

## Relações entre currículo e gestão escolar na perspectiva da democracia e da interculturalidade

Relationship between curriculum and school management from the perspective of democracy and interculturality

Emília Freitas de Lima

Professora doutora na Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo  
eflima281001@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-6916-130X>

Celso Luiz Aparecido Conti

Professor doutor na Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.  
celsocon@ufscar.br - <https://orcid.org/0000-0003-2825-7679>

Renata Maria Moschen Nascente

Professora doutora na Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.  
rmmnascente@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-9395-3166>

*Recebido em 13 de outubro de 2020*

*Aprovado em 22 de janeiro de 2021*

*Publicado em 04 de novembro de 2021*

### RESUMO

O objetivo deste ensaio é tecer relações entre currículo e gestão no âmbito da escola, sem desconsiderar o plano maior da política educacional em que se insere. Defende-se a escola pública como protagonista da recontextualização de políticas públicas e capaz, portanto, de construir relações genuinamente democráticas entre currículo e gestão. Considera-se que o currículo em ação com vistas à emancipação humana vincula-se diretamente aos conceitos de democracia e de cultura, na perspectiva da interculturalidade. Entende-se a função administrativa/gestora tanto na dimensão concernente à administração escolar propriamente dita quanto na dimensão pedagógica, visto que a razão de ser, ou o fim por excelência da escola é a educação dos estudantes, o que a dota de finalidade e natureza peculiares e supõe critérios especiais de organização. Tais critérios precisam ser estabelecidos em conformidade com as características do trabalho nela desenvolvido, ou seja, o trabalho pedagógico. Considerando-se ser este último da alçada do currículo, fica evidenciada a inevitável existência de relações entre ele e a administração/gestão, ideia que o texto defende e referencia teoricamente.

**Palavras-chave:** Currículo; Gestão escolar; Democracia.

## ABSTRACT

The purpose of this essay is to weave relations between curriculum and administration within the school, based on the consideration of its relations with the educational policy plan in which it is contextualized. The public school is assumed as the protagonist of the recontextualization of public policies and capable, therefore, of building genuinely democratic relations between curriculum and administration. It is considered that the curriculum in action with a view to human emancipation is directly linked to the concepts of democracy and culture, from the perspective of interculturality. The administrative / managerial function is understood both in the dimension concerning school administration itself and in the pedagogical dimension, since the primary purpose of the school, the reason its existence, is students' learning, which endows it of peculiar nature, purpose and special organizational criteria. Such criteria need to be established in accordance with the characteristics of the work developed in it, that is, the pedagogical work. Considering that the latter is within the scope of the curriculum, the inevitable existence of its relations with the administration/management is evidenced, and constitutes the idea defended and theoretically referenced in this text.

**Keywords:** Curriculum; School administration; Democracy.

## Introdução

O tema das relações entre currículo e gestão tem sido alvo de escassa produção acadêmica, não obstante a relevância de sua consideração, conforme defendemos neste trabalho. De um levantamento de artigos por nós empreendido em três bases de dados brasileiras<sup>1</sup> – SciELO, Capes Periódicos e Google Acadêmico – com emprego de termos de busca relacionados a este tema resultou o total de 29 artigos que o abordam diretamente. Este número corresponde a 6,8% dos 428 artigos encontrados na primeira fase do levantamento.

Quanto ao tipo de trabalho, dos 29 diretamente vinculados ao tema em epígrafe 15 são bibliográficos, 11 se autotranscritos como qualitativos, dois como quantitativos e um como quanti-qualitativo. Já com relação ao objeto, predominam os artigos que abordam o tema do ponto de vista das políticas educacionais e/ou sociais (48,3%). Apenas cinco artigos (17,2%) focalizam a relação entre currículo e gestão no interior da escola, porém nenhum a considera na perspectiva do currículo em ação como fazemos neste texto.

Ele se configura como um ensaio, isto é, como “uma primeira tentativa de sistematização de ideias sobre um assunto pouco explorado” (SALVADOR, 1982, p. 34). Seu objetivo é tecer relações entre currículo e gestão no âmbito da escola, sem desconsiderar o plano maior da política educacional em que se insere. Defende-se a escola pública como protagonista da recontextualização de políticas públicas e capaz, portanto, de construir relações genuinamente democráticas entre currículo e gestão.

O texto está estruturado em três seções. A primeira versa sobre as relações entre regulação e autonomia da escola pública; a segunda analisa possibilidades de construção do currículo na perspectiva da *autonomia construída* (BARROSO, 1996); e a terceira tece relações entre o currículo assim entendido e a gestão escolar.

## **A escola pública entre a regulação e a autonomia**

Tomar o âmbito escolar como unidade analítica obriga a considerar suas relações com o plano da política educacional em que se insere, já que, de forma alguma, se supõe sua independência nem a autonomia total de sua estrutura e funcionamento em relação ao sistema de ensino em seus diferentes âmbitos.

A política educacional resulta “de disputas em que os grupos organizados tentam legitimar como universais, acima de particularismos, seus próprios interesses” (OLIVEIRA, 2010, p. 2). Por tais motivos, ela traz consigo importantes contradições, mais ou menos nítidas dependendo do momento histórico. Assim é que podemos notar, ao longo do tempo, a resignificação dos conceitos, por exemplo, de justiça social e de igualdade, finalidades principais das políticas educacionais emanadas do Estado laico, republicano. Até as últimas décadas do Século XX prevaleceram os critérios de justiça social assentados nos princípios de redistribuição econômica, mobilidade social, meritocracia. Depois desse período, a política educacional se viu envolta numa crise de orientação decorrente da perda de consenso em relação a esses princípios. Isso se deveu, em parte, ao fracasso escolar das crianças e jovens originários dos meios populares e das novas exigências postas pelos movimentos sociais feministas, étnico-raciais, de pessoas

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

com necessidades educacionais especiais, entre outros. Houve pressão para que fossem contempladas ações compensatórias, de discriminação positiva, presididas por um novo ideal: a eficácia. Nesse contexto surge, nas últimas décadas do Século XX, um amplo processo de reformas educacionais em vários países no mundo, capitaneado em grande medida por organismos internacionais vinculados à ONU (OLIVEIRA, 2010, p. 2-3).

Tais reformas, cujos resultados se estendem ao Século XXI, têm exacerbado os efeitos da regulação dos sistemas sobre as escolas. Para definir regulação no âmbito dos sistemas sociais, Barroso (2005) cita Bauby (2002, p. 15)<sup>2</sup> entendendo-a como

Modos de ajustamento permanentes de uma pluralidade de acções e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis [...]. A regulação resulta do facto de que as regras não podem prever tudo e por isso devem ser interpretadas, postas em causa (numa adaptação perpétua em função das situações e dos objectivos). A regulação de um grupo social corresponde, assim, às interacções entre os interesses particulares de cada componente do grupo e o interesse comum ou geral do mesmo.

Reportando-se à regulação dos sistemas escolares, Barroso (2005) adota a definição em Maroy & Dupriez (2000, p. 76)<sup>3</sup>. Para eles, quando aplicada às organizações ou sistemas de ação organizada

a regulação é a resultante da articulação (ou da transacção) entre uma ou várias regulações de controlo e processos 'horizontais' de produção de normas na organização. A regulação é entendida no sentido activo de processo social de produção de 'regras de jogo' permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação.

Como coloca Hypolito (2010), o Estado tem agido como regulador da gestão e do currículo das escolas públicas por meio de uma política educacional caracteristicamente neoliberal e gerencialista. Apesar de adotar o discurso do Estado mínimo e descentralizador, a regulação se faz de forma centralizada e conservadora, fruto de *standardizações globais* (HYPOLITO, 2008) advindas da imposição da cultura capitalista hegemônica que se converte em “fundamentos

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

similares e padrões amplamente difundidos” (HYPOLITO 2010, p. 1342). O autor cita dois momentos de construção da expansão do mercado, em geral, e da reestruturação educacional, em particular. O primeiro é o da introdução de um sistema baseado na ideia de prestação de contas, efetivado por meio do uso de testes padronizados; e o segundo, iniciado já no Século XXI, caracterizado pela articulação das escolas com o mercado e suas formas de gerência, buscando maior flexibilidade econômica e administrativa, por meio de ações voltadas, por exemplo, à parceria público-privado, ao empreendedorismo e ao consumismo.

Assim, Krawczyk (2005, p. 816) analisa que:

o direito à educação deixa de estar subordinado, como disse Coutinho (1994)<sup>4</sup>, à construção de uma sociedade democrática, entendida como a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitem ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo no controle da vida social. Em contrapartida, estabelece-se uma relação orgânica entre cidadania e competitividade e os atributos do direito à educação passam a ser pensados a partir de uma visão mercantilista de organização social.

Até aqui consideramos o nível “macro”, âmbito que, no entender de Nóvoa (1992, p. 15), está oposto ao nível “micro” – aquele da sala de aula. O autor critica o que chama de “vaivém tradicional entre uma percepção ‘micro’ e um olhar ‘macro’”, e propõe que se privilegie um “nível ‘meso’ de compreensão e de intervenção”, representado pelas instituições escolares, entendidas como espaço organizacional dotado de dimensão própria e no qual também se tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas importantes. Reforça seu argumento citando Maria Teresa González<sup>5</sup> (NÓVOA, 1992, p. 41) em sua afirmação de que “a escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as” e, ainda, que “pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica da própria escola”. As instituições escolares seriam, então, dotadas de certa autonomia e seus projetos teriam potencial para promover as mudanças necessárias no campo educativo, por meio do que Barroso (1996) chamou de *autonomia construída*,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

configurada por formas autônomas de tomada de decisão, que as escolas sempre adotaram em diferentes domínios.

De acordo com Barroso (1996, p. 10), a *autonomia construída*

[...] corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios.

Ela seria possibilitada por formas de microrregulação local, por meio do desenvolvimento de estratégias e de ações que reajustam localmente as normas e os constrangimentos (BARROSO, 2006) das macrorregulações.

Essa ideia corresponde ao que Krawczyk (2005, p. 815) considera *liberdade positiva*, definida por ela como

[...] a construção apoiada na possibilidade de os sujeitos coletivos orientarem sua vontade, seu desejo no sentido de uma finalidade coletiva. Neste último caso, estaríamos frente a uma concepção de gestão educacional e escolar que [indicaria] uma tendência à construção de um sistema e de instituições democráticos e públicos, capazes de mediar a possibilidade de escolha dos atores de ir contra a reprodução. E, ao mesmo tempo, de atores capazes de efetivar essa escolha por meio da intervenção no espaço público de produção político-educacional escolar e do conjunto do sistema educativo.

Assim, o presente trabalho aposta na possibilidade de a *autonomia construída* com base na *liberdade positiva* fazer face à *autonomia decretada* (BARROSO, 2006, p. 23), ou seja, ao plano “da definição política e do ordenamento jurídico e administrativo sobre as atribuições, competências e modos de governo das escolas”. Ainda de acordo com este autor (BARROSO, 2004), na regulação local das unidades escolares, em uma perspectiva horizontal, é que residiria uma das possibilidades de romper com a política pública educacional conservadora.

De fato, Vieira (2007, p. 58), apoiada em Almandoz e Vitar<sup>6</sup>, afirma que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

A escola [...] não se reduz 'a um mero reverso das políticas', mas antes se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas: ao superar a crença de que o sentido das políticas reside unicamente no conteúdo das propostas governamentais, a significação e as relações de poder desvanecem-se através de uma trama de numerosos dispositivos e interações. Esta teia constitui o terreno no qual se cruzam os caminhos da inovação, caracterizados como um processo de construção social que abandona a polaridade essencialista entre governo e escolas.

Apostando nas possibilidades da autonomia – ainda que relativa – das escolas, passamos a analisar as relações entre autonomia e currículo.

## A autonomia construída e o currículo

Como Silva Jr. (2015, p. 131), entendemos currículo como “o grande meio de realização da finalidade da escola”. Cabe, então, perguntar que finalidade é essa, e se numa sociedade conservadora e neoliberal a escola estaria inexoravelmente fadada a servir à manutenção do *status quo*. Apple (2006, p. 13) assim formula essa pergunta, ao mesmo tempo em que a responde:

[...] é possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimento legítimo e seja baseado em um real compromisso de criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social? Penso que sim.

Para isso, ele sinaliza a importância de conhecermos por dentro como se dá a engrenagem das “forças complexas que têm impacto em nossas escolas” (p. 15). Na mesma linha de pensamento, autores como Giroux (1986), Young (2007), McLaren (1997), entre outros, a par de compreenderem os mecanismos de dominação e poder que caracterizam a instituição escolar em sociedades capitalistas, não a encaram como uma engrenagem completamente determinada pelas relações de dominação, mas enxergam nela uma autonomia relativa, levando-os, portanto, à mesma resposta dada por Apple na citação anterior. Young (2007, p. 1292), por exemplo, assume que “até os sistemas escolares mais opressivos podem ser usados como instrumentos de emancipação”, e ilustra esta asserção com o caso de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

Nelson Mandela ter estudado em escolas para africanos anteriores à educação bantu.

Tal compreensão é compatível com a ideia de currículo como

[...] um processo de coordenação da acção dos atores no terreno que resulta do confronto, da interacção, da negociação ou do compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença, quer numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os ocupantes de um diferente espaço de interdependência (intra e interorganizacional) – escolas, territórios educativos, municípios etc. (BARROSO, 2004, p. 24).

Esta visão se coaduna com as de regulação local (BARROSO, 2004), de autonomia construída (BARROSO, 1996) e de currículo como processo construído no cotidiano da escola, com base em um projeto de educação consubstanciado em um texto curricular (GIMENO SACRISTÁN, 2013), que constitui o currículo oficial, primeiro dos cinco planos componentes do processo curricular. O segundo plano é o da interpretação que os docentes e os materiais curriculares fazem desse texto; o terceiro é o de sua colocação em prática com sujeitos concretos em um contexto determinado; o quarto plano é o dos efeitos produzidos nos estudantes e é, portanto, subjetivo; finalmente, o quinto é o do currículo avaliado, que em geral fica restrito aos resultados observáveis e mensuráveis, de modo a não se ter a real dimensão de seus efeitos nos estudantes, como adverte Gimeno Sacristán (2013).

Visto dessa forma, assume-se a importância do texto curricular – ou currículo preativo, currículo formal, ou ainda currículo escrito – uma vez que, de acordo com Goodson (1995, p. 20), “é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática em sala de aula’ (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação)”. Todavia, ao ser interpretado e colocado em prática é que o texto ganha vida e produz efeitos nos estudantes.

Reconhecemos estreita vinculação entre o conceito de *currículo em ação*, cunhado por Geraldi (1994) – e esse conjunto de ideias. Nesta acepção,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

*O currículo é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro e fora da sala de aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar (GERALDI, 1994, P. 117 – grifos da autora)*

Assim como Geraldi (1994), defendemos que o currículo em ação, em estreita relação com o texto curricular, tenha interesse na *emancipação humana*, paradigma inaugurado no Brasil por Paulo Freire, no final da década de 1960, com seu protagonismo nos movimentos de alfabetização popular caracterizados pela conscientização política, e o consequente lançamento de sua obra seminal, “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1970). A esse respeito, Geraldi (1994) lembra que devemos a Freire o primeiro esforço no Brasil em focar conhecimento e currículo com interesse em emancipação, o que significou rompimento com o paradigma técnico-linear. “Curiosamente”, a obra teve reverberação espantosa no exterior, enquanto o velho paradigma sobrevivia no Brasil, fazendo coro à ditadura civil-militar vigente à época.

A nosso ver, o currículo em ação com vistas à emancipação vincula-se diretamente a dois conceitos-chave: a democracia e a cultura, na perspectiva da interculturalidade.

A democracia é concebida por Toro (1999, p. 2) não como liberalismo econômico, como *laissez-faire* econômico, como um partido, como uma religião, uma ciência, mas como “uma cosmovisão”, isto é, “uma forma de ver o mundo”. De acordo com o autor, a compreensão deste conceito pode transformar completamente a educação. Ele propõe seis princípios fundantes da democracia: a secularidade, a autofundação, a incerteza, a ética, a complexidade e o público.

Pelo princípio da secularidade entende-se que “toda ordem é construída. A ordem não é natural, por isso transformações na sociedade são possíveis” (p. 3). A democracia também não é natural; ela é um invento, uma criação e, como tal, é necessário ensiná-la e aprendê-la. Uma forma de transpor esse princípio para o currículo em ação é não naturalizar questões que de fato não são naturais, como, por exemplo, o fato de uns alunos aprenderem e outros não, e de justificar fatos como esses com respostas como: porque é assim, ou porque sempre foi assim.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

O princípio da autofundação assevera que “a democracia é uma ordem que se caracteriza pelo fato de leis e normas serem construídas ou transformadas pelas mesmas pessoas que vão vivê-las, cumpri-las e protegê-las” (p. 5). Daí que as rotinas que compõem o currículo em ação precisam criar condições para que a democracia seja vivenciada, por meio de diferentes estratégias capazes de gerar processos de autofundação da ordem para os estudantes, a fim de constituir o que Toro (1999, p. 6) chama de *ethos* democrático.

Já o princípio da incerteza significa que “não existe um modelo ideal de democracia que possamos copiar ou imitar, cabendo a cada sociedade criar sua própria ordem democrática” (p. 7). Fica para o currículo em ação, então, o desafio de conceber cada pessoa como fonte de criação de ordem social, como cidadã, isto é, como pessoa capaz de, em cooperação com as outras, construir e proteger a dignidade de todos. Assim, segundo o autor, a escola não teria alunos, mas pessoas que vão se transformando em cidadãos e cidadãs.

O princípio da ética define que “mesmo não existindo um modelo ideal de democracia, toda ordem democrática está orientada a tornar possíveis os direitos humanos e a cuidar e proteger a vida” (p. 11). Isso implica deixar de pensar os direitos humanos como um estatuto e passar a vivê-los como o “norte ético da educação”. É sob essa ótica que têm de ser pensados (e vividos) os espaços físicos e tempos escolares, os prêmios e castigos, o planejamento, as rotinas, a avaliação, entre outros aspectos.

O princípio da complexidade significa que “o conflito, a diversidade e a diferença são constitutivos da convivência democrática” (p. 11). Na democracia não há inimigos, mas opositores, e a vivência dessa premissa não se dá por meio da negociação, mas da “deliberação” (p. 12), que busca a construção de bens coletivos e o comprometimento com eles. É fundamental que também este princípio se traduza em rotinas no currículo em ação.

O último princípio define que “na democracia o público se constrói a partir da sociedade civil” (p. 13). Para tratá-lo no currículo em ação, o autor advoga que os jovens aprendam a passar da linguagem do privado para a linguagem coletiva, para o que sugere rotinas pedagógicas orientadas principalmente para o trabalho em

grupos. Indica, ainda, que esses princípios sejam vivenciados por dentro do trato pedagógico com as disciplinas, como no caso de a história não ser feita por heróis, mas de gente comum.

Esta ideia remete diretamente ao segundo conceito-chave: a cultura, concebida por Williams (2000) como ordinária – no sentido de que todos e todas somos produtores de cultura, e não só os que têm esse papel atribuído socialmente – e como um “sistema de significações realizado” (p. 207). O autor, associado ao marxismo culturalista, entende que o modelo proposto pelo marxismo ortodoxo, de base-superestrutura, faz com que a cultura seja reduzida a um simples reflexo da estrutura econômica. Nesse caso, as mediações e as experiências humanas seriam tidas como secundárias. Assim, de acordo com Giroux (1983), não negando uma certa dependência em relação à base econômica, também é possível atribuir à cultura um grau relativo de autonomia, por meio da agência humana.

Desse modo, não haveria a cultura, mas *culturas* no plural, com especificidades e características distintas, a depender de aspectos como tempo e lugar, e de categorias como raça-etnia, gênero, sexualidade, religião/religiosidade, idade/geração e outras, além da classe social. Todas elas são presenças obrigatórias no currículo em ação (não sem antes terem sido previstas no currículo formal) e, segundo defendemos, numa perspectiva intercultural.

Que sentido atribuímos à interculturalidade? Iniciando pela distinção entre inter e multiculturalidade, entendemos que esta se refere à convivência de diferentes culturas na sociedade, o que Moreira (2001) concebe como condição inescapável do mundo ocidental. Já a interculturalidade, tal como concebida por Candau (2001), envolve muito mais que a tolerância ao outro diferente de mim; implica reconhecimento do outro, diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais; construção de um projeto no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum.

As questões postas pela interculturalidade remetem, então, ao tratamento da diferença, o que coloca, ao mesmo tempo, a necessidade de problematizarmos a igualdade. A relação entre igualdade e diferença não é de oposição, pois a igualdade se opõe à desigualdade e não à diferença. Por sua vez, a diferença se

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

opõe à padronização, à produção em série, à redução de tudo ao mesmo. O que queremos não é a padronização nem a desigualdade, mas igualdade e diferença como reconhecimento de direitos básicos para todos. Porém, esses *todos* têm de ter as suas diferenças reconhecidas (CANDAU, 2001). Importa, ainda, salientar que a produção da diferença não é algo natural e inevitável; não é uma “obviedade cultural”, tal como negro X branco ou latino X europeu ou anglo-americano (McLAREN, 1997), mas é fruto de construção social, na qual a educação escolar desempenha papel fundamental.

Assim, é importante que a interculturalidade seja a tônica tanto do texto curricular – currículo preativo, escrito, formal – quanto do currículo em ação. Para justificar esta assertiva recorreremos a Fidel Tubino (2016, p. 3 – tradução livre), para quem:

A interculturalidade não é um conceito, é uma maneira de comportar-se. Não é uma categoria teórica, é uma proposta ética. Mais do que uma ideia é uma atitude, uma maneira de ser necessária em um mundo paradoxalmente cada vez mais interconectado tecnologicamente e ao mesmo tempo mais incomunicável interculturalmente. Um mundo no qual os graves conflitos sociais e políticos que as confrontações interculturais produzem, começam a ocupar um lugar central na agenda pública das nações.

Embora os docentes sejam os encarregados diretos de colocar em ação o currículo concebido à luz dessas ideias, não se pode supor que esta seja uma decisão de ordem individual, com base na compreensão, tantas vezes repetida, de que quando fecha a porta da sua sala de aula o professor é o “dono” da situação. Isso porque, reiteramos, o currículo em ação precisa estar intimamente relacionado ao currículo formal, mesmo que este adquira nuances diferentes a depender das relações professor-aluno-conhecimento que se estabeleçam em cada turma e conteúdo trabalhado.

Ladson-Billings (2002, p. 286) defende que o trato com a diferença implica, necessariamente, a construção de consciências críticas nas escolas, de modo que: “Se conseguirmos construir esta consciência crítica, estaremos lidando com as questões culturais, de raça, classe, gênero, linguagem e todo o tipo de diferenças”, o que, para ela, pode e deve ser iniciado com crianças ainda bem jovens. A autora cita

o exemplo ocorrido no contexto estadunidense, de uma professora que levou seus alunos a perceberem que o restaurante Pizza Hut é parte do grupo empresarial da Pepsi-Cola e que esta apoiou a opressão no Tibete e em Burma. Mesmo que as crianças não soubessem bem o que é opressão, nem onde fica Burma, puderam fazer uma série de questionamentos que as conduziram a elaborar cartazes pedindo que os colegas boicotassem a Pizza Hut (mesmo que as crianças a adorem!) e tentaram fazer com que a escola contratasse outra empresa de pizza. Aí está um evidente exemplo do que defendemos sobre como tratar as diferenças “por dentro” do currículo em ação.

Atuar de forma intercultural exige dos(as) docentes, de acordo com Lima (2009) – além do domínio dos conteúdos curriculares numa perspectiva crítica e da *expertise* metodológica –, o que a autora denomina “sensibilidade”, compreendida

[...] na dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire, que em nada se parece ao amor piegas, mas que se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas/com as minorias. De alguém que efetivamente se importa com todos os seus alunos(as) e acredita que todos(as) eles(as) podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os seus saberes de casa. De alguém que se põe em permanente estado de vigilância para desmontar as trapaças ideológicas [...] buscando desnaturalizar afirmações tidas como óbvias, utilizando, em geral, a justificativa de porque aqui é assim ou porque sempre fiz assim ou ainda porque foi assim que me ensinaram (LIMA, 2009, p. 75).

Neste trabalho sustentamos a premissa de que a proposição e vivência de um currículo que se pretenda democrático, que tenha inspiração emancipatória e que considere a perspectiva da interculturalidade depende intrinsecamente de uma gestão escolar coerente com esse conjunto de ideias, o que constitui objeto de análise da seção seguinte.

## **Relações entre currículo e gestão escolar**

Gestão, em seu sentido mais amplo, é aqui concebida como sinônimo de administração, isto é, como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1993, p. 18).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

De acordo com esse conceito mais abrangente de administração, a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p. 765).

Fica, então, entendido que a função administrativa/gestora da escola – referindo-nos em específico à escola pública como local de trabalho (SILVA JR., 2015) – envolve, necessariamente, tanto a dimensão concernente à administração escolar propriamente dita quanto a dimensão pedagógica, visto que a razão de ser, ou o fim por excelência da escola é a educação de seus estudantes. Ela é, pois, dotada de finalidade e natureza peculiares e supõe critérios especiais de organização. Tais critérios precisam ser estabelecidos em conformidade com as características do trabalho nela desenvolvido, ou seja, o trabalho pedagógico.

Considerando-se que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola é da alçada do currículo fica, por via de consequência, evidenciada a inevitável existência de relações entre ele e a administração/gestão.

Para Pacheco (2011), currículo e gestão se conjugam de forma interdependente porque ambos são campos de ação políticos.

No plano político mais amplo, Thiesen (2014) explica que a inter-relação de currículo e gestão pode ser entendida no seio da contradição entre o Estado avaliador dos resultados dos processos educacionais pela via da standardização e a manutenção do discurso da gestão democrática da educação pública. Trata-se, a nosso ver, de uma repaginação de lógicas tecnicistas em uma clara tendência conservadora, ou neoconservadora, de gestão dos currículos nas escolas ditadas pelos organismos internacionais voltados à educação. Esse conservadorismo pode se constituir em significativa ameaça à democracia, à inclusão e à justiça social, pois o compromisso da educação pública seria com a formação do sujeito produtivo e, principalmente, consumidor, que atenderia, dessa forma, às demandas do mercado e do consumo.

Todavia, a par dessa regulação nacional – que, segundo Barroso (2004), sofre influência transnacional – na escola existem microrregulações, ou regulações locais capazes de encaminhá-la em direção diferente dessa, já que, com Silva Jr (2015), advogamos que a especificidade da escola pública nada tem a ver com as regras mercadológicas nem com a padronização da produção. Assim, na regulação local, em uma perspectiva horizontal (BARROSO, 2004), residiria uma das possibilidades de romper com a política pública educacional conservadora, estabelecendo as bases da interrelação currículo e gestão na linha crítico-emancipatória, que Pacheco (2011, p. 380) associa ao modelo das racionalidades contextuais “cujos traços de identificação têm sido marcados pela pluralidade de propostas teóricas e pela ausência de contributos práticos”. Não obstante este limite reconhecido por Pacheco (2011), ele admite que as políticas curriculares

[...] resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído, quanto dos actores com capacidade para intervir, directa ou indirectamente, nos campos de poder em que estão inseridos (PACHECO, 2011, p. 381).

Daí a responsabilidade ético-política da equipe gestora da escola de coordenar – via processos democráticos – a definição do currículo formal no âmbito do Projeto Político-Pedagógico, assim como de cuidar da coerência entre o currículo formal e o currículo em ação. Ao conjunto assim constituído chamamos de “gestão em ação”, já que, analogamente à concepção de currículo em ação e em consonância com a concepção de gestão em que nos baseamos, esta se faz presente, com caráter democrático – reiteramos – na vivência de todos os processos que compõem a vida escolar.

Tal vivência implica, necessariamente, o envolvimento e a participação ampla das comunidades interna e externa à escola. Uma das possibilidades de prática democrática seria a que Miguel (2005), pautando-se na teoria de Habermas, classifica como “deliberativa”. Esta corrente, baseada na ideia de ação comunicativa, opõe-se à concepção de democracia como agregação de preferências individuais já estabelecidas, pois a (re)construção destas se dá na esfera pública, no debate entre

os envolvidos. Considera-se a igualdade de participação e a produção de normas sociais pelos próprios integrantes da sociedade. Utiliza como método o diálogo, e se pauta por três regras básicas: “(1) qualquer contribuição pertinente ao debate pode ser apresentada; (2) apenas a argumentação racional é levada em conta; e (3) os participantes buscam atingir o consenso” (MIGUEL, 2005, p. 14).

Assim concebida, a nosso ver, a democracia na escola seria menos vinculada a mecanismos de participação indireta via conselhos – sem desconsiderar a importância deles –, e mais a estratégias participativas envolvendo diretamente todos os integrantes – internos e externos – da comunidade escolar. Isso se justifica porque, dada a diferença de escala entre a sociedade e a instituição escolar, esta não necessariamente teria de ser gerida por meio da democracia representativa vivenciada naquela, sendo capaz de possibilitar ampla participação que resultasse em tomada de decisões pelo conjunto da comunidade que a compõe. Poder-se-ia, então, no plano formal; da proposta; ou ainda do texto, falar em definição do Projeto Político-Pedagógico e do currículo de forma efetivamente democrática e participativa. Tais características envolvem tanto a dimensão documental – do que é proposto – quanto a do efetivamente vivido, ou seja, a do “currículo em ação” e da “gestão em ação”, em consonância com a acepção de democracia como “uma cosmovisão”, como “uma forma de ver o mundo”, preconizada por Toro (1999) e por nós assumida.

## Considerações finais

Neste texto, em que nos propusemos a tecer relações entre currículo e gestão no âmbito da escola, sem desconsiderar o plano maior da política educacional em que se insere, afirmamos que a escola funciona como filtro das políticas públicas educacionais, recontextualizando-as por meio de mecanismos de microrregulação local, o que pode se dar em uma direção mais voltada à conservação ou à emancipação social. Relacionamos esta última com um novo projeto social fundado em um *ethos* democrático que implica um norte ético comprometido com os Direitos Humanos, a justiça social, o cuidado e a proteção da vida sobre a terra.

Nesse novo projeto social, compete à escola proporcionar aos estudantes novas formas de se pensar o mundo, o que passa necessariamente pela relação entre currículo e gestão pautada na interculturalidade, isto é, no respeito à diferença e na busca da igualdade de direitos. Entendemos a igualdade como oposta à desigualdade vista como inferioridade em comparação a um padrão, e a diferença como oposta à igualdade quando esta é vista como padronização.

Nos termos propostos, é necessário que a gestão escolar cumpra o papel de coordenar: a definição da política institucional relacionada ao currículo formal/prescrito; o acompanhamento do currículo em ação. A esse processo chamamos de “gestão em ação”.

## Referências

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 167-189.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 39, p. 19-28, jul. 2004.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 26 abril, 2020.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In: AAVV. **A autonomia das escolas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/237669078>. Acesso em: 03 setembro, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Revista Nuevamerica / Novamerica**, n. 91, set. 2001. Entrevista.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-Posições**, v. 5, n. 3[15], nov. 1994.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

GIMENO SACRISTÁN, Jose. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, Henry. **Para além das teorias da reprodução**: teoria crítica e resistência em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: em 07 maio, 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005.

LADSON-BILLINGS Gloria. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. **Educação e Sociedade**, n. 79, 2002. Entrevista.

LIMA, Emília Freitas de. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MIGUEL, Luis Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, nº 59, 1º semestre de 2005, pp. 5-42. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-antiores/bib-59/569-teoria-democratica-atual-esboco-de-mapeamento/file>. Acesso em 20 Abril, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18. set./out./nov./dez. 2001.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António. (org.). **As organizações escolares em análise**. 1ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. P. 13-43.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PACHECO, José Augusto. A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.3, p. 377-390, set./dez. 2011.

PARO, Vitor Henrique. Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, v. 9, n. 1, p. 9-36, jan./jun. 1993.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 10ª ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 1982.

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

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

TORO, José Bernardo. Educación para la democracia. **CIVICUS/Funredes**, Bogotá, 1999. Disponível em [https://scholar.google.com/scholar?cluster=6190629558671922318&hl=pt-BR&as\\_sdt=2005&scioldt=0,5](https://scholar.google.com/scholar?cluster=6190629558671922318&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0,5). Acesso em 20.04.2020.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/interfuncional.pdf>. Acesso: 03 Set. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461383>

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abril, 2020.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> O referido levantamento constitui parte de uma pesquisa em andamento, de nossa autoria, na qual os artigos sobre relações entre currículo e gestão serão analisados em um trabalho acadêmico específico.

<sup>2</sup> BAUBY, P. L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. **Politique et Management Public**, n. 1, p. 15, 2002.

<sup>3</sup> MAROY, C.; DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 130, p. 73-87, jan/mar. 2000.

<sup>4</sup> COUTINHO, C.N. Cidadania, democracia e educação. **Ideias**, São Paulo, n. 24, p. 13-26, 1994.

<sup>5</sup> GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. Teresa. Organización escolar e innovación educativa. In: **La calidad de los centros educativos**. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía/IX Congreso Nacional de Pedagogía, 1988, pp. 179-199.

<sup>6</sup> ALMANDOZ, Maria Rosa; VITAR, Ana. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. (Org.). **Gestão de inovações no ensino médio**: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.