia do estudante para o exercício efetivo da cidadania	(5) Ínfima relação

O resultado, de acordo com a Tabela 1, revelou que, na opinião dos professores, a infraestrutura não significa uma dimensão tão relevante da educação de qualidade. Isto é, apenas 5% dos entrevistados consideraram que a infraestrutura é extremamente relevante para uma educação de qualidade. Esse fato reforça a ideia de que até debaixo de uma árvore é possível fazer educação. É bem verdade que há limite nessa constatação, uma vez que a infraestrutura compreende o espaço em que se realiza a escolarização formal e afeta o bem-estar de estudantes e professores, influenciando na aprendizagem e na atividade docente.

É possível inferir também que para 85% dos entrevistados a qualificação e valorização dos professores e profissionais da educação é muito relevante para uma educação de qualidade. Isso significa que para se obter uma educação de qualidade é necessário ter profissionais bem capacitados e valorizados. Contudo, as atuais

políticas de redução dos gastos em educação⁸², promovidos pelo atual governo federal vão na contramão dessa perspectiva.

O currículo proposto e conteúdo aprendido pelo estudante é também uma dimensão da educação de qualidade relevante para 80% dos professores, mas não foi apontado, diante de todos os itens disponíveis do questionamento, como sendo de extrema importância para a maioria dos entrevistados (35%), ficando atrás de autonomia do estudante para o exercício da cidadania (50%). Pode-se associar tal evidência com o fato de que os professores lidam diuturnamente com muitas deficiências de conteúdos dos estudantes e precisam, muitas das vezes, ignorar tal situação para dar andamento com seu planejamento. É a famosa “falta de base”, encarada com naturalidade e não estranhamento, e que vai se perpetuando durante todo o processo de escolarização do aluno.

Em relação a autonomia do estudante para o efetivo exercício da cidadania, o resultado pendeu para os opostos, ou seja, metade dos entrevistados entende que esse componente é de máxima importância para com a educação de qualidade e os outros 50% apontaram como sendo um componente de pouca ou ínfima relação. Esse dado pode revelar por um lado, que contribuir para a autonomia do estudante pode ser um fato que não faz parte da função da escola, demonstrando uma visão tradicional e arcaica da mesma. Mas também, pelo contrário, boa parte dos interrogados compreende que o foco de todo trabalho da escola está no estudante e que o cidadão pode e deve ser o produto resultante do processo escolar, no qual ele precisa ser instrumentalizado e se sentir capaz de exercer com efetividade a cidadania, corroborando, dessa forma, para uma visão mais integral e contemporânea da função da escolarização.

Podemos destacar aqui nesse ponto que o direito à educação de qualidade como sendo aquele que cultiva a autonomia do estudante cidadão, trazida por Gouveia (2017), já abordada anteriormente, se aproxima da concepção dos docentes pesquisados. E, é razoável se pensar que essa tendência pode estreitar-se ainda mais, ao passo que o corpo de professores se renova, se empodera e participa das esferas de decisão. Contribui para o presente caso, o fato de que ainda coexistem

⁸² A aproximadamente um ano, a Câmara dos Deputados aprovou projeto do Presidente Michel Temer que congelou durante 20 anos os gastos com educação e saúde. A PEC 241 foi motivo de diversas manifestações por todo o Brasil, sem sucesso.

profissionais que compõe este setor da Administração Pública, em específico, mas ingressaram na referida estrutura em momento pretérito e, por conseguinte não coadunam com a referida concepção, comprometendo a operacionalização desse modo de pensar, observado o choque de gerações/concepções.

Outrossim, Dubet (apud Ximenes, 2014, p. 186) ao tratar do princípio da igualdade na educação, formula que uma “escola justa”, aplicada ao modelo de Estado Social e Democrático de Direito, deveria ser aquela em que todos tivessem acesso a bens e recursos escolares capazes de lhes assegurar a “igualdade de base”, ou seja, aquela escola em que atua para que todos venham a adquirir um determinado nível de conhecimento capaz de assegurar ao estudante condições de exercício da cidadania e da dignidade. Para este autor, “assegurando-se a igualdade de base, ainda que o efeito distributivo da escola da escola continuasse limitado por fatores externos, haveria elevação da posição básica geral dos menos favorecidos” (XIMENES, 2014, p. 186).

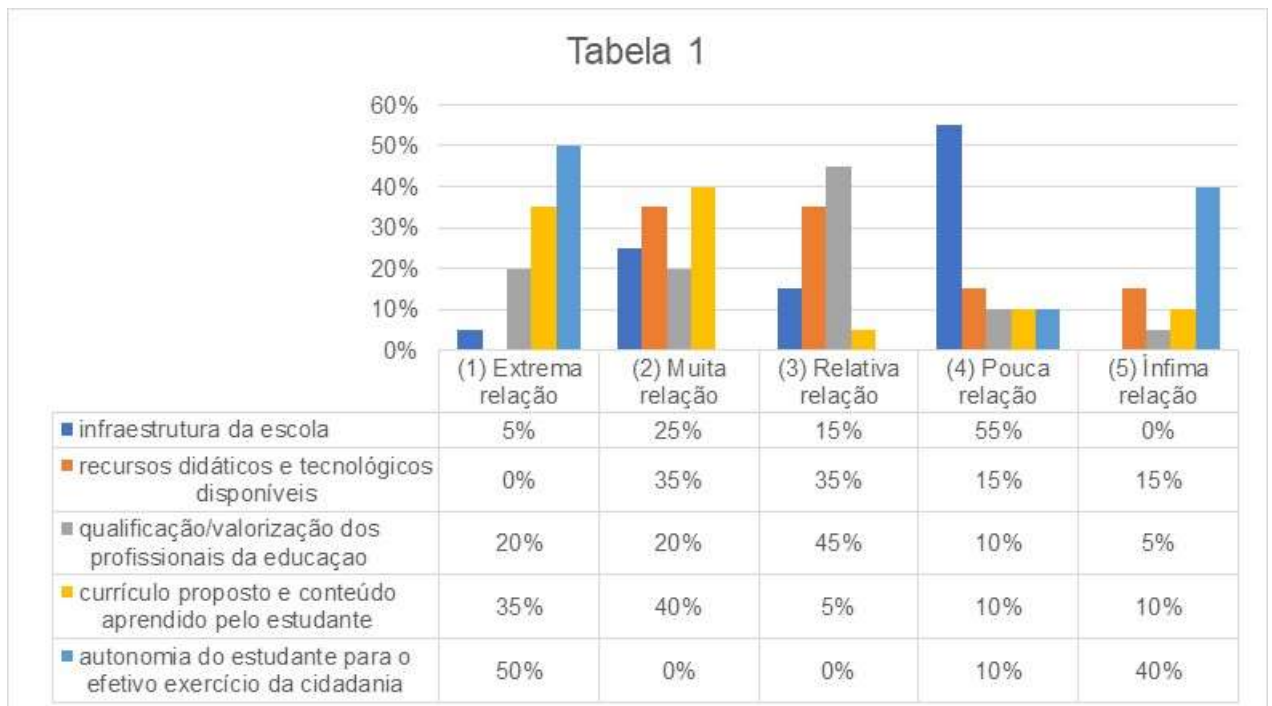


Tabela 1. Fonte: Dados coletados pela autora entre junho e julho de 2017.

Ao perguntar para os entrevistados sobre se lecionam ou já lecionaram alguma disciplina da parte diversificada do currículo do ensino fundamental, apenas para ter que complementar carga horária de trabalho na unidade de ensino, todos responderam sim a este questionamento. Esse dado revela que todos os professores nessa condição foram obrigados a assumirem alguma disciplina da parte diversificada,

ainda que não tivessem habilitação para tal função. Dentre os pesquisados, pelo menos dois exemplos chamaram atenção pela imensa discrepância: uma professora de Matemática que precisou ensinar Religião e uma professora de História que foi obrigada a lecionar Educação Desportiva, ambas para complementar sua carga horária de trabalho e não serem excluídas da programação (vinculação do servidor ao banco de dados da Secretaria, e que informa se o mesmo se encontra em atividade ou não, refletindo, inclusive, no recebimento de seus vencimentos).

Na maioria dos casos, pôde se verificar que a unidade de ensino tentou buscar uma consonância da disciplina que o concursado estava legalmente empossado e habilitado a lecionar e a disciplina da parte diversificada. Por exemplo, professor de Ciências que ensinava Educação Científica, professor de História ensinando Direitos Humanos, etc. Na verdade, a condição essencial dependia da carga horária da disciplina diversificada e da carga horária que faltava ser cumprida pelo professor. Uma contabilidade meramente administrativa, que despreza a formação acadêmica do profissional da Educação e descaracteriza a função para a qual o professor prestou concurso público.

Tal fato implica necessariamente na qualidade do serviço prestado, servindo-se o professor, no seu cotidiano, de diversos improvisos, planejamentos inadequados/inconsistentes, incapacidade de atravessar por diversas áreas do saber. Consequência disso se refletirá na formação do estudante, na qualidade da cidadania que subjaz a tal condição.

Portanto, a criação de estratégias de formação continuada que promova o empoderamento do educador frente aos desafios há de ser priorizada pelas políticas públicas, uma vez que o professor é principal elemento promotor da qualidade da educação.

No que diz respeito à pergunta 3 (três) do questionário: *Em sua opinião, qual a importância das disciplinas da PD no currículo do ensino fundamental? (Relacione a opção com o grau de pertinência, de acordo com a legenda fornecida)*

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| () atender as demandas da comunidade local | (1) Muito pertinente |
| () aparelhar o estudante de temas de relevância social, oportunizando uma formação mais crítica da realidade que o cerca | (2) Pertinente |
| () possibilitar a interdisciplinaridade | (3) Pouco pertinente |

Ao fazer uma leitura crítica dos dados colhidos na pergunta 3 (três), pode-se fazer as seguintes análises. Os professores, de acordo com a Tabela 2, apontam que as disciplinas diversificadas possuem um grau muito forte de pertinência em aparelhar o estudante de temas de relevância social, oportunizando uma formação mais crítica da realidade que o cerca, correspondendo a 75% da opinião dos entrevistados. Seguidamente, para cerca da metade dos participantes, acreditam que, pelo menos em tese, as disciplinas da parte diversificada, deveriam possibilitar a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do saber. E apenas 15%, consignaram uma considerável pertinência das disciplinas da parte diversificada do currículo em atender as demandas da comunidade local.

Ao indicar a possibilidade de oferecer aos estudantes temas de relevância social, as disciplinas da parte diversificada realmente têm uma contribuição significativa, aproximando dos alunos conteúdos do seu cotidiano.

Por outro lado, estes dados podem suscitar o fato de que os professores ou desconhecem as finalidades legais para as quais as disciplinas da parte diversificada do currículo foram desenhadas ou não percebem que entre a escola e a comunidade em seu entorno deve haver uma estreita relação de pertencimento, desconsiderando, outrossim, a relativa autonomia que é conferida legalmente à escola para que adapte seu projeto pedagógico a sua realidade local mais imediata, conforme prescreve o §3, art. 11, da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos⁸³.

Este resultado pode indicar também o fato que as disciplinas diversificadas já vêm determinadas pelas Secretarias de Educação, prerrogativa dada pela mesma

⁸³ RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Art. 11, § 3. Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

norma anteriormente citada, relativizando deveras a autonomia das escolas e desconsiderando características particulares de sua realidade.

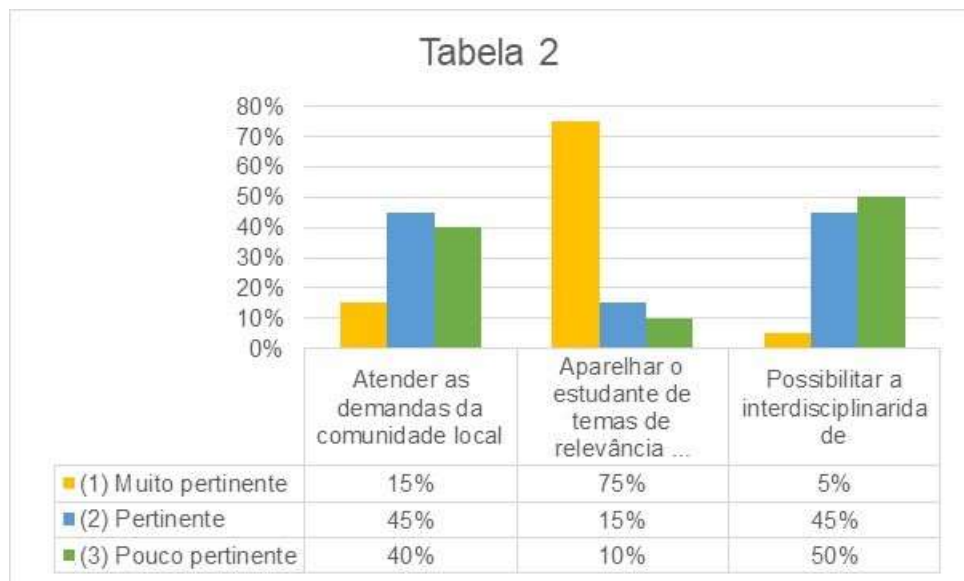


Tabela 2. Fonte: Dados coletados pela autora entre junho e julho de 2017.

No item 4 (quatro) do questionário foi perguntado: *Em sua opinião, na prática, a inserção das disciplinas da PD tem servido para: (Relacione a opção com o grau de correspondência, de acordo com a legenda fornecida)*

- () atender as demandas da comunidade local
- () aparelhar o estudante de temas de relevância social, oportunizando uma formação mais crítica da realidade que o cerca.
- () complementar a carga horária de trabalho do professor
- () possibilitar a interdisciplinaridade

Legenda

- (1) Extrema correspondência
- (2) Muita correspondência
- (3) Pouca correspondência
- (4) Ínfima correspondência

O resultado, expresso na Tabela 3, indica que, na opinião dos professores que lecionam disciplinas da parte diversificada do currículo, na prática, 75% dos entrevistados entendem que dessas disciplinas têm servido para complementar a carga horária de trabalho do professor. Esse dado revela que tais professores foram obrigados a aceitarem tal complementação. Administrativamente, se um professor não alcança o número mínimo de horas-aula que efetivamente precisa cumprir em sala de aula, ele é colocado à disposição da Secretaria, aguardando que exista outra unidade de ensino para completar sua carga horária ou, se não houver essa possibilidade, ficará como excedente, podendo, inclusive, ser retirado da folha de pagamento.

É uma situação bastante constrangedora para o docente que vê sua condição de trabalho e de salário ameaçados por uma questão que não tenha provocado, ou seja, a insuficiência de turmas, ou mesmo quando as Secretarias não permitem que se formem turmas abaixo do número mínimo de alunos, isto é, se na unidade de ensino, por exemplo, tivermos 3 (três) turmas de 40 alunos cada, sendo que alguns professores terão que ser devolvidos por conta disso, não há flexibilidade da Secretaria para redistribuir o mesmo número de alunos em 4 (quatro) turmas com 30 alunos cada, contemplando os professores para que não fiquem excedentes. A justificativa é meramente financeira, empresarial. É mais custoso para o Estado a abertura de uma nova turma do que colocar pouco mais de meia dúzia de professores excedentes.

Outra inferência do item questionado é que 65% dos docentes consideram ínfima a relação das disciplinas da parte diversificada do currículo com o atendimento às demandas da comunidade local.

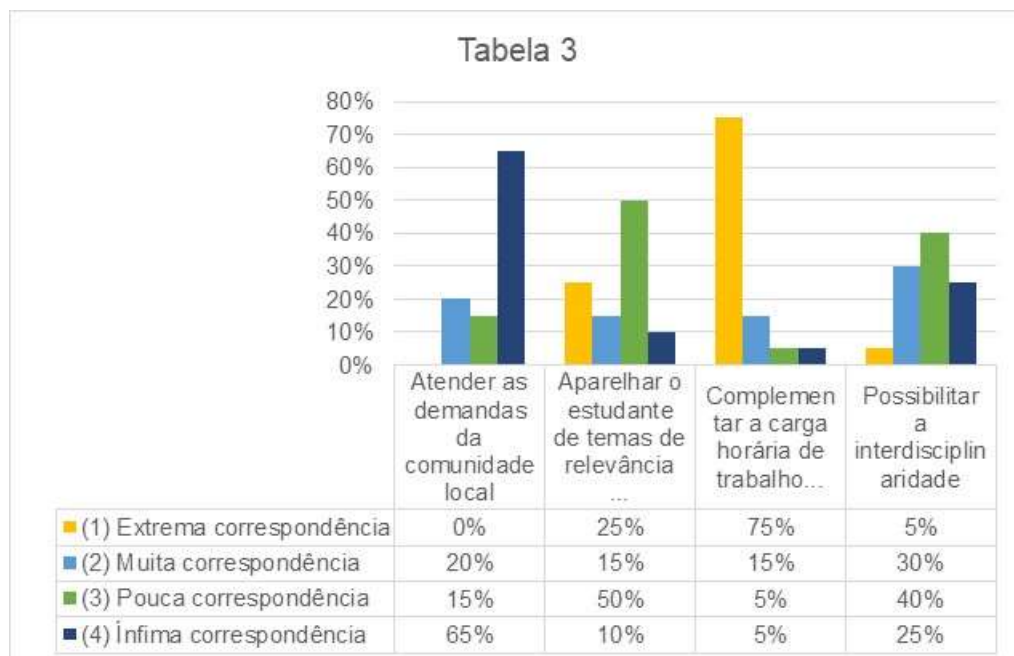


Tabela 3. Fonte: Dados coletados pela autora entre junho e julho e 2017.

Outra questão levantada foi no sentido de verificar se, na opinião dos professores, a inserção das disciplinas diversificadas no currículo escolar do ensino fundamental contribui positivamente para melhorar o IDEB (índice que mede a

qualidade da educação da educação básica, particularmente no ensino fundamental, através da Prova Brasil).

O resultado indicou que 75% dos professores acreditam que a inserção das disciplinas da parte diversificada não contribuem positivamente para melhorar o índice que mede a qualidade da educação no ensino fundamental - IDEB. Uma razão que pode estar associada a esse resultado é o fato de que a Prova Brasil contempla apenas conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Por outro lado, embora a prova contenha somente assuntos das disciplinas citadas, o desenvolvimento de temas relevantes que fomentem a cidadania, os direitos humanos podem criar no estudante um senso de responsabilidade nas atividades que realizam, particularmente nas avaliações externas, refletindo positivamente no desempenho dos mesmos e, por consequência, na melhoria do índice.

Ao se questionar sobre a maneira como os temas da parte diversificada do currículo deveriam ser trabalhados, os professores foram unânimes em indicar que deveriam ser desenvolvidos em forma de Projetos Pedagógicos e não da forma como se trabalha atualmente, como disciplinas separadas.

Grosso modo, os Projetos Pedagógicos envolvem diversos conhecimentos em relação a uma temática comum, e podem permitir mais facilmente a interdisciplinaridade⁸⁴ e a integração de diversas áreas do saber.

Esse dado revela que a maneira como os conteúdos da parte diversificada do currículo vêm sendo desenvolvida não têm se prestado a atingir os objetivos para os quais as disciplinas foram desenhadas, pois acaba por reduzir as potencialidades que esses temas engendram, além de menosprezar o trabalho do professor. E o resultado, que é o serviço educacional de qualidade, fica deveras comprometido.

A penúltima pergunta do questionário foi: *Você acredita que as mudanças ocorridas ao longo dos anos, reflexo da política educacional, sobre o currículo, vêm favorecendo à formação do estudante na atualidade? Em outras palavras, as reformas curriculares, notadamente com a inserção das disciplinas da PD no currículo, vêm contribuindo para ampliar os conhecimentos e potencializar o efetivo exercício da cidadania pelo estudante?*

⁸⁴ Sobre interdisciplinaridade, remeto o leitor para o tópico 3. 2.

A pesquisa aponta que 60% dos professores admitem que as reformas curriculares, notadamente com a inserção das disciplinas da parte diversificada, não contribuem para ampliar a formação cidadã do estudante egresso da escola pública do estado da Bahia. Este número pode estar relacionado com o resultado da prática docente quando este não possui competência profissional para desenvolver os temas das disciplinas. Isto é, como todos os professores que participaram da pesquisa tiveram que lecionar alguma das disciplinas da parte diversificada, pode acontecer de faltar algum domínio de conteúdo para lidar com o tema da matéria, levando a uma superficialidade na tratativa. Essa sensação é, de alguma forma, compartilhada entre todos aqueles professores que se encontram em tal situação, por não se sentirem aptos para desenvolver tais conteúdos, em função da sua formação acadêmica.

De outro modo, todo profissional da Educação deve (ou deveria) estar aberto a novos conhecimentos, novos saberes, permitindo-se ampliar seus horizontes, pois o conhecimento é dinâmico, complexo. Por vezes, os professores são resistentes ao novo, ao desconhecido, pois toda mudança é paradigmática, toca na zona de conforto. Contudo, adaptar-se ao novo faz parte da vida, dos atuais ditames e demandas sociais. Sendo assim, necessário capacitar os profissionais do conhecimento para que sejam multiplicadores eficientes. A iniciativa, nesse sentido, deve partir dos órgãos da Secretaria de Educação, colocando à disposição cursos de qualificação, técnicos e profissionais que possam dar cabo dessa função, auxiliando e preparando os professores para tanto.

Um outro questionamento que me acompanha enquanto profissional da educação é relativa à política educacional para as escolas públicas do estado da Bahia, quando se confronta com a lei maior que normatiza o direito à educação (pública e privada) no Brasil, a LDB. Um passeio rápido através de currículos de escolas particulares que oferecem ensino fundamental é possível notar a ausência de disciplinas diversificadas como aquelas que constam do currículo das escolas públicas. Os temas transversais e as matérias adicionadas à LDB, como já fora citado anteriormente, são trabalhados em forma de Projetos Pedagógicos ou em outros formatos pedagógicos (Gincanas, Visitas a Instituições específicas, ações sociais, entre outros).

Em função disso foi lançada a seguinte pergunta: *Você acha que, na prática, o currículo escolar, conforme a política educacional proposta pelo Estado, pode estar*

servindo de instrumento que diferencia e exclui os egressos da rede pública, colaborando para a manutenção das classes sociais?

Para 75% dos entrevistados, a política educacional, na práxis escolar, pode estar contribuindo para manter as classes sociais. Desse resultado, pode-se inferir que, sendo a qualidade uma questão política, e “embora a escola não crie a desigualdade (ela começa muito antes da escola), é a educação quem decide quem vai e quem não vai ser incluído na sociedade.” (GADOTTI, p.5)

Sobre tal questão, Goodson (apud Moreira, 1999) destaca que tanto a criação quanto a manutenção de disciplinas escolares no currículo assentam-se nos tradicionalmente valorizados campos de conhecimento e relacionam origem social e destino ocupacional da clientela, ou seja, “as classes média e alta são preparadas academicamente para a vida profissional, ao passo a escola destinada às classes baixas ministra um ensino vocacional ou ocupacional, frequentemente mais utilitário”. (MOREIRA, 1999, p. 51) Tais ocupações ditas mais utilitárias são não profissionais, nas quais trabalha a grande maioria das pessoas. E os exames externos, inclusive o que mede a qualidade da educação, desprestigiam o conhecimento utilitário.

Nesse sentido, o discurso por uma escola mais democrática, que dá voz aos indivíduos histórica e socialmente excluídos, é, no entanto, contraditório. Conquanto haja uma tendência para a inserção de temas como cidadania, direitos humanos, meio ambiente, através das disciplinas diversificadas, por outro, não é o que preside a formação dos estudantes da rede privada de ensino, pelo menos não em forma de disciplinas curriculares. Essa tendência, pelo visto, acaba ficando restrita às classes menos favorecidas. Por consequência, essa política educacional acaba por não colocar o egresso da rede pública em paridade com o estudante da rede privada de ensino. Pelo menos, esse é o sentimento para mais da metade da população entrevistada.

4.3 Reflexões político-administrativas sobre o direito a um currículo de qualidade

Diante de todas as variáveis investigadas em torno do currículo escolar e o atendimento ao direito à educação de qualidade, previsto constitucionalmente, é

possível refletir que o currículo, não obstante seja um campo de intensa normatização por parte das autoridades, ainda é muito pouco questionado por quem se submete a ele, sejam professores, sejam estudantes e sociedade como um todo.

Por isso mesmo, “na elaboração do currículo estatal a distribuição do conhecimento está socialmente segura enquanto ela for aceita de um modo geral ou pelo menos não for questionada eficazmente, por mais desigual que ela possa aparecer.” (HAFT & HOPMANN, 1990, apud GOODSON, 2013, p. 29)

Nesse sentido, é necessário primeiro trabalhar o que condiciona a qualidade. E sem dúvidas, o currículo é um dos condicionantes. Para tanto, não há qualidade da educação sem a participação efetiva da sociedade. Implica saber qual a concepção de educação se quer para ela. Se pretende ou não uma educação que gere sujeitos de direitos e que leve a uma qualidade social.

Mas, no entanto, tem-se a sensação de que “o sistema foi construído para garantir a estabilidade e para mistificar e encobrir as relações de poder que sustentam toda a elaboração do currículo.” (GOODSON, 2013, p.28)

Goodson (2013) destaca que a formulação de currículo é a maneira de elaborar currículos que assegurem que a estrutura social disfarce as relações de poder subentendidas. Para tanto, faz-se necessário um sistema capaz de dar legitimidade ao arranjo desejado.

E esse sistema há de ser o direito. O direito que é produzido pelos órgãos responsáveis, vinculados à Secretaria de Educação. E que se sustenta por um discurso de uma escola democrática, de um currículo democrático, um currículo que atende às demandas da população em geral.

O intuito de algumas questões propostas no questionário caminhou exatamente nessa direção, isto é, identificar se os atores que estavam submetidos ao currículo prescrito percebem a ideologia que subjaz a este e, se são capazes de indagá-lo, relacionando-o com o direito à qualidade da educação.

No que tange à carga horária das disciplinas da parte diversificada, pode-se suspeitar que, para tentar adequar o número de horas que o professor precisa cumprir efetivamente de acordo com seu vínculo empregatício (20 ou 40 horas), quando eventualmente a demanda não corresponde à oferta (ou vice-versa), ou seja, turmas

não são formadas na unidade, ou não há possibilidade físicas da unidade para que a turma seja formada, fazendo com que o professor ou tenha que ser transferido para outra unidade ou tenha que cumprir o restante que falta em alguma outra, foram criadas pela Administração cargas horárias de uma, duas ou até três horas semanais para essas disciplinas, resolvendo, em parte essa equação que custa fechar.

Para que o professor não precise complementar a carga horária que falta em outra unidade de ensino, ele acaba se submetendo a ter que ministrar aulas das disciplinas diversificadas na escola em que já está lotado, ainda que não possua competência para tanto.

E daí, foi possível constatar que o professor, na maioria das vezes, está despreparado para desenvolver esses temas de importância social, uma vez que lhe falta capacitação.

Nesse sentido, o direito que produz essas incongruências pode,

ele mesmo produzir ou organizar a legitimidade de que necessita. As fricções que possam ocorrer durante o processo de legitimação não devem afetar o equilíbrio de poder subjacente, mas terá de ser neutralizado em outras áreas (fazendo com que elas pareçam ser, por exemplo, problemas técnicos da estrutura do conhecimento ou do método de ensino). (HAFT & HOPMANN, 1990, apud, GOODSON, 2013, p. 29)

Portanto, em relação as disciplinas da parte diversificada do currículo, as manobras administrativas para viabilizar a carga horária efetiva do professor, afim de resolver questões pontuais, podem não estar contribuindo para efetivar o direito à educação de qualidade.

Até aqui, podemos perceber descompassos no discurso (na norma) e no fazer pedagógico. O questionamento sobre o currículo, tendo no direito o instrumento que legitima enquanto regula, perpassa por questões estruturais, mas depende da compreensão e participação por parte dos atores sociais envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática, a exigência do direito à qualidade da Educação Básica guarda enormes desafios: na formação do professor, do aluno, da estrutura física das escolas, da carga-horária das disciplinas, do currículo prescrito, entre tantas outras variáveis econômicas e sociais (as quais não foram objeto de estudo nessa pesquisa), quanto na falta de preparo do sistema judiciário brasileiro para lidar com a temática, além da ausência ou ineficácia de políticas públicas que garantam esse direito.

Embora o foco dessa pesquisa não seja a análise dos indicadores que medem, dentre outras variáveis, a qualidade da Educação Básica (IDEB), as avaliações empregadas assentam-se no currículo. Tanto que, a cada dois anos, quando os testes são aplicados e se tem uma expectativa quanto à meta projetada, de acordo com a UNESCO, e os resultados não são alcançados, volta à tona o debate em torno das mudanças curriculares. O currículo, então, entra no jogo político, no sentido de, meramente, atingir o resultado ideal.

Destarte, o currículo constitui atualmente alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas. Sua emergência pode ser atestada pelas constantes reformulações das matrizes curriculares, bem como na produção teórica. Refletir o direito à educação de qualidade a partir do currículo é buscar o compromisso com a construção de uma cidadania ativa e efetiva.

Evidencia-se até o presente momento da pesquisa, que as manobras de organização curricular da escola, na prática, deveram-se principalmente aos arranjos de carga-horária de docentes para evitar perdas salariais e, que as disciplinas da PD, no currículo de ensino fundamental da rede estadual não se prestam a contribuir significativamente para a formação integral do aluno. Dessa maneira, as reais necessidades apontadas para integração às demandas da comunidade local, que constitui ou que deveria constituir a essência da PD, não vem sendo contemplada efetivamente.

A Base Nacional Comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma Parte Diversificada, juntas constitui um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. Sua articulação deverá possibilitar a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local.

Buscar a melhor estratégia para contemplar os temas tão pungentes da sociedade (meio ambiente, trânsito, consumo, drogas, sexualidade, entre tantos) no currículo deverá, preliminarmente, partir da voz dos atores sociais envolvidos no processo educacional. Neste trabalho, alinhamo-nos com a ideia de desenvolver esses temas no formato de Projetos Pedagógicos Interdisciplinares, que permite a integração e o diálogo de diversos conhecimentos. Aliás, esse é o verdadeiro sentido de uma escola e de um currículo democrático.

Ao mesmo tempo em que o currículo escolar, na medida em que se realiza no contexto da escola, visa contribuir de forma significativa no processo de construção de conhecimento dos estudantes, de modo que eles se tornem sujeitos autônomos, críticos, participativos na sociedade, se constitui como um horizonte de atuação política para reprodução da ordem social, cumprindo seu papel de instrumento de diferenciação.

Faz-se necessário um olhar mais apurado da sociedade como um todo para a escola pública, em especial a escola pública da Bahia, pois “é na escola pública que se perde ou se ganha um país”⁸⁵

A educação de qualidade não pode nem deve ser apenas viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades e ações pedagógicas ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares. A garantia do direito à qualidade da educação exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no contexto social, no projeto de país e de Educação.

Impõe-se necessário refletir o lugar social da escola, a qualidade de educação que se quer para os egressos do sistema público e o papel essencial que o currículo escolar assume para o atingimento desse direito fundamental.

Formar pessoas compreende escolher habilidades, competências, conteúdos que elas possuirão, envolve emancipar os indivíduos ou manter o status quo, incluir ou excluí-los da sociedade.

⁸⁵ Em entrevista à Muito, o português António da Nóvoa, educador e ex-reitor da Universidade de Lisboa, fala sobre os avanços e descompassos do sistema educacional brasileiro. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1789023-e-na-escola-publica-que-se-ganha-ou-se-perde-um-pais>. Acesso em 17 de agosto de 2016.

Questionar o currículo prescrito pelos documentos oficiais e que se desenvolve nas escolas, sobretudo as públicas, faz parte da luta pelo direito a uma educação de qualidade. É um exercício de cidadania.

Dessa forma, entender o que determina um ensino de qualidade é um pré-requisito para a formulação de políticas que assegurem uma educação de melhor qualidade, além de subsidiar juridicamente a exigibilidade da qualidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos** - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: SP, Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2017.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O direito humano à educação escolar pública de qualidade.** Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/geral/11odireitohumanoaeducacaoescolarpUBLICADEQUALIDADE.pdf>> Acesso em 17 de agosto de 2016.

CARVALHO, José Sérgio F. de. **A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola.** < Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023> Acesso em 30 de agosto de 2016.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola.** Disponível em: < <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8biblioteca/pdf/jamilcury.pdf> > Acesso em 17 de agosto de 2016.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade da educação: uma nova abordagem.** <Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em 30 de agosto de 2016.

GARCIA, Emerson. **O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade.** Disponível em <http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=e6ecb9f796dc-4500-8a60-f79b8dc6f517&groupId=10136> Acesso em: 17 de agosto de 2016.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOUVEIA, Homero Chiaraba. **Cidadania Coletiva: Política da diferença e o princípio da participação**. Curitiba: Juruá, 2017.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A Educação como Direito Fundamental**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2003, p.30

MARCHELLI, Paulo, Sérgio. **Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil**. Cadernos de Pesquisa n. 140, v. 40. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/177/192>. Acesso em julho de 2017.

MATOS. Arnaldo Moreira de. **O Currículo e seu Papel na Educação**. EDUCERE. Umarama, v.4, n.2, p.89-101, jul./dez., 2004. Disponível em: < <http://revistas.unipar.br/educere/article/view/172/146> > Acesso em 17 de agosto de 2016.

Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2004.

MARTINS, Carlos Eduardo Behrmann Rátis. **Direito à educação de qualidade**. Teses da Faculdade Baiana de Direito. 1ed.Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2009, v. 1, p. 129-182.

_____. **Habeas Educationem: em busca da proteção judicial do ensino fundamental de qualidade**. 1. ed. Salvador: JusPODIVM, 2008. v. 1. 180p .

MELO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. Malheiros Editores, São Paulo, 2009.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de direito constitucional**. – 9. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2014

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. **Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios**. Disponível em < <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/13578/13578.PDFXXvmi=nJ5piIVWR5pE5XCQ5X9ZB1NJairCmmcl7hbp18mSdNwiM9aS8kRJmGtw0Vanim9qEIQFtezl262OgdHpxA9UhEshADFT0PkFbclGqUpt> >

2sjiG2JfDSbUxE8hT3iJoXVBjD3f4whwQBeSktveGrMkFVDzZVjnUg0eT3tZAMvrnLk
lfQXViKhZHUXGRS5M96249w3KjzcllxBppxlBpISLhzDaFqjLsoV0rHk2T3nru0RUxB6
ok0aCzONff82JwX> Acesso em 27 de julho de 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>.

PAIVA, Ângela Randolph e Marcelo Baumann Burgos (organizadores). **A escola e a favela.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.

RANGEL, Tauã Lima Verdán. O direito humano à alimentação adequada em uma ótica regionalizada: uma reflexão sobre a universalização da alimentação a partir de uma perspectiva da bioética. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVIII, n. 141, out 2015. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16419&revista_caderno=6>. Acesso em julho 2017.

Relatório Final Bahia: por uma escola pública de qualidade. SEPLAN/ISP-UFBA/Governo do Estado da Bahia, 2006.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à Educação: requisito para o desenvolvimento do país.** São Paulo, Saraiva, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio.** 7 ed./comentada por Marisa Cassim; organização da coleção Clarice Nunes; apresentação Maria Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

UNESCO, OREALC. **Educação de Qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** 2. ed. – Brasília: 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>> Acesso em 27 de julho de 2016.

VICENTE, Tiago Soares. **Eficácia das Normas Constitucionais e a Busca pela**

Efetividade do Direito à Educação. Disponível em: < <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/EFICACIA-DAS-NORMAS.pdf> > Acesso em 27 de agosto de 2016.

XIMENES, Salomão Barros. **O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia do padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01027.pdf>. Acesso: 10 de agosto de 2016.

_____. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica** – São Paulo: Quartier Latin, 2014.

APÊNDICE – Questionário aplicado aos professores de escolas públicas do Estado da Bahia.

UFBA – Universidade Federal da Bahia

FDUFBA – Faculdade de Direito da UFBA

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso

Estudante: Erica Patricia do Nascimento Silva



COLETA DE OPINIÕES

Este questionário tem o intuito de verificar a relação entre currículo escolar, produto da política educacional do Estado da Bahia, notadamente quanto às disciplinas da Parte Diversificada (PD) no Ensino Fundamental, e o direito à educação de qualidade nas escolas da rede estadual, na perspectiva de professores que lecionam tais disciplinas. **OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!**

Bloco 1: Caracterização do pesquisado

Nome: (opcional) _____ Data: _____

Formação profissional: _____

Colégio Estadual _____ Carga horária trabalho na Unidade Escolar: _____

Tempo de Serviço: _____

Disciplina da Base Comum que leciona: _____ Série(s) que leciona : _____

Disciplina(s) da Parte Diversificada (PD) que leciona/lecionou:

Bloco 2: Opiniões sobre o tema de pesquisa

1. Para você, educação de qualidade se relaciona com: (enumere a opção com o grau de relação, de acordo com a legenda fornecida)

() infraestrutura/ambiente escolar

() material didático-pedagógico/tecnologias disponíveis

- () qualificação e valorização dos professores e profissionais da educação
- () currículo proposto e conteúdo aprendido pelo estudante
- () autonomia do estudante para o exercício efetivo da cidadania

Legenda

- (1) Extrema relação
- (2) Muita relação
- (3) Relativa relação
- (4) Pouca relação
- (5) Ínfima relação

2. Você já lecionou/leciona alguma disciplina da Parte Diversificada para complementar sua carga horária de trabalho na Unidade Escolar?

() Sim () Não

3. Em sua opinião, qual a importância das disciplinas da PD no currículo do ensino fundamental? (Enumere a opção com o grau de pertinência, de acordo com a legenda fornecida)

- () atender as demandas da comunidade local
- () aparelhar o estudante de temas de relevância social, oportunizando uma formação mais crítica da realidade que o cerca
- () possibilitar a interdisciplinaridade

Legenda

- (1) Muito pertinente
- (2) Pertinente
- (3) Pouco pertinente

4. Em sua opinião, na prática, a inserção das disciplinas da PD tem servido para: (Enumere a opção com o grau de correspondência, de acordo com a legenda fornecida)

- () atender as demandas da comunidade local
- () aparelhar o estudante de temas de relevância social, oportunizando uma formação mais crítica da realidade que o cerca
- () complementar a carga horária de trabalho do professor
- () possibilitar a interdisciplinaridade

Legenda

- (1) Extrema correspondência
- (2) Muita correspondência
- (3) Pouca correspondência
- (4) Ínfima correspondência

5. Se a qualidade da Educação é medida através do IDEB, em sua opinião, você acredita que a inserção das disciplinas da PD, no currículo escolar do ensino fundamental, contribui positivamente para melhorar tais índices?

() Sim () Não

6. Você acha que os temas vinculados à PD deveriam: (marque apenas uma opinião).
- continuar sendo trabalhados como disciplinas específicas do currículo escolar
- ser trabalhados no formato de Projetos Pedagógicos Interdisciplinares
7. Você acredita que as mudanças ocorridas ao longo dos anos, reflexo da política educacional, sobre o currículo, vêm favorecendo à formação do estudante na atualidade? Em outras palavras, as reformas curriculares, notadamente com a inserção das disciplinas da PD no currículo, vêm contribuindo para ampliar os conhecimentos e potencializar o efetivo exercício da cidadania pelo estudante?
- Sim Não
8. Você acha que, na prática, o currículo escolar, conforme a política educacional proposta pelo Estado, pode estar servindo de instrumento que diferencia e exclui os egressos da rede pública, colaborando para a manutenção das classes sociais?
- Sim Não