



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

ÉDERSON ANDRADE

**NEGOCIAÇÕES ENTRE OS CAMPOS DO CURRÍCULO E DA GESTÃO
ESCOLAR/EDUCACIONAL**

MARÍLIA – SP

2019

ÉDERSON ANDRADE

**NEGOCIAÇÕES ENTRE OS CAMPOS DO CURRÍCULO E DA GESTÃO
ESCOLAR/EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian.

MARÍLIA – SP

2019

A553n Andrade, Éderson
Negociações entre os campos do currículo e da gestão
escolar/educacional / Éderson Andrade. -- Marília, 2019
144 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Graziela Zambão Abdian

1. Educação. 2. Currículo. 3. Gestão
Escolar/Educacional. 4. Qualidade. 5. Democracia. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ÉDERSON ANDRADE

**NEGOCIAÇÕES ENTRE OS CAMPOS DO CURRÍCULO E DA GESTÃO
ESCOLAR/EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian (Orientadora)

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (2ª Examinadora)

Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

Profa. Dra. Iraíde de Freitas Marques Barreiro (3º Examinadora)

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza (4º Examinador)

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske (5º Examinador)

Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

Local: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília

Data: 08/03/2019

À minha vó Eugênia (in memoriam).

Agradecimentos

À Gra. Uma palavra que resume tudo o que vivi com a minha orientadora de doutorado chama-se *acolhimento*. Do início ao fim esteve ao meu lado. Construí com ela uma amizade, carregada de todos os atributos que está requer. Obrigado por fazer parte da minha vida.

À Érika. Da profusão de amizade iniciada nos cafés da UERJ à leitura mais que atenciosa deste texto. Sempre muito gentil, atenciosa, generosa e amorosa. Obrigado por cada momento sensivelmente partilhado durante as minhas aventuras como escritor.

Ao Léo. A partilha de pensamentos e leituras sempre me ajudou a crescer. A hospitalidade em cada tempo espaço vivenciado contigo sempre me fez pensar as diferenças e os diferentes. Obrigado por fazer parte deste momento e pela leitura deste texto que se pretende defender as diferenças.

À Ma. Companhia do primeiro dia de orientação de doutorado. Estar na minha qualificação como examinadora foi mais que um prazer. Obrigado pelos papos, pelas cervejas, pela leitura, pelas sugestões na escritura da minha tese.

À Professora Lindalva. Tê-la como avaliadora deste trabalho é um privilégio. As suas sempre doces e fortes palavras em defesa da educação pública sempre me encantaram. Obrigado pelas palavras durante a defesa (foram reconfortantes).

À Professora Iraíde. O início dessa trajetória foi possível por sua atenção cuidadosa. Obrigado por realizar a leitura deste trabalho. Suas colocações me ajudaram a pensar sobre como outros podem ler este texto (isso me agradou muito).

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso. O apoio financeiro durante dois anos para a realização desta pesquisa foi fundamental. Obrigado.

Aos colegas do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação. Em cada momento, cada um me ouviu, me atendeu. Obrigado Paulo, Vivi, Verônica, Mônica, ... e todos os demais.

À querida Thamiris. Nas músicas da Shakira ou nos textos derridianos, sempre me fez rir. As idas e vindas à Marília se tornaram muito divertidas na sua presença. Obrigado por partilhar seu lar, seu coração, sua alegria.

À Marisa. Obrigado pela atenção dispensada à leitura da tese.

Ao Rodrigo (Di) e à Thaís. A atenção de vocês para com meu pedido de “correios” mostrou à mim a generosidade que vocês possuem.

À Gisele. Os momentos de explicações/discussões quanto nas jornadas de trabalho foram muito agradáveis. Obrigado por me fazer pensar mais.

Ao Rogério (Gracindo). Sua compreensão durante os dois anos de trabalho permitiu liberdade de pensamento sobre currículo e gestão (objetos desta tese).

Aos meus pais. Vocês me deixam seguro no mundo em que vivo. Obrigado por estarem sempre ao meu lado.

Ao Sávio Antunes. Meu companheiro amado. Sempre ao meu lado. Tudo é nada sem você. Obrigado por cada dia que ajuda a ser mais gente.

“Um texto só é um texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra de seu jogo. Um texto permanece, aliás, sempre imperceptível. A lei e a regra não se abrigam no inacessível de um segredo, simplesmente elas nunca se entregam, no presente, a nada que se possa nomear rigorosamente uma percepção” (DERRIDA, 2005, p. 7)

ANDRADE, É. **Negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional**. 140 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

RESUMO

Esta tese se aventurou por labirintos incertos de discursos dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional, a fim de tentar entender os jogos políticos nestes campos de conhecimento da educação na constituição de políticas da escola/educação. A entrada nesses labirintos se faz aqui como uma postura teórica assumidamente aberta às desconstruções imediatas do que a tese possa oferecer aos leitores, é um movimento que procura afastar as certezas, permitindo-nos o questionamento e a proposição de muitas verdades possíveis. Nosso objetivo foi analisar alguns discursos que se hegemonizaram dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional do Brasil produzidos a partir de 1930 e suas possíveis articulações em torno da significativa qualidade e analisar as contribuições que as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional possam pensar a qualidade da educação escolar pública. Nosso referencial teórico-metodológico está inscrito nos estudos pós-estruturais, marcamos nossa análise em torno de alguns conceitos da Teoria do Discurso, bem como alguns operadores derridianos para potencializar as discussões. A partir da análise dos discursos do campo do currículo podemos perceber a criação de hegemonias em torno da qualidade a partir da busca por um currículo com foco nos conteúdos e objetivos, por um currículo que questionasse as relações de poder para se chegar à transformação social e na construção de processos de significação em um movimento do por vir, marcado pela diferença. Já nos discursos do campo da gestão escolar/educacional identificamos a criação de hegemonias em torno da gestão escolar/educacional como mediação para a eficiência ou para a transformação social. Pensando a gestão escolar/educacional como articulação e não mais como mediação, tensionamos os discursos do currículo e da gestão escolar/educacional para a construção de possíveis negociações entre si, o que abre terreno para o que chamamos de política cultural da escola. Acreditamos que os discursos de Paulo Freire e Anísio Teixeira, resguardando suas diferenças, encetam para a educação de qualidade no terreno democrático aberto e fluído. Assim, consideramos que os discursos presentes nas obras dos autores são potentes para pensarmos e fazermos uma educação escolar pública de qualidade e democrática. Por fim, entendemos que a política cultural da escola é compreendida como uma abertura para a luta pela qualidade, fato que se afasta da criação de etapas, ou seja, formas fixas a serem seguidas, por isso os dois campos pensados no terreno democrático podem criar suas próprias negociações, seus próprios cenários em busca de qualidade à escola pública.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Gestão Escolar/Educacional. Democracia. Qualidade.

ANDRADE, É. **Negotiations between curriculum and school/educational management fields.** 140 f. Thesis. (Doctorate in Education) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

ABSTRACT

This thesis has ventured into uncertain labyrinths of curriculum field and school / educational management discourses in order to try to understand political games in these fields of knowledge of education in the constitution of school / education policies. The entry into these labyrinths is here as a theoretical posture openly open to immediate deconstructions of what the thesis can offer readers, is a movement that seeks to remove certainties, allowing us the questioning and the proposition of many possible truths. Our objective was to analyze some speeches that have been hegemonized from the fields of curriculum and the school/educational management of Brazil produced since 1930 and their possible articulations around the significant quality and analyze the contributions that the negotiations between the fields of curriculum and school management / educational can think the quality of public school education. Our theoretical-methodological framework is inscribed in post-structural studies, we mark our analysis around some concepts of the Discourse Theory, as well as some Derridian operators to potentiate the discussions. From the analysis of the discourses of the field of curriculum we can perceive the creation of hegemonies around the quality from the search for a curriculum with focus in the contents and objectives, by a curriculum that questions the relations of power to arrive at the social and in the construction of processes of signification in a movement to come, marked by difference. Already in the discourses of the field of school / educational management we identified the creation of hegemonies around school / educational management as mediation for efficiency or for social transformation. Thinking school / educational management as articulation and no longer as mediation, we stress the discourses of the curriculum and school / educational management for the construction of possible negotiations among each other, which opens the way for what we call the school's cultural policy. We believe that the discourses of Paulo Freire and Anísio Teixeira, safeguarding their differences, are conducive to quality education in the open and fluid democratic terrain. Thus, we consider that the authors' discourses are powerful for thinking and doing a quality and democratic public school education. Finally, we understand that the cultural policy of the school is understood as an opening for the struggle for quality, a fact that moves away from the creation of stages, that is, fixed forms to be followed, so the two fields thought in the democratic terrain can create its own negotiations, its own scenarios in search of quality to the public school.

Keywords: Education. Curriculum. School/Educational Management. Democracy. Quality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Professores de Administração Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAE	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação
GQTE	Gerência da Qualidade Total na Educação
CGP	Condições Gerais de Produção
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PSL	Partido Social Liberal
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TEEC	Teoria Etnoconstitutiva de Currículo
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
01 – DEMOCRACIA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DO ENSINO	31
02 – DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO E GESTÃO	44
2.1 Qualidade da educação no campo currículo.....	45
2.2 Qualidade da educação no campo da gestão escolar/educacional.....	74
3 – POR UMA POLÍTICA CULTURAL DA ESCOLA	105
3.1 Paulo Freire e Anísio Teixeira: possibilidades de negociações entre currículo e gestão	110
3.2 Negociações entre currículo e gestão escolar/educacional.....	122
CONSIDERAÇÕES	132
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

Por que pensar a negociação entre currículo e gestão escolar/educacional¹? Por que não?

Estas são as perguntas que me fiz no início de meu doutoramento. Espero que no final desta introdução os leitores também possam entender o porquê destes porquês!

A minha tese se aventurou por labirintos incertos de discursos dos campos² do currículo e da gestão escolar/educacional a fim de tentar entender os jogos políticos nestes campos de conhecimento da educação na constituição de políticas para/com a escola pública brasileira. A entrada nesses labirintos se faz aqui como uma postura teórica assumidamente aberta às desconstruções imediatas do que a tese possa oferecer aos leitores, como nos ajuda pensar Haddock-Lobo (2008), é um movimento que procura afastar as certezas, permitindo-nos o questionamento e a proposição de muitas verdades possíveis.

A ideia de pensar esse espaço tempo labiríntico nasceu do primeiro contato com a professora Graziela Zambão Abdian, minha orientadora. Cheguei ao doutorado com uma trajetória de estudos e pesquisas sobre currículo, pois, durante o meu mestrado, pesquisei a política de currículo para os ciclos de formação no estado do Mato Grosso. Além disso, tal preocupação com o campo do currículo também vem de outro espaço tempo ao qual me insiro desde 2006, quando comecei minha trajetória como professor da educação básica na rede estadual de Mato Grosso, mais especificamente, saliento o meu trabalho como Assessor Pedagógico³ do município de Rondonópolis – MT, pois neste momento pude ter contato com várias escolas, com diversas realidades. E ela, minha orientadora, com a inserção no campo da gestão escolar/educacional com vasta produção acadêmico científica, me propôs pensar a negociação entre os campos e foi daí que nasceu essa gostosa mistura entre currículo e gestão escolar/educacional apresentada nesta tese.

Contudo, a história não começou assim, tranquila! O projeto de pesquisa inicial, “Política de currículo por ciclos de formação: o contexto da prática”, tinha a intencionalidade de analisar como gestores escolares compreendiam a produção do currículo na escola. Minha

¹ Gestão escolar e educacional são dois objetos do campo, contudo nesta tese não faremos divisão dos dois durante a análise dos discursos, por isso utilizamos gestão escolar/educacional.

² Neste trabalho campo será utilizado como sinônimo de área do conhecimento em educação.

³ Assessor Pedagógico é uma função exercida por professores da rede estadual de educação de Mato Grosso para acompanhar e assessorar as escolas.

preocupação inicial centrava-se nas questões curriculares e em como os diretores e coordenadores das escolas poderiam potencializar essa discussão no contexto escolar. Tal proposta foi abortada logo de entrada, pois nas primeiras discussões comecei a perceber que o campo da gestão escolar/educacional estava sendo por mim secundarizado, posto como simples meio para a efetivação do pensamento e produção curricular. Havia produzido uma armadilha para mim mesmo, uma hierarquia que impossibilitaria pensar a potência das negociações entre estes dois campos educacionais.

Após o nosso primeiro encontro, a proposta muda de cara, mas nem tanto! Mesmo com algumas posições diferentes quanto à gestão escolar/educacional sendo construídas, ainda permaneciam algumas exclusões. Eu ainda tinha o currículo no centro e a gestão escolar/educacional nas margens. A clausura feita ao campo da gestão escolar/educacional permanecia. Era preciso, como afirma Derrida (2004), achar o brilho do além-clausura e tentar encontrar as margens, os limites, as brechas por onde a gestão escolar/educacional não permanecesse rebaixada.

A partir dessa negociação, o projeto de pesquisa sofre alterações e passa a se chamar “Política de currículo e gestão da escola organizada por ciclos de formação: implicações para a educação de qualidade”. Aqui, já pensávamos em como currículo e gestão escolar/educacional poderiam negociar os sentidos de qualidade na escola, porém, ainda a gestão escolar/educacional como rebaixado. Um movimento binário claro ainda permanecia nas intencionalidades da pesquisa, pois mesmo alargando as discussões sobre gestão escolar/educacional na tese, ela ainda permanecia como “meio”, conceito clássico entre os pesquisadores deste campo.

Tal rebaixamento foi mais evidenciado, escancarado, pela professora Iraíde Marques de Freitas Barreiro no Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília (atividade obrigatória do Programa para apresentação do projeto de pesquisa). Como banca examinadora do projeto, a professora questionou o porquê da gestão escolar/educacional ser pouco discutida no projeto, já que eu pretendia pensar as negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional como campos que dialogam, que se entrecruzam, para pensar e fazer qualidade da escola pública. Foi daí que nasceu a necessidade de chegar a uma terceira modificação.

A essa altura das discussões, já ficava claro que eu precisava adentrar, profundamente, nos estudos sobre gestão escolar/educacional, pois os meus estudos, até o momento, sempre

tendenciavam por estandardizar as questões curriculares no momento de pensar a qualidade da escola pública.

Ao me aprofundar nos estudos no campo da gestão escolar/educacional, achei o ponto chave de tal produção hierárquica. É possível perceber que entre os dois campos existem “diferenças” teóricas. Os estudos em currículo vêm desde o final da década de 1980 assumindo referenciais pós-críticos em educação. Neste campo, são negociados sentidos tecnicistas, críticos e pós-críticos, o que, a meu ver, potencializam as discussões no campo. Já na gestão escolar/educacional há um estacionamento, como já sinalizado em trabalhos produzidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) (ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H.C.; SILVA, N. D. B. da., 2016; ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H.C., 2017; ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, E.; PARRO, A. L. G., 2017; ABDIAN, G. Z., 2018), uma estabilização de sentidos entre as posturas tecnicistas e críticas, fixando o sentido de gestão escolar/educacional como “meio” ou “mediação” para se atingir eficiente e eficazmente a política educacional (tecnicistas) ou como “meio” ou “mediação” para se atingir a transformação da sociedade (teóricos críticos). Sendo assim, assumindo uma postura pós-crítica de currículo dentro de um campo de gestão escolar/educacional que não discute tais elementos que constituem a posição teórica assumida, o currículo estaria em outro espaço tempo “superior”, centralizado, e a gestão escolar/educacional às margens. Dessa forma, foi preciso a construção de conhecimentos teórico-metodológicos para que, a partir deste momento, eu passasse a compreender também a gestão escolar/educacional em outra perspectiva: a pós-crítica. Nesse ponto, comecei a problematizar as possibilidades hierárquicas e binárias entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional, permitindo entendê-los como campos que podem negociar para pensar e fazer a qualidade da escola pública brasileira.

Com esse movimento, chegamos ao projeto “final”: **“Negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional”**, que busca compreender alguns discursos produzidos pelos dois campos em contextos que negociam sentidos de qualidade para a escola pública brasileira.

Esse movimento vem de uma pretensa impressão de que quando provocamos negociações entre os dois campos, currículo e gestão escolar/educacional, a qualidade da educação poderá ser potencializada, isso não significa dizer que tudo é gestão e/ou tudo é currículo, mas sim a evidenciar a possibilidade de pensarmos como estes dois campos são

importantes para uma educação de qualidade. De uma forma ou de outra, discursos sobre qualidade constituem estes campos, negociam com eles. Na escola, na produção acadêmica, nas políticas de governos, estão lá! Historicamente, temos intensas disputas de sentidos sobre qualidade sendo criadas em torno dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Quero dizer com isso que nos discursos sobre Currículo e sobre Gestão são negociados sentidos para qualidade, conforme os autores operam com seus conceitos e referenciais.

Sendo assim, a partir da minha inserção no CEPAE, a tese passa a nortear o olhar para a necessidade de pensar o currículo e a gestão escolar/educacional como campos que, ao negociarem suas demandas, potencializam a busca pela qualidade da escola. O grupo tem se dedicado a pensar a escola e como a gestão escolar/educacional se constrói com/na/para a escola, além de apresentar uma trajetória interessante no tocante a essa temática, buscando referenciais que, para além de dizer que a escola faz ou não faz algo que se espera (da política educacional ou dos teóricos transformadores), ampliam a visão de construção coletiva feita a partir de negociações múltiplas entre os sujeitos que vivem na escola e fora dela.

Assim, a tese se vincula ao projeto integrado do CEPAE “A (re) configuração da Gestão educacional/escolar após período crítico dos anos 1980⁴”, cujo objetivo foi o de analisar a (re) configuração da área da Administração educacional/escolar no Brasil, após período crítico dos anos 1980, cotejando o desenvolvimento teórico e os desdobramentos práticos na gestão dos sistemas e unidades escolares. O vínculo é feito na tentativa de problematizar a partir da pesquisa quais as possibilidades de pensar a gestão escolar/educacional cotejando o desenvolvimento teórico da área do currículo e o desenvolvimento teórico da área da gestão escolar/educacional.

Mas como pensar as negociações entre estes dois campos sem binarizações ou hierarquizações?

Para nós, possíveis respostas podem ser obtidas da compreensão das trajetórias de cada um dos campos e suas aproximações em torno da qualidade, com a análise das estratégias criadas nos estudos curriculares e nos estudos em gestão escolar/educacional.

⁴ Os integrantes deste projeto de pesquisa foram: Laura Ribas; Daniela Teixeira; Talita Fernandes, Viviane Carvalho, Mônica Carvalho e Camila Paredes como alunas de iniciação científica, sendo as duas primeiras e as quatro últimas com bolsa FAPESP; Paulo da Costa Nascimento como aluno de mestrado com bolsa CAPES e Graziela de Jesus como aluna de doutorado.

Além de avaliar como os sujeitos criam em seus espaços, tempos, formas de pensar e fazer currículos e gestões da escola, da educação.

Os estudos em currículo não são tão jovens, sua institucionalização, seu nome para a constituição como campo, marcado por confluências de elementos contextuais, ficou de forma evidente no cenário educacional, principalmente no início do século passado, com obras de John Dewey e Franklin Bobbit. Desde então, muito se produziu dentro do campo. No Brasil, sinalizamos como um ponto chave a produção e ação de Anísio Teixeira. Esse estudioso e político brasileiro trouxe dos seus estudos, nos Estados Unidos, uma nova forma de pensar e fazer currículo no Brasil. Assim, sob forte influência de John Dewey, ele buscou uma escola que se afastasse da repetição excessiva de exercícios e cópias que se centrou a educação brasileira até meados de 1920. A partir deste momento, a tentativa foi a de que o currículo se centrasse no aluno e não nos exercícios, a qualidade da escola articula-se a um currículo que pensasse sobre o desenvolvimento do aluno e o seu fazer. Esse movimento (ou tentativa de movimento) foi construído em nosso país até meados de 1950, mas não é apagado depois desta fase.

A partir deste momento, o Brasil começa a pensar e fazer currículos sobre outra forte influência dos Estados Unidos. A obra de Raph Tyler se torna um ícone, um estudo basilar para a construção de práticas curriculares. Desta vez, sob grande marca tecnicista, o currículo se volta para os objetivos de ensino com foco dado diretamente em como planejar. Assim, a produção intelectual brasileira, bem como as ações governamentais, volta-se para a construção de currículos para as escolas. Uma espécie de padronização de currículos para que a escola tivesse sucesso em sua empreitada, a escola boa era então aquela em que todos aprenderiam o mesmo e ao mesmo tempo.

O movimento dos *reconceptualistas*, iniciado nos Estados Unidos, e a Nova Sociologia da Educação, iniciada na Inglaterra, dão novos contornos aos estudos de currículo no Brasil, a partir de meados da década de 1970. A influência marxista e da Escola de Frankfurt dão uma nova guinada na produção intelectual mundial, logo, entra no Brasil com força e, a partir deste momento, há uma produção de crítica aos modelos até então construídos sobre currículo no país. Um ponto chave na discussão centrou-se no questionamento dos conteúdos, mas não se reduziu a eles, o foco era na não neutralidade deste no cenário escolar, trazendo ao campo educacional uma grande contribuição, possibilitando questionar a relação do conhecimento e poder.

Após a efervescência de estudos críticos no campo do currículo, começam a emergir no Brasil o que podemos chamar de estudos pós-críticos. Estes, por sua vez, engrossam a crítica à visão tecnicista, ou seja, eles trazem para discussão temáticas ainda pouco discutidas, por exemplo, as questões de sexualidade, gênero, raça, cultura, dentre outros temas potentes para a problematização do campo do currículo. Estes estudos primam por refletir sobre questões até então não tocadas no campo. As discussões sobre a diferença cultural, a nosso ver, é um dos pontos fortes da teorização pós-crítica que pode nos ajudar a pensar a qualidade da educação. Currículo de qualidade se torna uma demanda no campo, ou seja, currículo de qualidade pode ser aquele que se insere na disputa, sentidos em torno de se pensar a classe, bem como as questões indígenas, de negros, de gênero, dentre outras temáticas, são colocadas nas discussões.

A gestão escolar/educacional também apresenta uma trajetória marcada por luta em torno de sentidos de qualidade para a educação/escola. Vale destacar mais uma vez o pioneirismo de Anísio Teixeira. Da mesma forma que sinalizei o início da efervescência dos estudos curriculares no Brasil com a sua produção, reitero a sua importância para os estudos em gestão escolar/educacional. Destacando a importância do gestor escolar em ser um professor, o educador inaugura uma concepção de gestão escolar/educacional com características próprias, refutando a forte influência dos estudos da Teoria Geral da Administração no campo educacional, principalmente nos anos 1960, década em que foi criada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE).

Mesmo com tal visão muito potente, a produção brasileira sobre gestão escolar/educacional manteve um jogo de disputa acerca dos sentidos sobre por onde deveria caminhar o campo. Com influência dos estudos da Teoria Geral da Administração e do funcionalismo, pragmatismo, psicologismo, os estudos e produção do campo centraram-se em como fazer a organização escolar funcionar bem como uma empresa funciona. Este movimento teve muita força no Brasil até o final da década de 1970 e essa fase foi marcada por uma visão empresarial e tecnicista.

Assim como no campo do currículo, a década de 1980 teve uma guinada para os estudos críticos em gestão escolar/educacional. Os estudos marxistas foram basilares para a formação de uma nova comunidade epistêmica no campo. Dessa forma, a produção girou em torno do combate à gestão empresarial, por uma escola para a classe trabalhadora. Este grupo de teóricos da gestão escolar/educacional, tais como Maria de Fátima Costa Félix e Vitor

Henrique Paro, dentre outros, que teve uma grande contribuição para o campo da gestão escolar/educacional, afirmou a especificidade da escola quando falamos de gestão escolar/educacional, ou seja, defendeu que a escola não é uma empresa e nesse sentido, não cabe uma gestão pautada em aspectos que preveem a produção em série a fim de que se tenha sucesso, para que a escola seja de qualidade.

A partir do final da década de 1980, quando a gestão escolar/educacional ancorou-se ao significativo democracia, ou mais especificamente à gestão democrática, aparentemente, há uma espécie de fixação teórica no campo quanto ao que venha a ser gestão escolar/educacional. Não queremos dizer que não houve ou não há produção de grande importância para o país no campo, mas que do ponto de vista teórico não saímos da discussão entre a visão tecnicista empresarial e a visão da especificidade da escola, ou seja, há muita produtividade no campo, mas a lógica permanece em torno de que há ou não há gestão democrática. Com a produção do CEPAE, podemos dizer que um dos pontos de entrave para o desenvolvimento do campo seja justamente tal binarização e fixação em dizer se na escola ou na educação há gestão democrática ou não. Aspectos democráticos são fundamentais para a educação e para a escola, contudo, a nosso ver, não conseguimos avançar no campo da gestão escolar/educacional se não tentarmos buscar outras formas de fazer gestão, outras formas de compreender as possibilidades democráticas. Sinalizamos aqui o não avanço teórico do campo no tocante a investigar, pensar, fazer, ter outros modos de gestão escolar/educacional.

Desse modo, o que encontramos no campo depois deste momento são estudos que não se dedicam a pensar/avançar a gestão escolar/educacional do ponto de vista teórico conceitual, e, dessa forma, hegemonomizam os sentidos de sua ação (da gestão) como “meio”, o que a nosso ver pode fragilizar o campo. A fragilidade não se encontra na ausência de estudos e também na qualidade das pesquisas desenvolvidas, mas na ausência de perspectivas contrapostas que possam fazer o campo da gestão escolar/educacional ser pensada de outras formas.

Aproximadamente de 1990 até os dias atuais, nos estudos e pesquisas do CEPAE encontramos um grande volume de pesquisas e trabalhos voltados a entender temáticas que se relacionam com a gestão escolar/educacional, tais como: financiamento da educação, políticas governamentais, conselhos escolares, avaliação em larga escala, dentre outros, todos esses temas importantes para o campo da gestão escolar/educacional. Isso significa dizer que a concepção acerca da gestão escolar/educacional ainda permanece como “meio” para se atingir

algo. Reitero a importância da produção no campo e de seus teóricos para a educação brasileira, contudo, a gestão escolar/educacional permanece desta forma sob uma visão secundária à política, à filosofia ou à didática.

Os dois campos, com trajetórias próprias em suas formas de produção e organização, estiveram, de alguma forma, problematizando, negociando e hegemonizando sentidos de qualidade para/da escola pública.

Destacamos aqui, o que consideramos importante como problematização da tese, a possibilidade de negociações entre currículo e gestão escolar/educacional como sentido que pode permitir a desconstrução de possíveis hierarquias entre os dois campos, bem como a potencialidade para a educação escolar pública de qualidade. No cotidiano escolar se encontram currículo e gestão escolar/educacional, além das pesquisas da área de educação, que, normalmente, se furtam de pensar as negociações que estes dois campos podem construir e criar, o que vamos chamar de política cultural da escola.

É por isso que pensamos em analisar a produção de alguns autores que consideramos clássicos brasileiros que se debruçaram sobre questões de currículo e gestão escolar/educacional a fim de entender a importância destes campos para a educação. Tentamos manter um olhar dentro das possibilidades de desconstrução logocêntrica que sustenta os dois campos como questões lógicas ou como campos de conhecimentos demarcados pela produção de fundamentos ou de uma estruturalidade redentora. Desconstruir qualquer tentativa de fundamentalismo em torno do pensamento que currículo é uma política produzida externamente à escola e que a gestão escolar/educacional é a responsável pela implementação de políticas no cotidiano escolar é potencializar, do ponto de vista teórico, a produção de currículos e de gestões que cada escola faz. Além disso, potencializar a construção destas produções com referenciais pós-críticos em educação sinalizando os vir a ser currículo e gestão escolar/educacional.

A desconstrução, por vezes já dita aqui, não é uma destruição, ou uma negação, mas sim um processo de tentar entender os múltiplos sentidos que cercam cada um dos campos estudados e suas negociações. Desconstruir é tirar do texto aquilo que é privilegiado e aquilo que é rechaçado, é sensivelmente compreender as inversões e deslocamentos de sentidos cristalizados que um texto pode apresentar (DERRIDA, 2001, 2004). Perceber o jogo discursivo e articulatório potencializa a ideia de pensar os campos sem uma posição ou uma construção fixa.

É por esse motivo que apontamos, nesta tese, que currículo e gestão escolar/educacional, ao serem provocados a negociarem suas demandas, poderão potencializar o que pensamos sobre a qualidade da educação escolar. O que percebemos é que os dois campos trilharam caminhos paralelos, de formas isoladas, segmentadas e isso pode ser desconstruído, as negociações entre os dois campos podem nos evidenciar a construção de discursos que potencializem a aproximação dos dois campos estudados. Este isolamento das/nas discussões e produções entre os campos do currículo e gestão, bem como as suas hierarquias, acabam por diminuir potencializações de práticas discursivas sobre currículo e gestão escolar/educacional. Ambos os campos nos trazem discussões e produções promissoras, mas sem diálogos explícitos que, para nós, poderiam ampliar as discussões da qualidade da educação escolar pública.

Nesse cenário discursivo nos inquietam algumas questões, norteadoras da construção da tese, as quais podem nos ajudar a pensar uma educação de qualidade com a negociação entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Dentre elas, destacamos: Quais são as contribuições das negociações dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional para a discussão da qualidade da escola pública? Como vem sendo construído os campos do currículo e da gestão escolar/educacional no Brasil a partir da década de 1930? Quais discursos sobre qualidade estão presentes nos campos do currículo e gestão escolar/educacional, ou seja, quais sentidos de qualidade podem ser vistos como hegemônicos nos respectivos campos?

Assim, temos como **objetivo** analisar discursos que se hegemonizaram dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional do Brasil produzidos a partir de 1930 e suas possíveis negociações em torno do significante qualidade e analisar as contribuições que as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional possam trazer para a qualidade da educação pública.

Nosso referencial teórico-metodológico está inscrito nos estudos pós-estruturais. Ancoramo-nos em alguns conceitos da Teoria do Discurso, proposta inicialmente por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe na obra “Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical e plural”, publicada em 1985. Os autores realizam um processo de desconstrução derridiana, dos sentidos de hegemonia propostos por autores marxistas, notadamente as noções de articulação e hegemonia de Antônio Gramsci. Assim, o discurso torna-se o constitutivo de todas as relações sociais. Podemos então, a partir do arcabouço teórico-

metodológico construído pelos autores, compreender a constituição das articulações sociais como uma construção discursiva.

A Teoria do Discurso rompe com a noção fundacional, positivista e moderna de ciência, perspectivas criticadas pelo “falso” idealismo a partir dos relativismos. Os autores entendem que toda realidade é uma produção discursiva, problematizam as contingências da vida humana, não em um sentido de extrair do campo empírico uma verdade, mas de compreender como as práticas discursivas constituem tal realidade, sempre marcada pela precariedade, sempre fruto do discurso. A Teoria do Discurso busca compreender o problema e não dizer como resolvê-lo de uma forma pré-estabelecida para o sucesso, sempre des-sedimentando o que está naturalizado.

As nossas estratégias, a partir da Teoria do Discurso, buscam fugir e refutar uma *priori*. Dessa maneira, podemos sinalizar que os objetos, a educação, o currículo, a gestão e a qualidade são construídos no contexto discursivo de forma provisória, posta em jogos de linguagem. Não pretendemos buscar explicações gerais, comparativas e explicativas de uma verdade absoluta. O jogo é o que acaba com a estrutura centrada, nele se permitem as aberturas possíveis, desestabilizando qualquer tentativa de significação plena (DERRIDA, 1971), por isso o discurso que pode vir a constituir o que seja currículo e gestão escolar/educacional será uma construção no jogo, no jogo político, no indeterminado, dito doutro modo, buscamos compreender as hegemonias construídas nos campos, bem como tentar evidenciar possibilidades de algumas aberturas para pensarmos em outros modos de fazer pesquisa nos dois campos a partir das suas negociações.

Colocando-nos a partir desse referencial, anunciamos a nossa própria precariedade e limitação, uma vez que estamos no jogo discursivo, porém, um horizonte é preciso ser construído, um horizonte inalcançável de uma busca incessante por significação. A precariedade nos coloca no terreno da insuficiência contínua de estabilização de algo, mostra o quanto estamos na limitação de construções que podem ser tomadas como verdadeiras e únicas. Tal precariedade e limitação são caminhos que buscamos traçar, pois ao próprio leitor caberá a construção de outros textos, ou seja, a partir da sua leitura outros textos poderão ser construídos.

Queremos dizer com este pensamento que algumas hegemonizações serão estabelecidas em torno do que acreditamos ser possível de construção para uma escola pública de qualidade a partir das articulações entre os campos do currículo e da gestão

escolar/educacional e aqui reside a nossa precariedade, nossa limitação, pois buscamos um horizonte impossível. Rastros de uma produção discursiva que trazem em suas trajetórias significações de significações, significações marcadas por rastros dos rastros que ela se constituiu, sem ter uma origem (DERRIRA, 2001, 2004), assim nos lançamos ao mar da significação da qualidade nos rastros dos rastros que os campos do currículo e da gestão escolar/educacional pôde construir, nos discursos de alguns autores clássicos dos campos.

Nesta tese, privilegamos a ideia de compreensão dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional como escritura, ou seja, campos marcados por incertezas, por significações múltiplas que não poderão ter uma totalidade analisada (DERRIDA, 1971, 2001, 2004). Destaca também nossa compreensão dos campos como uma construção discursiva, como política do vir a ser (LACLAU e MOUFFE, 2011). A qualidade e escola como significantes que estão em um movimento de vir a ser marcado pelos rastros. Isso implica dizer que existe uma proficuidade em construir políticas de currículo e de gestão escolar/educacional no cotidiano escolar.

A Teoria do Discurso nos evidencia, por meio de sua rede conceitual, o quão arenoso é o terreno educacional. Marcada por sentidos que se articulam para entendimento da hegemonização do que venha a ser currículo e gestão escolar/educacional, tal rede se faz de forma a entendermos que o vir a ser se constitui nas pulsões dos sujeitos, as quais se modificam constantemente. O “discurso” é aquilo que constitui todas as realidades possíveis, sendo a sua compreensão possível a partir do que significa a “prática articulatória”. A partir destes dois pontos, emaranhamos outros para compreendermos como os campos do currículo e da gestão escolar/educacional se constituíram no Brasil e quais as contribuições das negociações destes dois campos para a qualidade da educação pública podemos pensar fazer.

Para Laclau e Mouffe (2011), “discurso” é o que constitui toda a ação social. Os autores não limitam discurso a junção de textos e palavras, ao dito e ao escrito. É discursivamente que sabemos o que é uma mesa, uma lousa, ou uma política de currículo ou de gestão escolar/educacional. Que construímos o que é um lar ou um presídio, uma escola ou uma senzala, uma rua ou uma pista. Não há nada que escapa ao discurso. O que a escola faz de currículo e de gestão escolar/educacional é uma construção discursiva.

Contudo, para que haja tal construção é preciso que existam “articulações”, as quais são construídas entre os significantes, gerando diferentes significações. Segundo Laclau e Mouffe (2011), a “articulação” é construída por elementos que se tornam momentos, o

resultado destes momentos são os discursos provisoriamente hegemônicos. Ao que venha a ser currículo ou gestão escolar/educacional dependerá das articulações feitas entre múltiplos elementos, sendo o momento que tais elementos, marcados de diferenças, por antagonismos, que se estabelecem a significação provisória dos campos de currículo e gestão escolar/educacional, ou seja, são construídos discursivamente. Essa dependência é marcada pela disputa entre adversários, que lutam no terreno agonístico, como apresenta Mouffe (2011).

Neste cenário, os autores lançam mão de como os sujeitos são instáveis devido às marcas das “diferenças”, bem como marcados pelos momentos políticos que a significação provoca a “equivalência”, o que gera as posições incertas. Nos campos do currículo e gestão escolar/educacional existem formas diferentes de significação que provocam as eternas negociações no campo discursivo. Ao longo da história do Brasil, o currículo assumiu e vem assumindo múltiplos sentidos, obras, autores, políticas governamentais e os sujeitos da escola indicam várias formas de compreensão do que venha ser sua prática curricular. Da mesma forma, o campo da gestão escolar/educacional também vem assumindo múltiplas posições acerca do que significa gerar uma escola ou a educação.

O jogo discursivo marcado pelos significantes nos constrói, enquanto sujeitos que deslizam nas construções realizadas nos jogos entre a diferença e a equivalência, não somos sujeitos em uma completa e infinita diferença, criamos em nossas trajetórias muitos momentos de estabilidade precária ao que pensamos e desejamos. Das negociações provocadas pelas significações as diferenças, muitas vezes, se apagam e, contingencialmente, se tornam em equivalências. Nesse jogo de apagamento provisório que o discurso que se estabelece precário e contingencialmente sobre as nossas realidades, podem nos levar a pensar/fazer currículos e gestões, dessa maneira, igualamo-nos provisoriamente em torno de algumas posições que acreditamos como certas ou as melhores.

Dentro desse jogo para a compreensão das relações sociais, logo também das relações no campo do currículo e da gestão escolar, nos encontramos na luta antagônica. É o corte antagônico que nos propulsiona para uma possibilidade democrática de pensarmos o que queremos construir de qualidade para a escola pública. Não pensamos igual a todo o momento e é por isso que o antagônico é um elemento importante para a construção de práticas democráticas no contexto escolar.

As relações antagônicas, na constituição social, estabelecem que não há fim de uma totalidade discursiva, promovendo que sujeitos estejam a todo o momento criando outras negociações. Laclau e Mouffe (2011) estabelecem que os jogos antagônicos não podem ser eliminados, uma vez que vamos construir posições sobre os sentidos que queremos dar ao mundo no conflito, ou como Mouffe (1996, 2011) nos coloca, um consenso conflituoso, em que o conflito permanece dentro de um espaço tempo harmonioso provisório, cheio de possibilidade de negociações. O antagonismo deve ser transformado em uma luta agônica, ou seja, não eliminarei o outro, pois o verei como meu adversário e não como inimigo.

Como já dito anteriormente, os campos do currículo e da gestão escolar/educacional passaram e passam por múltiplas formas de significação. Sujeitos lutam para significar currículo e gestão escolar/educacional a fim de que estes sejam as melhores e mais profícuas formas de se pensar e fazer. As construções sociais em torno destes campos educacionais são marcadas por disputas de sentidos dentro de uma arena extremamente conflituosa. Este espaço tempo é fundamental para pensarmos democraticamente o que é currículo e gestão escolar/educacional. É nesse momento, nas construções discursivas, que nos posicionamos para promover aquilo que acreditamos como sendo a melhor opção.

Aquilo que desejo ser ou fazer sempre estará dentro de jogos de linguagens com o outro. O outro me constitui. É por meio dele que construo as minhas práticas discursivas. Portanto, não posso eliminar os antagonismos, porque é possível transformá-lo em potencialidades para um mundo mais justo. É com ele que podemos ter currículos e gestões escolares/educacionais mais justos na escola. É nesse espaço tempo que podemos construir significações provisórias, marcadas de possibilidades de vir a ser, pupulando momentos democráticos.

Este momento de estabilizações provisórias, de universalização de um sentido acontece na constituição de “significantes vazios”. Segundo Laclau (2011), um significante vazio é a plenitude de sua não significação, é o momento de aglutinação de sentidos de um significante ao ponto deste não conseguir ter uma significação plena. Assim, podemos entender como acontecem as estabilizações discursivas. Elas nos evidenciam como fora construída toda uma cadeia discursiva.

Nos campos do currículo e gestão escolar/educacional podemos analisar a produção de múltiplos significados, dados em diversos momentos, por diversos sujeitos. Currículo como conteúdo, como cultura, como política, como objetivos, dentre outras significações já foram

construídas na história da educação brasileira. Gestão como mediação, gestão como administração de recursos, gestão democrática, dentre outras significações, já foram construídas na história da educação brasileira. Contudo, estes e outros significantes são o que dão sentido às práticas escolares, às construções de políticas na escola.

É desta forma que chegamos à hegemonização provisória. Momento em que o dado sentido é provisoriamente estabilizado, fechado, em que uma particularidade encarna uma universalidade marcada por contínuas disputas. É neste momento que chegamos, segundo os autores, a um “ponto nodal”, que é o momento em que os processos de significação fecham para que a particularidade seja universalizada, criando assim um significante vazio. Um ponto em que se fecha uma cadeia discursiva, que hegemonizamos discursivamente o que venha ser currículo e gestão escolar/educacional, por exemplo. Porém, dadas às múltiplas articulações que não se acabam neste momento, a produção de currículo e gestão escolar/educacional pode ser mudada a qualquer momento criando outras formas de compreendê-los e fazê-los. Reside neste instante um processo altamente democrático, ao qual Laclau e Mouffe (2011) chamam de “democracia radical e plural”.

A democracia radical e plural possibilita que demandas diversas atravessem a constituição de políticas, uma vez que nela podemos ver radicalmente a pluralidade que lançam às liberdades entre os sujeitos. Esse movimento permite criar articulações entre currículo e gestão escolar/educacional de forma que estes construam em múltiplos espaços, tempos e qualidades para a educação pública. Reside nesse jogo a potencialização para a democratização (LACLAU; MOUFFE, 2011). Assim, a democracia não será garantida apenas com eleição de diretores ou a construção de uma proposta curricular feita pelo governo, dentre outros aparatos, mas sim nas articulações que os sujeitos da escola estabelecem dentro da pluralidade de posições.

Isso se deve pela constituição dos sujeitos. Somos constituídos por identidades provisórias, marcadas pelos antagonismos, pelas diferenças. Somos sujeitos da política no jogo político na escola, por isso indetermináveis e inseridos no terreno indecível. Dessa forma, entendemos currículo e gestão escolar/educacional em um movimento por vir a ser. Não existe uma ideia finalística. Currículo e gestão não serão algo fixo como temos visto em algumas perspectivas. A construção discursiva sempre será marcada por articulações provisórias.

Além desta rede conceitual que nos possibilita a leitura e análise da produção de currículo e gestão escolar/educacional no Brasil não perdemos de vista dois pontos importantes para esta tese quando operamos com a Teoria do Discurso, que são a impossibilidade e a precariedade de criar fixações para as significações das escolas e os sentidos políticos como centralidade para a constituição das políticas de currículo e de gestão na/da/com a escola. Nesse sentido, colocamo-nos na impossibilidade mesma de fechar os sentidos criados nas negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional quanto à qualidade da educação pública.

É por isso que partimos da construção do currículo e gestão escolar/educacional como escritura, com a desconstrução de verdades absolutas, de fixações, ou seja, o que as possíveis leituras potencializam e/ou bloqueiam, o que é privilegiado e o que é negligenciado. A escritura e suas textualidades se constroem no contexto político, assim, currículo e gestão são vistos aqui como textos políticos, dentro do jogo antagônico privilegia a produção dentro de uma arena política.

A visão de provisoriedade política no jogo político vem do entendimento dos campos como escritura, como algo que não se pode fixar em um único sentido; não há essência; os campos se potencializando à qualidade a partir de brisuras, aberturas, visíveis e invisíveis; isso por sermos sujeitos que se movem de modo constante, construídos permanentemente por processos de significação, com decisões precárias e contingentes.

Compreendemos que este arcabouço teórico-metodológico nos permite propor uma leitura política (e democrática) (MOUFFE, 1996, 2001; LACLAU e MOUFFE, 2011) dos campos do currículo e gestão escolar/educacional e seus entrecruzamentos em torno do significante qualidade.

As discussões realizadas por nós, pesquisadores, durante a análise de algumas obras clássicas serão marcadas pelas desconstruções, que por sua vez se constituem com rastros dos rastros (DERRIDA, 2004), sendo assim, o trabalho crítico permite uma não fixação de sentidos, sendo o leitor desta tese convidado à realização de novas/outras leituras.

Essa estratégia teórico-metodológica será utilizada para analisar alguns autores e obras clássicas nos campos do currículo e gestão escolar/educacional do Brasil, com uma leitura minuciosa dos textos produzidos pelos autores, analisando a proliferação discursiva acerca dos sentidos de currículo e gestão escolar/educacional. Iniciamos a análise com as obras

produzidas a partir da década de 1930 por considerarmos que esse foi um momento emblemático para a educação escolarizada brasileira. Escolhemos, dentre os muitos teóricos e obras clássicas no Brasil, aquelas que sinalizaram impactos no cenário educativo, bem como aquelas que têm sido referências em grande escala para a produção brasileira dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Sabemos que as escolhas aqui feitas são totalmente passíveis de críticas. Podem ter ficado de fora da análise outras obras e autores clássicos. Contudo, sinalizamos que para o objetivo da tese entendemos que as obras e autores escolhidos podem evidenciar discursos interessantes quanto às articulações entre currículo e gestão escolar/educacional no tocante ao significante qualidade.

Consideramos clássicos os autores cujas obras foram produzidas no Brasil e que, de certa forma, nos permitem compreender a construção hegemônica provisória dos campos do currículo e gestão escolar/educacional e seus cruzamentos em torno do significante qualidade. Para Ítalo Calvino (1993) “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo”. Concordando discordando de Calvino, acredito que a leitura no sentido da escritura me permite dizer que sempre estou relendo. Preferimos dizer, com Calvino, que são “clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-las pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-las”, contudo, com a salvaguarda quanto a apreciação, pois podem ser, muitas vezes, não apreciados. Ou ainda quando Calvino diz que “toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira; toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura; um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Sim, mesmo obras que são rechaçadas pelo tempo ou pelas concepções que nelas se apresentam, as suas traduções sempre nos trarão uma nova e falida significação.

Chamamos aqui clássicos os autores que de uma forma ou outra tiveram impactos nos campos do currículo e da gestão escolar/educacional no Brasil; clássicos são aqueles textos que estiveram no cenário educacional e/ou escolar; clássicos são os livros/textos que tiveram entrada no debate político, na configuração de políticas, na problematização da educação e/ou na padronização dela; clássico são os autores que atravessaram décadas e permanecem até os dias de hoje sendo lembrados problematizados; clássico são os autores que marcaram um período político ou histórico.

Para a escolha de autores clássicos para a análise da tese partimos de dois pontos: o primeiro liga-se à disciplina *Administração da Educação: clássicos e questões da atualidade*,

ministrada por minha orientadora no PPGE/UNESP/Marília e o segundo, a leitura da obra de Antônio Flávio Barbosa Moreira *Currículos e Programas no Brasil* e o artigo *A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80* de Rosa Fátima de Souza. Desta forma, a análise do campo da gestão escolar/educacional partiu da escolha dos autores clássicos presentes na ementa da disciplina mencionada, bem como os autores clássicos do campo do currículo partiu das discussões apresentadas no livro e no artigo. Quanto ao campo do currículo, ainda recorreremos aos estudos realizados durante a minha trajetória de estudos e pesquisa no mestrado em educação, pois os textos de Antônio Flávio Barbosa Moreira e de Rosa Fátima de Souza foram publicados anteriormente aos anos 2000.

Nesse sentido, selecionamos os livros clássicos e fizemos análise dos discursos presentes nas obras. Colocamos como ponto de partida os livros sobre currículo e gestão escolar/educacional escritos por autores brasileiros a partir da década de 1930, pois acreditamos que esta década sinalizou uma mudança significativa da educação do Brasil. Como ponto de chegada, os livros produzidos por autores clássicos dos campos do currículo e gestão escolar/educacional escritos por autores brasileiros até 2015, ano de início desta pesquisa.

Assim, no campo do currículo elegemos os discursos de João Roberto Moreira (1955), Marina Couto (1966), Dalila Sperb (1966), Lady Lina Traldi (1977), Ana Maria Saul (1988), Antônio Flávio Barbosa Moreira (1990), Teresinha Maria Nelli Silva (1990), Tomaz Tadeu da Silva (1999a, 1999b), Nilda Alves (2000), Inês Barbosa de Oliveira (2003, 2012), Carlos Eduardo Ferrazo (2015), Roberto Sidnei Macedo (2007, 2015) e Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). No campo da gestão escolar/educacional elegemos José Querino Ribeiro (1952), Antônio Carneiro Leão (1938), Manoel B. Lourenço Filho (1968), Myrtes Alonso (1976), Vitor Henrique Paro (1984, 1995), Maria de Fátima Costa Félix (1986), Benno Sander (2007), Heloísa Lück (2006, 2011) e Dalila Andrade Oliveira (2000). Pensando nos sentidos da política cultural da escola como possibilidade de des-hierarquizar os campos do currículo e gestão escolar/educacional, analisamos os discursos de Paulo Freire (2005, 2006, 2008) e Anísio Teixeira (1934, 1936).

Com a preocupação voltada para a qualidade da educação a partir das negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional, problematizamos no primeiro capítulo da tese como a educação se torna mais potente quando ela se afasta da centralidade do processo de ensino, pensando esta problematização a partir da democracia. Partimos da ideia que a democracia só é possível dentro de um terreno da indecisão e que a qualidade da educação depende dessa instabilidade marcada pela diferença e pelo antagonismo.

Os discursos sobre os campos do currículo e gestão escolar/educacional são apresentados no segundo capítulo. Buscamos fazer a análise de alguns discursos presentes nas obras de alguns autores clássicos dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional a fim de compreender como estes operam com o significante qualidade. O capítulo dois é dividido em duas seções: uma sobre os discursos de currículo e outra sobre os discursos de gestão escolar/educacional. Tratamos da construção discursiva nos dois campos tensionando-os com a busca de uma educação de qualidade. Discutimos então, como cada um dos autores clássicos significam o seu campo, problematizando e tecendo uma crítica em como poderíamos potencializar a qualidade da educação.

Na busca das negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional, a qual consideramos provocadores da abertura para uma política cultural da escola, propomos no terceiro capítulo os sentidos políticos que podem potencializar as negociações entre os campos para uma educação de qualidade da escola pública brasileira. Partimos da ideia que as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional, a partir dos sentidos políticos na constituição das políticas, potencializam a proliferação de sentidos de qualidade, trazendo contribuições substanciais para a educação pública.

A partir das negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional em torno do significante qualidade, evidenciamos que tal possibilidade de melhorar só poderá ser efetivada como espaços tempos de negociações de sentidos. Destacamos em nosso trabalho que a possibilidade de pensar a democracia marcada pelo jogo político na produção de políticas de currículo e de gestão escolar/educacional é um ponto privilegiado para pensar a qualidade.

01 – DEMOCRACIA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DO ENSINO

Os últimos anos no Brasil têm nos levado a pensar questões muito latentes na escola, na educação. Um cenário que se tem mostrado duro quanto o papel da escola, da educação. Cenários políticos construídos em torno de questões como Escola Sem Partido⁵, Kit Gay⁶, dentro outros, evocam o fim do processo democrático no contexto educacional ao tentarem segurar o fluxo de significação cultural na formação de cada sujeito. Essa situação se tornou mais agravante com a vitória do Partido Social Liberal (PSL) nas últimas eleições para presidência do Brasil, pois as muitas das pautas propostas pelo candidato, hoje presidente, vão na contra mão de uma educação democrática e de qualidade, quando este defende o Escola Sem Partido, educação a distância para a educação básica, fim do pensamento crítico na educação com investidas severas ao pensamento de Paulo Freire, ampliação de modelos de escolas militares, muitos cortes de orçamento no ensino superior, dentre outros disparates.

Nisso, questões como: o que ensinar? Como deve ser o processo de aprendizagem? Quem ensina? Quem educa? Para que serve a educação escolar? São feitas por muitos, muitas vezes sem consideração nenhuma da necessária pedagogização ao debate. A onda conservadora do cenário político brasileiro atual, que tenta circunscrever o ensino como foco da escola, tem nos levado a questionar ainda mais como pensar e fazer qualidade à educação pública.

Em meio a tudo isso as questões que talvez mereçam certa atenção para os professores e pesquisadoressão: onde erramos? Ou melhor, erramos? Acertamos? Como chegar aos processos educativos provocadores de liberdades? Questões como estas estão merecendo atenção de todos os professores e pesquisadores do Brasil. Destacamos que o importante não será chegar a um dos polos destas questões, mas sim problematizar os (des) caminhos que nós temos trilhado.

Muitos discursos circulam em torno destes múltiplos espaços tempos. Para nós é muito caro o deslocamento da lógica de que cabe à escola ensinar e a família educar, pois para

⁵Movimento criado para debater questões em torno do que chamam de direitos dos alunos e pais terem uma formação na escola sem ter caráter ideológico partidário, uma tentativa, segundo discursos veiculados da mídia, de promover o fim de processos ideológicos da escola na escola. Este movimento transformou-se em Projeto de Lei (PL 7180/14), o qual passou por votação e foi arquivado em dezembro de 2018.

⁶“Kit Gay” foi o nome transfigurado dado ao Programa Brasil sem Homofobia que tinha como objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT (composta por travestis, transexuais, gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos).

aquela, a nosso ver, é interessante uma posição para possibilidade de construções de processos de inserção, compreensão e problematização de uma sociedade democrática. Consideramos que esse é o sentido de uma educação de qualidade, que seja aquela que dá sentido nas vidas das pessoas. Uma educação que possibilite o questionamento e não a reprodução de respostas. Uma educação que possibilite que todos conheçam a si e os outros, que respeite e problematize as suas diferenças e as diferenças dos outros.

Para iniciarmos essa discussão será importante destacar dois pontos: o que estamos entendendo por **educação** e o que temos visto por **ensino** nos discursos múltiplos na sociedade. Essa explicação cabe aqui para que o leitor compreenda a nossa preocupação com a qualidade da educação para além da busca pelo ensino. De modo sucinto, chamamos educação o processo de formação de sujeitos para viver com os outros e com o mundo, isso implica dizer que as demandas das diferenças entram no jogo, as questões de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, dentre outras, estarão presentes na educação enquanto problematização para a formação, escapando de visões estereotipadas. Por ensino temos vistos discursos mantendo a ligação direta com a preocupação quanto aos conteúdos a serem repassados (ensinados) aos sujeitos. Acreditamos que o processo educativo pode se tornar de qualidade quando pensado no terreno da democracia, não a representativa, por isso a defesa intransigente da educação estar além do ensino.

Cabe a nós começarmos a problematizar e questionar a democracia representativa para potencializarmos a qualidade da educação. A construção de negociações entre currículo e gestão escolar/educacional será potencializada quando rompermos com sentidos de representação. O movimento democrático representativo no contexto escolar/educacional que dá ao outro, ao representante, o poder de decidir como será a gestão e o currículo na escola, na educação, pode corromper com a qualidade da educação.

Privilegiamos nesta tese os sentidos que rompem com esta estabilidade, propondo, com Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Jacques Rancière, uma democracia da desestabilidade, dos antagonismos e dos dissensos. É nesse contexto que, a nosso ver, potencializaremos a qualidade da educação a partir das negociações dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional.

Contudo, pensar a democracia como direito de estabilidade da igualdade, como regulação universal, é romper com o ato democrático. A pulsação vibrante da educação, da escola, é um espaço tempo que desestabiliza a busca por essa democracia comum. Por isso

concordamos que “a pintura democrática é apenas uma pintura fantasiosa” (RANCIÈRE, 2014, p. 70), ou seja, ela é algo a ser construída nos momentos de negociações entre sujeitos. A fantasia que o currículo e a gestão escolar/educacional devem ser dados por alguém ou alguma coisa que representa a sapiência única e verdadeira é nada mais que uma tentativa falida de busca pela qualidade.

À democracia representativa ou direta, por exemplo, escapam as diferenças que povoam nossa constituição social, pois a vontade de universalizar os direitos educativos escapa as diferenças, ao mesmo tempo em que a pura diferença também não segura os direitos à educação. No processo democrático “a ação de sujeitos que trabalhando no intervalo das identidades, reconfiguram as distribuições do privado e do público, do universal e do particular” (RANCIÈRE, 2014, p. 82), sendo impossível a garantia de uma democracia universalista, pois há sempre um jogo, um espaço, entre universal e particular.

Dessa maneira, como garantir uma única forma democrática no cotidiano escolar? Acreditamos ser impossível tal movimento, pelos fluxos de significações provocadas pelos sujeitos, pois como afirma Rancière “o processo democrático é o processo desse perpetuo pôr em jogo, dessa invenção de formas de subjetivação” (RANCIÈRE, 2014, p.83). Para nós então, a democracia na escola, para a construção de um currículo e de uma gestão escolar/educacional de qualidade, ou melhor, para a política cultural da escola como sinalizaremos adiante, será construída no jogo das subjetivações.

Assim, podemos dizer que a vontade do processo democrático só será atendida quando compreendermos a sua impossibilidade de plenitude, ou melhor dizendo, quando compreendermos que “a democracia significa, nesse sentido, a impureza da política, a rejeição da pretensão dos governos de encarnar um princípio uno da vida pública” (RANCIÈRE, 2014, p. 83). Acreditamos que a democracia reside justamente nos deslocamentos dos limites dos desejos e vontades individuais.

Isso não imputa a luta democrática brasileira da década de 1980 e 1990 a um cenário não importante e necessário para a educação pública brasileira. As conquistas brasileiras no que concerne a educação a partir da Constituição Federal de 1988, bem como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foram marcos democráticos fundamentais para a busca de uma educação de qualidade em nosso país. Sinalizamos que todo esse movimento é fundamental para a vida democrática em nossa educação, contudo, lançamos o desafio de

problematizar a democracia apenas ao jogo da representatividade, pois a essa, muitas vezes, escapa o espaço tempo do conflito.

Contra o movimento dos que querem ordem e progresso, os que querem ações de essencialismo e apagamento das diferenças, como o atual governo eleito no Brasil, que apresenta discursos ameaçadores ao processo democrático, logo, a uma educação de qualidade, apostamos em uma posição democrática marcada pelo desentendimento. Como sinaliza Jacques Rancière (2014) para certo ódio à democracia, ou seja, aqueles que pretensamente a defendem buscam a sua fixação, sua universalização como objetivo final, uma visão que emperra, ou pelo menos tenta, o fluxo da diferença que é o terreno da democracia, e por isso é interessante que provoquemos outros movimentos democráticos capazes de desestabilizar intenções de retrocessos para a educação.

Nesse cenário podemos nos perguntar: que currículo e que gestão escolar/educacional são democráticos? A resposta não é tão simples, nem tão fácil. Pensando a democracia representativa podemos diretamente acertar a resposta, pois são condições em que os que representam, mesmo sabendo que representação é falida, detêm o poder para decidir o que vale e o que não vale, ou no mínimo tentar estabelecer o que deve valer. Dessa forma, por exemplo, podemos dizer que currículo democrático é aquele que construímos em uma dada política curricular fixa e sem movimento, sem conflito, sem fluxos de significação. Já a gestão escolar/educacional democrática seria aquela construída com a eleição de diretores, constituição de um conselho escolar e a construção coletiva o Projeto Político Pedagógico, sem problematização, sem negociações.

A pergunta então é: estes dois movimentos construídos dentro uma determinada democracia consegue atender/entender às demandas das diferenças que cortam antagonicamente a sociedade? Elas são garantidoras da qualidade da educação?

A nosso ver essa posição não permite a qualidade da educação, pelo contrário, fixa uma ideia de que à educação e à escola cabem ensinar, retirando possibilidades formativas/educativas dentro do contexto das diferenças. É por isso que defendemos a potencialidade da qualidade da educação na perspectivada democracia radical e plural. Problematizada por Laclau e Mouffe (2011), a democracia radical e plural, rompe com a busca de universalismos, pois busca a potência que tem a pluralidade para o cenário educacional/escolar.

Esse movimento revolucionário democrático, sua abertura, sua infinita ruptura com a estabilização, uma democracia que provoca a ruptura do espaço unificado e estável, que abre possibilidades para que se privilegie cada vez mais a diferença, a pluralidade, a indeterminação, é o terreno que constitui a precariedade democrática (LACLAU E MOUFFE, 2011), é o que defendemos como possibilidades para a busca do horizonte, a busca pela qualidade da educação. Para eles, “sólo a partir del momento en que el discurso democrático va a estar disponible para articular las diversas formas de resistencia a la subordinación, que existirán las condiciones que harán posible la lucha contra los diferentes tipos de desigualdade” (LACLAU E MOUFFE, 2011, p. 197), ao ponto que democratizar currículo e gestão escolar/educacional será um terreno a ser aberto pela diferença.

Aqui reside uma importante consideração acerca dessa proliferação da diferença no terreno democrático radical e plural. A luta entre a igualdade e a liberdade, a tensão entre estes dois momentos abre o espaço democrático. A liberdade como provisoriidade nos possibilita posições diferentes. Nesse cenário político abrem as disputas em torno dos cortes antagônicos permitindo a abertura democrática. A instabilidade entre a igualdade e a liberdade traz ao campo político a possibilidades de múltiplas formas de lutar contra um adversário, pois se abrem as demandas que circulam entre os sujeitos, ou seja, temos vivido formas de antagonismos das mais variadas possíveis, sendo os sujeitos políticos marcados por muitas diferentes posições. Essa expansão e generalização da revolução democrática

Puede también ser vista como prolongación de varias otras áreas de efectos político. Muy especialmente, la proliferación de estos antagonismos nos hace ver bajo una luz nueva el problema de la fragmentación de los sujetos unitarios de las luchas sociales (LACLAU E MOUFFE, 2011, p. 210).

Dessa maneira, o que percebemos é que a democracia viva e pulsante é marcada pela instabilidade de todos os sujeitos dentro do jogo político. Não pretendemos dizer que essa democracia radical e plural será a garantidora de qualidade nas negociações entre currículo e gestão escolar/educacional, mas que esse sujeito descentrado, fragmentado, é o ponto chave para potencializar a luta agônica entre adversários, como sinaliza Chantal Mouffe (2011).

A democracia radical e plural, que defendemos aqui, exige a desconstrução do sujeito unitário, ou seja, a abertura da possibilidade de reconhecimento dos múltiplos antagonismos existentes em torno dos sujeitos, pois “es sólo si se aceptala imposibilidad de reconducirlas posiciones de sujeto a un principio positivo y unitario fundante de las mismas, que el

pluralismo puede ser considerado radical” (LACLAU e MOUFFE, 2011, p. 211). Ela permite lutas permanentes entre sujeitos, não pela emancipação, mas pela liberdade.

Esse movimento democrático está intimamente ligado ao que Laclau diz sobre a necessária liberdade não emancipatória, ou melhor, a provisoriedade da liberdade, um deslocamento necessário da emancipação à liberdade (LACLAU, 2011). Para o autor, a defesa da emancipação requer uma defesa de lógicas incompatíveis. Para ser emancipado quer uma visão holística, de preexistência, de transparência, de fundação, de racionalidade, de ordem, todas elas demonstram uma falha na busca da emancipação. Há sempre dependência do outro para que eu possa ser emancipação, ou seja, é impossível plenitude de ordem social, de preexistir, como posso preexistir se só existo com o outro. Todo fundamento busca um princípio, e isso provoca uma ruptura no ser emancipado, pois o fundamento fecha a possibilidade de estar e ser em outros espaços tempos. A transparência exclui a opacidade, ou seja, é o fim do jogo de poder. A transparência e a opacidade estão em um terreno indecível, marcado por poder, impedindo o ato de emancipar-se plenamente.

A liberdade, ao contrário da emancipação, coloca-nos em um terreno democrático possível, pois permite a partir de um permanente deslocamento a possibilidade de criar espaços tempos de igualdade e de diferença. Ressalta-se que a liberdade não é marcada pela positividade, mas pela ambiguidade, “a liberdade é tão libertadora quanto escravizante, revigorante e traumática, capacitadora e destrutiva” (LACLAU, 2011, p. 46). Esses sujeitos libertos e não emancipados, marcados pela circulação de poder, pelas negociações políticas, podem promover um espaço tempo democrático.

Podemos dizer que o campo do currículo pode se tornar potente a partir do momento que busca permanentemente por sentidos de liberdade e não de emancipação, levando a marca da educação e não do ensino como fonte de negociações na formação de sujeitos que estão na escola. Da mesma forma encontra-se a gestão escolar/educacional quando permite a busca por espaços tempos de liberdade, quando desloca a sua busca por sujeitos emancipados no contexto escolar, que busca pela formação de um sujeito capaz de negociar em torno das demandas que o atravessam. Parece-nos mais interessante pensar os dois campos a partir de sujeitos descentrados, pois estes podem abrir a possibilidade de uma democracia radical e plural, possibilitando a qualidade da educação a partir de negociações e não de parâmetros pré-estabelecidos.

Essa política democrática, marcada por liberdades, só será possível na infinita interdependência entre o universal e o particular. Como afirma Laclau (2011, p. 41) “a particularidade tanto nega quanto requer totalidade” e “a totalidade é impossível e ao mesmo tempo requisitada pelo particular”, sendo a democracia um terreno incompleto e provisório. Essa relação entre particular e universal, esse fosso, essa distância, marcada pelo duplo movimento de separação e junção, é a condição mesma para que possa ter democracia, pois permite que diferentes projetos possam competir dentro de um espaço tempo.

O espaço democrático na escola pode potencializar quando a democracia é sentida como uma permanente luta entre sujeitos que irão negociar sentidos de qualidade. O terreno incerto, provisório, contingente potencializa a criação de espaços tempos radicalmente plurais democráticos. O jogo existente entre particular e universal abre uma fértil possibilidade para que currículo e gestão escolar/educacional se negociem para problematizar a educação para além do ensino. Amplia-se aqui a necessária luta contra atuais discursos conservadores que pretendem inserir na agenda da escola uma função doutrinadora, insistindo em um discurso ligando a atual escola brasileira à construção de identidades comunistas e subversivas, insistindo em dizer que a escola não ensina o que deveria ensinar (conteúdos), ou seja, é interessante (e urgente) a ampliação do terreno democrático para a luta por uma escola que promova cada vez mais processos educativos, se distanciando da ilusão que conteúdos serão os garantidores da emancipação dos sujeitos. Essa luta, neste terreno democrático radical e plural, a qual defendemos, merece ser entendida como disputa entre adversários e não como inimigos, um jogo marcado por posições de sujeitos inseridos da eterna fissura entre o particular e o universal.

Nesse sentido nos é cara a compreensão de Chantal Mouffe (1996, 2011) acerca da democracia radical e plural, bem como a configuração das posições dos sujeitos no terreno antagônico, marcados por lutas entre adversários. Para essa compreensão é importante entendermos alguns conceitos problematizados pela autora, tais como: política, político, antagonismo, agonismo, inimigo, adversário, bem como democracia radical e plural. Para nós, as discussões apresentadas pela autora potencializam a abertura para possíveis articulações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional em torno da busca da qualidade da educação.

Todo o sujeito está nos deslocamentos do político no terreno da política. A esse respeito Chantal Mouffe (2011, p. 16) irá dizer que

por “o político” eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por “política” eu significo uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provido pelo político.

A política está inserida em múltiplas instituições e não em um espaço tempo em que os *experts* as produzem. O político constitui todo sujeito, é o que move cada um nas lutas de defesas de múltiplas demandas. A autora destaca que a política está no nível ôntico e o político no nível ontológico, o primeiro é sinalizado pela multidão de práticas das políticas, ou seja, há possíveis pré-existências de instituições como sindicatos, por exemplo. O segundo vai além de aparentes materialidades porque há uma preocupação com as significações construídas dentro das lutas, dos conflitos. Esse movimento só é possível quando encaramos que os sujeitos estão marcados por liberdades, ou seja, o constante deslocamento na política acontece quanto ela é atravessada pelos sentidos do político.

Pensar currículo e gestão escolar/educacional atravessados por sentidos da política e do político pode alargar a problematização do que venha ser qualidade, pois se abre o jogo democrático. A qualidade da educação pode ser potencializada quando compreendermos que as políticas de currículo e de gestão escolar/educacional, por exemplo, não são produtos produzidos por um grupo de especialistas. As questões políticas estão no jogo de decisões entre possíveis opções criadas dentro de um terreno conflituoso, isso implica dizer que estamos na fissura universal-particular que pode reprimir algumas demandas, as quais podem em outros momentos serem reativadas (MOUFFE, 2011).

Essa luta democrática só será possível se não eliminarmos os antagonismos existentes no terreno social. O antagonismo evidencia toda a diferença que constitui a vida social, tentar apagá-lo, como tentam alguns modelos democráticos, é findar com o espaço democrático, seria a morte da democracia. Os antagonismos nos trazem as demandas reprimidas, as vozes silenciadas. O político e o antagonico são condições necessárias à democracia radical e plural (MOUFFE, 1996). Contudo, a autora nos traz uma importante problematização em torno desse necessário espaço antagonico, que é o seu deslocamento para o terreno agônico, ou seja, a transformação de um espaço tempo de luta contra um inimigo para uma luta com um adversário.

Uma luta contra um inimigo no terreno antagônico busca a destruição do outro, a negação que o outro me constitui. O seu deslocamento para a luta com um adversário permite que o outro tenha direito de defesa, a sua existência é legítima e deve ser respeitada. Isso não significa que o inimigo deixa de existir, pois a ele será reservada a vontade de destruição do outro, o que o desloca para fora da democracia (MOUFFE, 1996). Destaca-se aqui a potencialidade para problematizar a qualidade da educação nas negociações entre currículo e gestão escolar/educacional, pois encarada dentro do jogo político permite que os sujeitos, marcados pelas precariedades, possam lutar e pôr em jogo demandas, muitas vezes, reprimidas dentro da escola sem que haja uma vontade de eliminação do outro. Discursos sobre qualidade são construídos e podem estar em jogo a todo o momento. Esse movimento permite que sejamos sujeitos de democracia, sujeitos que respeitam a diferença do outro na luta por uma educação de qualidade.

Vale ressaltar que os discursos de ódio a democracia, ou seja, a eliminação do diferir, não entram nesse jogo, pois tentam apagar o outro, estes discursos encaram o outro como aquele que não deve existir, sendo assim ele tenta o eliminar (RANCIÈRE, 1996). A eliminação do outro foge do jogo democrático. Como sinaliza Mouffe (1996) a ilusão do total universalismo e a busca do consenso da maioria devem ser reconhecidos como um perigo à democracia, devendo ser totalmente abandonados. A fronteira política é necessária, pois precisamos da construção de posições. Uma vez criado um vazio democrático, um “consenso universal”, pode abrir-se uma brecha para que posições de extrema direita criem identificações perigosas de natureza étnica, religiosa, sendo o opositor encarnado com tais identidades (MOUFFE, 1996). Fica claro o movimento antidemocrático neste instante e é desse essencialismo que a democracia radical e plural se afasta.

A democracia radical e plural requer dessa forma um rompimento com os racionalismos e universalismos, pois essa é a condição para emergir para a luta agônica as diferenças como as de gênero, de raça, de classe, de sexo, do ambiente, dentre outras lutas (MOUFFE, 1996). Esse terreno radicalmente plural democrático pode promover uma revolução na busca de qualidade na educação, permitindo que demandas das mais variadas possíveis entrem no processo educativo, nos afastando da exclusividade do ensino à escola. A democracia radical e plural permite que na escola haja o reconhecimento e a valorização dos conflitos e dos antagonismos para que as negociações sejam permanentemente postas em jogo, pois “a ideia de que uma resolução final dos conflitos é eventualmente possível, é algo que coloca a coloca em risco” (MOUFFE, 1996, p. 19).

Chegamos aqui a um ponto chave da democracia radical e plural: o horizonte. Ela sempre será “uma democracia do futuro, uma vez que o conflito e o antagonismo são simultaneamente condição de possibilidade e condição de impossibilidade de sua total realização” (MOUFFE, 1996, p. 19), ou seja, ela é uma posição democrática. Para nós, essa democracia, a democracia do por vir, uma democracia da busca incessante pela negociação com o outro, é a que pode possibilitar e potencializar a qualidade da educação a partir das negociações entre currículo e gestão escolar/educacional. Esse permanente conflito, esse permanente dissenso, é o terreno da possibilidade democrática.

Nesse terreno indecidível, da possibilidade democrática, nos é interessante trazer as discussões de Jacques Rancière quanto à possibilidade democrática com sujeitos marcados pelo diferir. No mesmo movimento proposto por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, resguardadas as suas diferenças, Jacques Rancière propõe a compreensão da democracia no terreno do desentendimento provocado pelo jogo da política.

O desentendimento é o fim do consenso finalístico, é abertura para o dissenso democrático. Assim como Chantal Mouffe advoga a democracia em um futuro sempre marcado pelas lutas entre adversários, Jacques Rancière irá defender o necessário desentendimento para que haja o processo democrático. Desentendimento não é não conhecimento ou mal-entendido entre duas ou mais pessoas, pois estes não são suficientes para a problematização da política democrática (RANCIÈRE, 1996), é preciso encontrar o ponto de desentendimento. O desentendimento é momento em que “um dos interlocutores ao mesmotempo entende e não entende o que diz o outro” (RANCIÈRE, 1996, p. 11).

De certo o desentendimento não é o momento, por exemplo, entre aquele que diz que currículo e gestão escolar/educacional são duas coisas diferentes, o desentendimento é o momento em que ambos dizem a mesma palavra sobre currículo e gestão escolar/educacional, mas não entendem as mesmas coisas sobre a mesma palavra. Ambos sabem o significado de currículo e gestão escolar/educacional, ambos não estão encerrados por um mal entendido, ou seja, o desentendimento é a abertura para o dissenso democrático, é a abertura para a luta com um adversário.

Este desentendimento está na vida política. É importante salientar que Jacques Rancière entende como política a dupla divisão entre política e polícia. Para ele a política inicialmente é entendida como “o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e

funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição” (RANCIÈRE, 1996, p.41). Contudo, ele propõe “dar outro nome a essa distribuição e ao sistema dessas legitimações” (RANCIÈRE, 1996, p.41), ao qual ele chama de polícia.

Podemos dizer que a polícia é o espaço tempo de lei, da ordem, no que se faz, no que se diz, no que se é, a polícia “é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído (RANCIÈRE, 1996, p.42). Já a atividade política se apresenta como espaço tempo de abertura, de liberdade, de manifestação do diferir, ou seja, a política é o terreno da desestabilidade, ela “desfaz as divisões sensíveis da ordem policial ao atualizar uma pressuposição que lhe é heterogênea por princípio, a pura contingência da ordem” (RANCIÈRE, 1996, p.43), a política é o momento do questionamento da ordem.

A política sendo encarada como espaço tempo do diferir permite a ampla e permanente negociação dos sujeitos em torno do que venha ser qualidade da educação, pois permite que o desentendimento seja a marca da democracia, aquele que na política desestabiliza a pretensa cristalização de quem deve pensar e fazer a política. Assim como o político de Chantal Mouffe abre o cenário democrático, o desentendimento abre a política para criar possibilidades democráticas. Dessa maneira podemos sinalizar que os campos do currículo e gestão escolar/educacional ficarão abertos para possíveis negociações entre sujeitos marcados por processos de subjetivação que será (re) construído no campo das experiências. Concordamos com Jacques Rancière quando aponta que “toda subjetivação é uma desidentificação, o arrancar à naturalidade de um lugar, a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque é o espaço de uma contagem dos incontados” (RANCIÈRE, 1996, p.48), esse processo abre a possibilidade para a instabilidade da democracia, a qual acreditamos ser uma possibilidade profícua para pensar e fazer currículo e gestão escolar/educacional de forma negociada na escola.

A democracia assim é o próprio processo de subjetivação que não se finda, não se esgota, está sempre aberto e será sempre contingente. Sendo assim, passamos a entender a democracia não como um regime parlamentar em que o sufrágio universal garante um estado de direito, a democracia será assim esse processo de subjetivação que desestabiliza a busca por uma totalidade ordenada, subjetivação de sujeitos flutuantes de provocam essa desordem (RANCIÈRE, 1996). Esse movimento é aqui por nós muito valioso para problematizarmos a qualidade da educação a partir das negociações entre currículo e gestão escolar/educacional,

pois nos possibilita pensar o currículo no por vir provocado a partir de permanentes negociações, ou seja, aquilo que irá ser currículo estará suspenso pelo processo de subjetivação dos sujeitos, não se espera neste terreno democrático que tenha um currículo fixo e monolítico, da mesma maneira podemos pensar a gestão escolar/educacional construída não mais, ou não somente, pela eleição de um diretor, mas sim a partir de coletividade que negocia os sentidos do que venha a ser gestão escolar/educacional, as subjetivações dos sujeitos flutuantes desestabiliza os sentidos de que à gestão cabe mediar políticas e filosofias para a escola e provoca novas/outras formas de fazer gestão escolar/educacional, ou seja, uma campo teórico aberto e fluído para potencializarmos a qualidade da educação pública.

O terceiro destaque importante é acerca do que defendemos como **democracia**. Assumimos a democracia radical e plural proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, ou seja, inserimo-nos em um permanente horizonte que pode nos permitir a negociação permanente entre os sujeitos abrindo a possibilidade de luta entre adversários que estão na busca por qualidade da educação, bem como em uma democracia do dissenso, do desentendimento proposta por Jacques Rancière que possibilita o debate constante por uma educação que não se encerra no ensino.

Esse terreno nos leva a pensar e fazer uma educação de qualidade que vai além do ensino, principalmente no momento em que vive o país. A luta por espaços tempos democráticos na escola pública brasileira tem se tornado o horizonte a ser buscado por todos inseridos da educação. A democracia no sentido que propomos aqui abre a possibilidade de negociações entre os sujeitos, sujeitos que não buscam uma estabilidade de direito, mas sim o atendimento de demandas que, muitas, são silenciadas da educação e na escola. A democracia radical e plural pode potencializar o debate acerca de uma educação pública de qualidade, pois impede a fixação de normatizações. Acreditamos que este terreno democrático pode ser profícuo para problematizarmos os campos do currículo e da gestão escolar/educacional, pois evidencia, do ponto de vista da produção do conhecimento, os processos de subjetivações dos sujeitos e afasta a construção de um currículo modelo/padrão e de uma gestão escolar/educacional que media a sua efetivação na escola.

Aqui cabe nosso quarto destaque: por **qualidade** da educação a vemos como um processo de por vir, localizada na disputa por sentidos de qualidade sempre marcada por diferenças. A qualidade não é algo fixado a ser alcançada, mas sim uma projeção que abre a disputa para que os sujeitos possam criar sentidos que podem provocar a qualidade. Dessa

forma o que entendemos por qualidade só pode existir dentro de uma democracia radicalmente plural, pois é esse espaço tempo, a nosso ver, que pode permitir as negociações entre sujeitos políticos.

A educação de qualidade, logo democrática, transcende o esperado por um ensino repetitivo e cerceador que se permite a busca de ordem dentro do cenário de caos, tratando o saber como um produto a garantir o sucesso de cada sujeito na sociedade. A educação a partir dessa perspectiva pode permitir um movimento fugidio da racionalidade das propostas do atual governo brasileiro construído pelos partidários do PSL e seus seguidores.

Pensando nesse espaço tempo democrático, buscando compreender como os campos do currículo e da gestão escolar/educacional podem problematizar e potencializar esse debate, nos lançamos a seguir a analisar alguns discursos presentes nestes campos. Assim, em seguida apresentamos no capítulo 02 discursos presentes em alguns autores do campo do currículo do Brasil, em seguida, no capítulo 03, discursos presentes em alguns autores do campo da gestão escolar/educacional do Brasil, para, enfim, no capítulo 04, apresentarmos a nossa proposição de negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional, bem como nossa defesa por uma política cultural da escola.

02 –DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO E GESTÃO

Neste capítulo vamos analisar discursos de alguns autores clássicos dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional do Brasil que se hegemonizaram em torno da qualidade da educação. Buscamos, a partir da Teoria do Discurso, bem como com negociação com alguns quase conceitos discutidos/problematizados por Jacques Derrida, potencializar a discussão acerca das significações sobre currículo e gestão escolar/educacional presentes nestes discursos.

Sabemos que corremos um risco durante a leitura e análise, marcado pelo ato de traduzir. E por isso nos é cara a ideia da tradução defendida por Jacques Derrida (2006). Ela nos é interessante, pois mostra a nossa limitação durante a leitura e análise dos campos do currículo e gestão escolar/educacional. Como já destacado por Silvino Santiago, em 1976, a tradução “[...] é um ato de força do tradutor, na medida em que não leva em conta todos os significados latentes, permanecendo apenas no nível manifesto” (p. 95), ou seja, quando tentamos a tradução dos textos dos dois campos somos fadados ao fracasso de nunca conseguir trazer as múltiplas significações do texto, contudo, o ato de traduzir é interessante porque pode nos permitir evidenciar significações as quais ainda não foram vistas.

Partimos do exercício de traduzir os campos do currículo como uma tarefa possível e impossível ao mesmo tempo, uma dívida nunca quitada (DERRIDA, 2006). Assim os campos do currículo e da gestão escolar/educacional serão traduzidos, visto, por nós, como novos horizontes a serem construídos, já sabendo que tal horizonte é inatingível. Contudo, acreditando que nas leituras aqui produzidas, bem como nas leituras produzidas pelos leitores da tese, podem trazer movimentos democráticos nas escolas por infinitas traduções, que nos permitem pensar na busca a cada dia das qualidades desejadas por nós e pelos outros.

Assumimos que a análise feita por nós de alguns autores dos campos do currículo e gestão é posta ao movimento provocado pelo “phármakon” derridiano, “filtro, ao mesmo tempo remédio e veneno, já se introduz no corpo do discurso com toda sua ambivalência – substância de virtudes ocultas, de profundidade crítica, recusando sua ambivalência à análise”, (DERRIDA, 2005, p. 14), ou seja, sempre escapará da análise a sua totalidade, seu fechamento.

A partir desse cenário tentamos tecer outros fios no tecido dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Um exercício de crítica que não tente buscar fundamentações, nem mesmo prescrições, mas sim uma crítica que possa abrir possibilidades para compreensão dos campos. O exercício desta crítica parte da compreensão das articulações e discursos produzidos por alguns autores clássicos dos campos do currículo e gestão escolar/educacional.

Não é uma tese histórica, mas não é ahistórica. Por isso alertamos o leitor que não há exatidões em cronologias, mas que buscamos uma análise nos campos de currículo e gestão escolar/educacional no Brasil a partir de suas ênfases. Tais ênfases são vistas por nós como as mais efervescentes no Brasil a partir da década de 1930, por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, bem como obras de Anísio Teixeira.

Nas duas sessões a seguir apresentamos alguns discursos construídos no campo do currículo e gestão escolar/educacional a partir de alguns autores clássicos do Brasil. Advertimos os leitores que não pretendemos fazer uma cronologia histórica dos dois campos, nem mesmo abarcar todos os teóricos que se debruçaram na produção sobre currículo e gestão escolar/educacional no Brasil, mas buscamos os autores clássicos que são referenciados e/ou tiveram impactos no contexto brasileiro a partir de suas posições teóricas.

2.1 Qualidade da educação no campo currículo

Iniciamos esta sessão apontando que pensar currículo não significa trazer uma linha histórica sobre as produções do campo. Pensar sobre estudos e proposições tradicionais (aqui citados como tecnicistas), críticas e pós-críticas não significa a eliminação de uma pela outra, nem mesmo o apagamento de uma perspectiva com uma simples sobreposição. Estes pensamentos/perspectivas curriculares circundam os discursos do campo nos dias atuais, nas políticas governamentais e nas escolas.

As políticas curriculares, por exemplo, são compostas por articulações discursivas hibridizadas entre múltiplas perspectivas curriculares, bem como os discursos construídos no contexto escolar, as relações entre os sujeitos produtores de currículos negociam todas as diferenças hegemonizando em dados momentos significações sobre como operar com a construção curricular (ANDRADE, 2013).

Os textos aqui analisados tratam de circulações de sentidos, de significações infinitas acerca daquilo que venha a ser currículo. Não é possível e não é interesse deste trabalho a busca das origens do pensamento sobre currículo no Brasil, nossa preocupação nesta seção é uma tentativa de compreender como alguns autores clássicos do campo do currículo do Brasil significaram/significam currículo, quais os discursos se hegemonizaram em torno do que seja qualidade da educação.

Acreditamos, assim como Tadeu da Silva (1999b), que currículo não nasceu com as primeiras obras sistemáticas do campo no início do século passado, as preocupações com questões curriculares, por exemplo, sobre o que se ensina e como se ensina pairaram em muitas discussões entre os sujeitos, como na obra *Didática Magna* (1649) Jan Amos Comenius e a obra *Emílio* (1762) de Jean-Jacques Rousseau. Contudo, é preciso sinalizar, resguardadas as suas diferenças teórico metodológicas, que a partir da obra de John Dewey (1902) “A criança e o currículo”, bem como na obra “O currículo” de Frederick Bobbit (1918), inicia-se um movimento de produção acerca das questões curriculares de uma forma mais específica. Com a obra de John Dewey, podemos dizer que sentidos de currículo para além do que se ensina e como se ensina entraram no jogo político na produção sobre significações no campo do currículo, já com a obra de Frederick Bobbit temos uma discussão específica sobre currículo com uma visão tecnicista tradicional.

No Brasil, como já salientado, temos um ponto chave para a produção curricular a partir da década de 1930. Os discursos de inovações sobre a educação foram fruto de articulações entre vários intelectuais brasileiros, o que desembocou no documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (BRASIL, 1932). Tal documento é marcado por sentidos de currículo com aspectos tecnicistas, tais como a necessidade de construção de conteúdos mínimos para o processo de ensino e aprendizagem, entretanto, apresenta posições críticas sobre a necessidade de reconstrução do campo no país como a construção de um sistema de ensino.

Contudo, no Brasil, vamos ter a primeira obra específica do campo do currículo em 1955 com a publicação do livro “Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária”, de João Roberto Moreira. Os discursos, neste livro, articulam sentidos de currículo que transitam entre aspectos tecnicistas e “críticos”, as aspas não poderiam ficar de fora, pois os sinais de aspectos críticos não estão ligados aos sentidos de currículo produzidos mais tarde pela teoria crítica. Podemos perceber que o autor busca uma ruptura com os discursos tradicionais, pois

aponta que “o currículo escolar é um conjunto organizado das atividades de aprender e ensinar” (MOREIRA, 1955, p. 9), fato que se afasta momentaneamente de aspectos mais tradicionais focados no currículo como conteúdo apenas. Para ele, o currículo deve ser “considerado como o conjunto de todas as experiências do aluno sob a influência da escola”. Há uma tentativa de criar, a partir desse discurso, outra hegemonização acerca dos sentidos sobre currículo. O autor introduz no jogo político uma diferença de significação que vai negociar com outras diferenças em toda a obra, abrindo possibilidades para o processo de tradução infundável de sentidos.

O discurso em torno das experiências dos alunos é considerado como foco no texto. O conjunto de experiências é aberto a possibilidades inovadoras na construção curricular, ao mesmo tempo em que se fecha na elaboração de uma proposição curricular, quando o autor propõe que na elaboração do currículo, deverá “[...] estabelecer fundamentos e técnicas da construção” (MOREIRA, 1955, p. 190). O currículo de cada escola deverá “considerar os problemas da vida individual, social, política e econômica” (MOREIRA, 1955, p. 192). Contudo, é preciso estabelecer algo que está bem atual no Brasil com a efetivação da Base Nacional Comum Curricular⁷ (BNCC), os mínimos curriculares para que as escolas “não fiquem sujeitas a caprichos e fantasias” (MOREIRA, 1955, p. 193). Destacamos que há, na obra de Roberto Moreira, um deslizamento de sentidos no estabelecimento da significação curricular. O autor ora apresenta um discurso democrático de construção das experiências curriculares, ora o discurso é centrado em um movimento democrático com defesa da equidade, uma vez que todas as escolas para terem qualidade devem tratar de mínimos. Não se trata de uma concepção tradicional de currículo, mas de discursos que potencializam a discussão acerca da construção da política curricular construída por aberturas que permitem outras negociações.

⁷ BNCC é a política curricular que pretende garantir o acesso aos conteúdos mínimos para todos os estudantes brasileiros da Educação Básica. A tentativa de garantir um currículo padrão e igual para todos não é novidade no Brasil, este movimento já vem buscando estabelecer um documento que consiga essa garantia desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil (1988), depois com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e chegando a determinação de construção com o Plano Nacional de Educação (2014). A produção da BNCC passou por várias etapas de elaboração entre consultores especialistas e consultas à população brasileira de uma forma geral. O documento traz fundamentalmente as competências e habilidades mínimas que todos os estudantes devem construir. Nossa tese não tem como objeto a análise da BNCC, contudo a sua produção tem acompanhado os discursos deste movimento, por isso iremos durante a análise dos campos do currículo e gestão escolar/educacional tangenciar alguns pontos que consideramos interessantes para pensarmos as articulações entre os dois campos, pois a nosso ver a BNCC tem buscado a efetivação da normatização do currículo como conteúdo e a gestão escolar/educacional como meio para implementação, e nesta tese uma de nossas intenções é tentar desconstruir essas significações no cotidiano escolar.

Os discursos sinalizados acima nos são muito interessantes porque permitem a abertura para negociações quanto à produção do currículo. Quando o autor aponta a necessidade de pensar nas experiências dos alunos, mesmo colocando critérios para a elaboração do currículo, há um espaço tempo para as negociações, pois ele articula sentidos de experiências práticas aos sentidos de conteúdos deixando que na elaboração de propostas curriculares se pensem nos problemas com os quais se deparam cada um dos sujeitos. A dura crítica que o autor traz ao enfoque disciplinar nos permite articular sentidos de produções democráticas. Existe na obra de Roberto Moreira um processo híbrido que negocia alguns sinais tradicionais do campo, contudo, um discurso inovador quanto às possibilidades de que os sujeitos devam pensar em como construir suas proposições curriculares.

Não podemos nos furtar, é claro, de que não é uma aleatória celebração de um discurso inovador, uma vez que circulam na obra sentidos que nos evidenciam outras posições. Todavia, há uma hegemonização de sentidos em torno do jogo de diferenças em concepções curriculares. Mesmo dentro de um terreno indecível (DERRIDA, 2001) percebemos que os discursos criam articulações com jogos de linguagens (WITTGENSTEIN, 2000) equivalendo, provisoriamente, o que seria para ele a construção curricular de qualidade para a escola.

Como ele mesmo afirma, a obra busca “[...] examinar como o problema tem sido tratado, para em seguida ensaiar uma indicação de como elaborar o currículo” (MOREIRA, 1955, p.179). Para alguns, talvez, isso possa ser um problema, uma falha, uma proposta teórica inconsistente, pragmática e/ou tecnicista, contudo, identificamos que o discurso de Roberto Moreira pode potencializar as construções curriculares no cotidiano escolar.

É certo que a obra inaugura a produção do campo de currículo no Brasil de forma sistemática, trazendo outros/novos sentidos de currículo para a formação dos estudantes no país. Isso não quer dizer que a obra produzida por Roberto Moreira foi efetivamente construída no cotidiano escolar, mas é um discurso que sinalizou uma posição sobre currículo no cenário brasileiro.

Em um movimento próximo ao de Roberto Moreira, a obra de Marina Couto, “Como Elaborar um Currículo”, traz, já na página inicial, currículo

[...] como a totalidade das experiências da criança na escola, dirigidas para os fins da Educação. **É o inteiro programa de vida de cada aluno.** E, segundo sua significação literal, currículo é, de fato, caminhada, corrida, jornada e traz a ideia de continuidade e sequência. (COUTO, 1966, p. 01, destaque meu).

O discurso de Marina Couto evidencia a hegemonia construída das obras da época em torno das experiências dos alunos ao passo que aponta a necessidade de elaboração técnica do currículo para atender os fins da Educação. Afinal, quem define os fins da Educação? É possível pensar em uma definição? Questões como estas colocam tanto Roberto Moreira quanto Marina Couto em uma encruzilhada, pois ambos abrem possibilidades democráticas, ou seja, permitem que seja aberto um cenário para a disputa de sentidos, porém, também entendem que há a necessidade de produção de um currículo mínimo. Não estamos afirmando, ou criando, um espaço democrático, mas sinalizando que tais discursos podem abrir outras negociações na construção curricular.

Sujeitos podem entrar no jogo político dentro de uma arena em que se reconhecem como adversários para construir currículo, contudo, as possibilidades democráticas radicais e plurais são momentaneamente suspensas quando os sujeitos precisam garantir os conteúdos mínimos. Os adversários se apagam e podem se tornar inimigos se não garantirem a efetivação curricular proposta. É interessante que ao tirarem o texto de uma condição fixa/fechada, ou seja, de possíveis construções binárias que se pretendem limitar ou fixar os textos, outras significações são vistas podendo propiciar articulações dentro do jogo político, abrindo para o terreno democrático.

Marina Couto apresenta o que a criança deve estudar, ou seja, de onde partimos para a elaboração do currículo. De forma ilustrativa, para a autora, a criança “redige, lê, ouve, expressa-se, pesquisa, ilustra conhecimentos, confecciona materiais, entretêm-se, convive em grupos diversos” (COUTO, 1966, p. 1 - 6). Ora, ao lermos tal discurso, podemos nos perguntar: mas não é isso tudo mesmo que os alunos precisam fazer na escola? Acreditamos que sim! Contudo, não cabe à escola a fixação de sentidos acerca do que aprender de forma homogênea como afirma Marina Couto quando aponta que “a escola tem a função precípua de desenvolver o pensamento da criança, de discipliná-la... de assimilar nossa herança cultural” (COUTO, 1966, p.7).

Há uma intensa negociação de sentidos na produção de currículo na obra da autora. São diferenças que se apagam momentaneamente para a significação de currículo integrado, hegemonizando certos sentidos. Entretanto, a articulação discursiva é construída em torno de efetivação de um programa curricular (técnico instrumental) dentro de um contexto de vivências no cotidiano escolar em múltiplos espaços tempos de construção de conhecimentos, que, para ela, deve ser pensado em áreas e produzido por equipes de especialistas, assim como na BNCC, havendo sempre deslizamentos de sentidos.

Essa produção em equipe, fora da escola, fica evidente quando são apontados os princípios e os critérios para elaboração do currículo. Os princípios são:

da Finalidade – a comissão tem a responsabilidade de verificar a validade de cada conteúdo; *da Especificação* – refere-se ao desenvolvimento do conteúdo programático, dentro do campo próprio da área; *da Abrangência* – abordar a área em sua totalidade; *da Integração* – a vida é interdependência e é integração. E o currículo deve refletir essa realidade; *da Continuidade* – garantir uma sequência na apresentação dos assuntos; *de Flexibilidade* – o programa deve permitir a possibilidade de cada professor fazer modificações, adaptações ou enriquecimentos; *de Exequibilidade* – o programa é preciso ser acessível à interpretação da maioria do professorado; *da Avaliação* – sugestões para avaliação da aprendizagem. (COUTO, 1966, p. 42-44).

Articulados aos princípios, os discursos apontam cinco critérios para a elaboração do currículo:

da Significação – é o assunto suficientemente importante para justificar a sua escolha?; da Utilidade – contribuirá essa experiência de aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades?; da Maturidade – corresponde essa experiência de aprendizagem à fase de desenvolvimento em que se acha cada educando?; do Interesse – terá essa experiência real interesse para os alunos?; da Autenticidade – inspira confiança o assunto? (COUTO, 1996, p. 45-46).

Antagonicamente, sinalizamos que essa luta por significação dentro do texto pode produzir espaços tempos de aberturas. Os princípios e critérios apresentados pela autora são fixados para a equipe de elaboração, contudo, podemos pensar que esses princípios e critérios

podem abrir as negociações entre sujeitos na construção curricular. Estes princípios não seguram o fluxo de significação e, talvez, possam criar espaços tempos para as negociações das diferenças. Sabemos que é uma tentativa falha a de buscar um espaço tempo de fixação destes sentidos na produção curricular, mas como possibilidade que desliza entre um lugar e outro, permitindo inferir que nos discursos da autora, temos possibilidades de avançar no tocante às coletividades democráticas.

Destacamos que as articulações construídas no texto de Marina Couto equivalem a posições distintas sobre currículo. A autora busca uma posição para a elaboração do currículo que se lança às ações e práticas conduzidas no cotidiano escolar ao passo que afirma a condição desse currículo ser construído previamente por uma equipe externa à escola.

Com alguns discursos muito próximos sobre a produção do campo de currículo, a curricularista Dalila Sperb trouxe interessantes proposições para o campo do currículo com a sua obra “Problemas Gerais de Currículo” (1966).

A preocupação da autora centra-se na finalidade do currículo. Para ela, “o planejamento de um currículo escolar inclui a seleção de um conjunto de fins a serem alcançados pela educação” (SPERB, 1966, p. 06). Articulando sentidos de várias perspectivas de autores como John Dewey, Theodore Brameld, Hilda Taba e Ralph Tyler, o discurso de Sperb nos mostra uma construção tecnicista e ao mesmo tempo inovadora. Quando a significação atravessa os problemas sociais aponta para uma direção de equivaler questões cotidianas, quando desliza os sentidos para como resolver tais problemas há uma equivalência em torno de uma proposição do ato de “fazejação” do que venha a ser currículo, apontando a tarefa para os técnicos especialistas do planejamento curricular, ou seja, uma preocupação instrumental para garantir o bom resultado da educação, uma educação de qualidade que garante um currículo efetivado.

A qualidade da educação dependerá de um currículo bem planejado que atenda aos fins filosóficos externos às escolas, os problemas sociais são importantes para pensar o planejamento curricular e essa tarefa recai sobre “aos especialistas em educação, mas estes já não trabalham isolados na torre de marfim” (SPERB, 1966, p. 50). Os especialistas devem, para a autora, consultar a comunidade escolar, tentando entender o que pensa a opinião pública, uma perspectiva intimamente ligada as posições de Ralph Tyler.

A abertura proposta no discurso de Sperb também nos permite visualizar uma articulação em torno de como tais produções são realizadas no cotidiano escolar. Tal abertura pode permitir uma luta agônica entre os sujeitos, mas em uma cadeia hegemônica construída por especialistas o momento pode bloquear muitas diferenças e manter a significação sobre como ou o que venha a ser currículo. Dessa forma, a consulta pública não serviria mais do que uma mera mediação estandardizada para a construção de um currículo pluralmente democrático, como acompanhamos no movimento da BNCC dos dias atuais.⁸

Este duplo movimento apontando anteriormente pode ser aberto para outras disseminações quando analisamos a proposição da autora no planejamento curricular. Ela elenca dez passos para este processo:

1 – o superintendente ou diretor de ensino ou de currículo (das secretárias de educação) inicia as investigações com grande número de professores, supervisores e administradores, colocando em discussão os problemas surgidos; 2 – procura-se a colaboração de professores de formação superior e de especialistas nas áreas a estudar; 3 – o plano geral de trabalho é estabelecido, horário de reunião são fixados e os princípios básicos do programa de revisão surgem precisos; 4 – os problemas surgidos nas reuniões são entregues a grupos de estudos; 5 – os grupos de estudo formulam objetivos, juntam e interpretam dados informantes e oferecem propostas para modificações dos programas de ensino; 6 – uma comissão elabora o rascunho do novo programa; 7 – o programa provisório é experimentado em escolas selecionadas ou em todo o sistema, por um ano ou período maior; 8 – grupos maiores de professores conhecedores do assunto reúnem-se para oferecer críticas e sugestões. Frequentemente solicita-se a colaboração de leigos, pais, imprensa e outros meios de comunicação; 9 – as revisões são feitas à base de sugestões recebidas de variadas fontes e o programa, após aprovado, é formalmente editado; 10 – todo processo sofre avaliação cujos resultados devem servir à nova revisão formal que se dá em geral dentro dos próximos cinco anos. (SPERB, 1966, p. 59).

Mesmo operando com uma visão tradicional tecnicista de currículo, podemos, a partir dos discursos da autora, problematizar o campo. A nosso ver, quando a autora propõe metodologicamente como construir o currículo, como pôr em movimento os dez passos anteriores, podemos pensar na abertura para as negociações entre sujeitos. A questão aqui não

⁸ O Ministério da Educação (MEC) provocou uma consulta pública em 2018 por meio digital para que os profissionais da educação pudessem sugerir inclusões ou exclusões no texto preliminar da BNCC, contudo esse processo foi realizado em um curto espaço de tempo, o que provocou de certa forma pouco debate. Além disso, destaca-se que as mais de 12 milhões de contribuições feitas via site do MEC não foram alvo de intensos debates para incorporação ou não do texto preliminar.

está no sentido hegemônico pela autora, mas em possíveis aberturas em seu próprio discurso, de forma simplificada podemos dizer que ao propor todas essas etapas, as quais são uma forma técnica de fazer currículo, podemos pensar que no terreno político durante a construção de uma política curricular as articulações podem gerar outras significações não esperadas, e seus fluxos podem não ser segurados.

Como já salientado, o currículo começa a ser pensado pelas necessidades educacionais, “a pergunta, nesta etapa do planejamento, é: que tipo de educação necessita a sociedade?” (p. 66). A resposta está na filosofia, no desejo externo social, está fora da escola. Os objetivos a serem alcançados também são pensados fora da escola, estabelecidos legalmente, pois a “LDBEN expressa uma orientação filosófica que encerra conceitos” (p. 66) importantes para a formação da população. Um ponto interessante aparece na seleção do conteúdo, pois a autora tece duras críticas ao modelo disciplinar, estabelecendo que “o planejamento do conteúdo do currículo deve visar um todo harmonioso” (p. 69), pois os “conteúdos isoladamente planejados e simplesmente justapostos fazem da escola uma oficina onde vários especialistas exercem suas funções, polindo cada um uma parte diferente do aluno, sem nexo entre si” (p. 69). A autora ainda aponta como essencial para a construção do sentido de currículo as experiências em atividades centradas nos alunos, “sendo esta a orientação, os métodos de ensino serão ativos” (p. 75).

Apresentando discursos próximos dos sinalizados anteriormente, Lady Lina Traldi propõe, em sua obra “Currículo” (1977), aspectos interessantes para sua significação. Os discursos apresentados até aqui, dos quais farão parte os de Lady Lina Traldi, apesar de serem muito criticadas por seu viés tradicional, a nosso ver, foram muito propositivos, pois marcados por um modelo híbrido curricular, cheios de significações interessantes para a potencialização de um movimento crítico e democrático radicalmente plural no campo do currículo do Brasil.

A obra de Traldi (1977) apresentou um estudo de fôlego no campo de currículo. A autora faz um mapeamento vasto de estudiosos do campo do currículo até a publicação de seu livro. Apresenta e discute as obras sobre currículo de John Dewey, Willian H. Kilpatrick, Franklin Bobbit, Hollis Leland Caswell, Doak Sheridan Campbell, Othanel Smith, William O. Stanley, Harlan Shores, Hilda Taba, dentre muitos outros. A partir desse movimento, ela articula conceitos e concepções para a significação do que ela entende por currículo.

Apontando inicialmente para uma discussão alargada sobre a construção do currículo, a autora diz que “o problema do currículo prende-se a ideia da escola e daquilo que ela deve executar” (TRALDI, 1977, p. 25), ou seja, pensar e fazer currículo não se liga apenas à efetivação de um programa. Tecendo uma crítica ao modelo tradicional, ela traz dois modelos comparativos sobre o que se pensa acerca do conceito e prática do currículo.

Segundo Traldi (1977), a transmissão de conhecimento a partir de técnicas e instrumentos “o aluno é visto como um ser imaturo que deve aprender/assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos pelos professores” (TRALDI, 1977, p. 28). A autora também diz que a escola precisa tratar o currículo como instrução/cultura com ênfase no processo de construção de conhecimento, no ato de aprender fazendo, no aprender a aprender, ou seja, o aluno como centro e como ser ativo do seu processo de aprendizagem. Mesmo não se afastando do movimento tradicional curricular de dar ênfase aos processos de ensino e aprendizagem, podemos evidenciar no seu discurso uma possibilidade de democratização acerca da educação, permitindo que entre no jogo político outros sentidos.

O discurso da autora apresenta uma visão interessante e potente para pensar a feitura curricular quando aponta para a necessidade deste movimento estar atrelado ao questionamento filosófico, pois a nosso ver pode problematizar o que entra e sai e o que está dentro e fora do jogo de linguagem na produção curricular. Este questionamento de todas as coisas na construção curricular parte da “filosofia da educação que nos obriga a questionar tudo que foi feito, o que está sendo feito e o que deveria ser feito, tendo em vista as novas necessidades formativas” (TRALDI, 1977, p. 29). Insistimos em apontar a posição crítica da autora, pois a necessidade de questionamento e o pensar a escola na produção curricular é fundamental para desconstruir uma posição fixa sobre o que a escola deve fazer. Como a tradução é sempre um ato necessário e impossível (DERRIDA, 2006), buscamos a textualidade discursiva, outros pontos de hegemonização acerca do conceito e da prática de currículo da autora.

Há, na obra dela, um deslizamento de sentidos e um processo de hibridação. Como podemos ver quando ela aponta que “currículo implica uma filosofia de vida em ação, porquanto serão estes o centro e a vida de todo programa escolar” (1977, p. 40 - 41), dizendo ainda que

o currículo compreendido como todas as experiências organizadas e supervisionadas pela escola e pelas quais, portanto, esta assume responsabilidades, cabe determinar na seleção destas experiências aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da personalidade integral do educando (permitindo-lhe alcançar a auto-realização), ao mesmo tempo que estejam em harmonia com as necessidades da sociedade e com os fins mais elevados da humanidade em geral. (TRALDI, 1977, p. 41).

O discurso da autora transita entre uma posição crítica e uma proposição de elementos tradicionais, criticados. Ao significar currículo como ação, ela diz que cabe à escola pensar e fazer suas práticas, porém, também assinala que a escola deve ter uma responsabilidade em selecionar o que é significativo. Destas articulações fazemos a pergunta: mas as pulsões do/no cotidiano escolar não devem ser por ela pensadas e reconstruídas a partir de um movimento constante entre os sujeitos? A fixação de um programa consegue segurar este movimento, este fluxo?

A autora ainda dedica um capítulo inteiro para determinar quais são as necessidades específicas de cada faixa etária dos estudantes da educação básica. A fixação de sentidos acerca do que são as necessidades estanca (ou pelo menos tenta) o jogo discursivo na construção de uma prática curricular inovadora e democrática. A insistência em demarcar o que se deve ensinar, assim como o Movimento Todos pela Educação por uma BNCC nos dias atuais, cessa a oportunidade de criar experiências curriculares que negociam com os sentidos que cada sujeito da escola pode viver.

Embora a autora busque tal fixação, podemos ampliar sua proposição e construir novos/outros elementos para o discurso curricular a partir do que ela propõe para a organização curricular. Apresentando um modelo espiralado para a organização curricular, Traldi (1977) problematiza as necessidades de ficarmos mais interessados em pontos de questionamentos que em afirmação de algo fechado. Dessa forma, ela apresenta algumas questões interessantes para se pensar a construção curricular:

Educando e seu desenvolvimento, individualmente falando?, ou, em grupos, socialmente falando?; conteúdo enquanto conhecimento acabado, logicamente estruturado, indo aos mais altos níveis de abstração (sem preocupação com níveis de apreensão, compreensão e amadurecimento do educando)?, ou, com a preocupação de sua integração?; professor e sua

preparação, formação, qualificação e atualização? Trabalhando individualmente, ou, em equipe? (TRALDI, 1977, p. 180).

A preocupação da autora na construção curricular não é simplista e nem tecnicista. Ela lança problemas que podem permitir a compreensão e negociação dos sentidos de currículo. Interessantes são os pontos de crítica que autora traz. A análise discursiva da obra nos mostra discursos que destacam a necessidade de sistematização fixada e com valor de fiscalização dos gestores da escola, contudo, estes discursos podem ser abertos nos permitindo pensar na potência para que discursos curriculares na escola sejam marcados por ressignificações quanto à feitura curricular.

Os discursos analisados, até aqui, do campo do currículo do Brasil nos evidenciam o movimento constante visto até hoje. As críticas traçadas a partir do final da década de 1970 e mais contundentes em 1980 trouxeram outra possibilidade de pensar currículo, porém, muitas vezes, a crítica foi esvaziada de sentidos, trazendo lógicas idênticas às feitas pelos curriculistas anteriores. O discurso do movimento crítico brasileiro foi profícuo e necessário para o (re) pensar o campo de currículo no Brasil, contudo, o movimento discursivo das décadas de 1950 até 1970 trouxe para o campo muitas possibilidades para construção/desconstrução do que pensamos por currículo.

Os discursos analisados até aqui nos evidenciam algumas aproximações e alguns distanciamentos, em que o currículo de qualidade é aquele que negocia os problemas sociais, as experiências dos alunos, os conteúdos organizados de várias maneiras, ou seja, a produção curricular neste período é costurada com fios intermináveis. Não conseguimos fixar uma posição negativa ou positiva sobre tal movimento, mas nossas posições permitem problematizar e criticar alguns desses fios criando outros fios, outras posições, outros sentidos. Como sinalizou Antônio Flávio Barbosa Moreira em sua tese, a produção brasileira sobre currículo nesse período não foi um mero consumo de perspectivas vindas dos Estados Unidos.

Identificamos que os discursos dos autores analisados até aqui, apesar de terem diferenças entre si, permitem que pensemos o que eles entendiam como qualidade da educação no Brasil, que seja uma forma de sistematizar o que se deveria ensinar nas escolas públicas. Os autores não destacam os sentidos de qualidade em seus discursos, contudo, podemos inferir que a qualidade desliza, principalmente, em torno da sistematização do

currículo com vistas ao alcance de objetivos e a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, entre a construção de um currículo por especialistas e a atenção nas práticas que acontecem no cotidiano escolar, ou seja, ao analisar os discursos destes autores do campo do currículo do Brasil podemos sinalizar que não houve uma mera bricolagem de concepções curriculares oriundas dos Estados Unidos e da Inglaterra, mas sim uma vontade de mudar a educação brasileira.

A construção curricular desses autores nos evidenciou uma hegemonização em torno do currículo como algo a ser construído a partir de um guia, um sistema de etapas a serem conquistadas para que o processo de ensino e de aprendizagem fosse garantido na escola. O foco nesse sentido fica no processo de ensino e não no processo educativo mais amplo. Podemos dizer, também, que mesmo considerando esse processo hegemônico não podemos apagar as aberturas que os discursos destes autores podem permitir para a construção curricular, isso não implica dizer que há ponto positivo e negativo, mas de problematizar o campo do currículo abrindo outras possibilidades, por exemplo, a abertura para terrenos democráticos na construção do currículo.

Encaramos os discursos analisados até aqui não como inimigos a serem destruídos no campo curricular, mas como adversários que potencialmente estão presentes até hoje no debate curricular. É preciso de fato lutar contra discursos de padronização apresentados em muitos discursos por esses autores, bem como buscar nestes discursos outras possibilidades de negociações. Esse movimento é o que permite que haja um processo democrático.

Problematizando o campo do currículo e trazendo outros elementos para o campo, temos os discursos de Antônio Flávio Barbosa Moreira, um clássico curricularista brasileiro. Embora Moreira (1990) destacasse a não simples transferência curricular dos Estados Unidos, como muitos críticos tomam a produção brasileira principalmente nos períodos de 1950 a 1980, o autor aponta que os sentidos tecnicistas no final de tudo eram centrais nas proposições sobre currículo nos discursos dos autores que analisamos até aqui nesta tese. O interessante é o não apagamento dos discursos anteriores, mas sim a sua problematização proposta pelo autor que trouxe para o campo do currículo olhares para questões antes não vistas.

Para traçar um debate acerca dos sentidos de currículo e “inaugurar” uma grande discussão sobre currículos críticos no cenário brasileiro, Moreira (1990) apresenta em sua obra as perspectivas derivadas de alguns aspectos para a produção curricular. A primeira perspectiva apresentada é a que se deriva da transferência educacional. Principalmente a partir

da crítica ácida de Martin Carnoy, o autor problematiza os processos de colonização curricular, em que há uma transferência perversa de países colonizadores e imperialistas para os países periféricos. Contudo, Moreira (1990, p. 24) destaca que o processo de transferência sempre falha “principalmente por não levar em conta, as interpretações, a mediação dos contextos culturais, políticos, sociais e institucionais”. Discurso que nos evidencia de saída que a produção brasileira não foi/é uma mera cópia curricular estrangeira.

Isso fica evidente quando o autor traz a perspectiva curricular derivada da produção brasileira, pois as discussões sobre currículo no Brasil até aquele momento “combinaram ideias tecnicistas com ideias progressivistas” (MOREIRA, 1990, p. 28). Nesse ponto aparece a terceira perspectiva que emana dos estudos americanos com um forte discurso progressista, principalmente com a obra de Ralph Tyler.

Negociando estes e outros discursos, o autor traz à baila momentos de negociações da produção curricular brasileira em que estão presentes as produções americanas, os enfoques brasileiros e as relações institucionais. A partir deste momento, o autor constrói outros saberes para a chegada da sua significação sobre currículo. São apresentados no texto três paradigmas para o pensamento curricular: o circular-consensual, ancorado em Maxine Greene e Willian Pinar; o técnico-linear, fincado nos pressupostos de Ralph Tyler e Hilda Taba; e o dinâmico-dialógico trazendo as obras de Michael Apple e Henry Giroux.

O que podemos ver é que Moreira (1990) problematiza as produções brasileiras e internacionais para a compreensão do movimento curricular presente na disciplina Currículos e Programas no Brasil. É neste movimento que percebemos a discussão que o autor faz para a chegada em sua crítica ao principal debate da década de 1980 no Brasil sobre currículo, mas que não foi feito intensamente por curriculistas. Para o autor, a (re) democratização do país permitiu a entrada forte e influente das obras de Karl Marx e Antônio Gramsci. Neste momento político

renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios e, assim, implantar a suas ideias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico (MOREIRA, 1990, p. 159).

O cenário brasileiro estava propício à entrada de discursos considerados críticos na época. Neste período entram outros enfoques para o debate curricular no Brasil. O momento estabeleceu a articulação entre muitos elementos na significação do que seria um currículo de qualidade para a população brasileira. Concordamos com Moreira (1990) que o debate, apesar de muito valioso, cheio de conversas complicadas como aponta Pinnar (2009), foi feito principalmente por filósofos e sociólogos da educação e não por curriculistas. Ressaltamos isso, pois nesta seção da tese analisamos os trabalhos de estudiosos com ligação direta com produção específica no campo de currículo.

Neste sentido, é possível detectar que a significação curricular brasileira no “momento” considerado crítico foi polarizada entre os defensores dos conteúdos e os defensores de uma perspectiva dialogal para a construção curricular, notadamente Demerval Saviani e seus seguidores e Paulo Freire e seus seguidores, respectivamente. Os primeiros teciam severas críticas aos segundos dizendo que se restringem ao universo cultural do aluno e não focalizam os bens culturais da humanidade, não valorizam possibilidades emancipatórias (MOREIRA, 1990). Dentre outros argumentos, Guiomar de Nano Mello chega a dizer “acho um absurdo criticar uma cartilha que é usada no Nordeste porque usa a palavra uva para alfabetizar” (MOREIRA, 1990, p. 168). Em contrapartida, os Freirianos apontavam que a cultura popular era distanciada na proposição conteudista.

Uma luta antagônica interminável. Até na atualidade encontramos discursos fortes que pretendem a destruição um do outro. Isso, a nosso ver, não potencializou e nem mesmo potencializa o discurso democrático da construção curricular, pois impede as negociações de sentidos e a construção de um processo democrático radical e plural em que o outro deve ser visto como um adversário e não um inimigo. Mesmo não adentrando na análise da produção de Paulo Freire (neste momento) e Demerval Saviani, destacamos que os seus discursos foram e são fundamentais para o debate educacional e curricular em nosso país.

É a partir dessa análise que Moreira (1990) vai trazer os sentidos sobre currículo que ele acreditava mais coerentes para a produção de curriculistas brasileiros. Para ele, o “trabalho acadêmico crítico somente ganhará apoio popular e constituir-se-á em base de mudanças democráticas quando oferecer alternativas reais de ação” (1990, p. 212), ou seja, precisa ir além da tentativa de apagamento como vimos anteriormente. Ele propõe então que a produção curricular crítica deveria

[...] considerar as dinâmicas de classe, gênero e raça como não redutíveis umas as outras pode iluminar os problemas teóricos e práticos envolvidos na realização de experiências alternativas para as crianças das camadas populares. É necessário que aprendamos a elaborar currículos que capacitem crianças a criticar não só os arranjos sociais e as desigualdades existentes, mas também o caráter machista e racista de nossa sociedade (MOREIRA, 1990, p. 217).

E ainda completa dizendo que

[...] ao invés de buscar resgatar o que supostamente estava ausente na escola brasileira, isto é, os conteúdos curriculares, os especialistas em currículo devem desenvolver propostas nas quais questões de currículo (tanto formal como oculto), metodologia, relação professor-aluno e avaliação sejam tratadas de maneira articulada. Somente assim poderemos superar as dicotomizações ainda encontradas na tendência crítica e oferecer ao especialista e ao professor princípios que os auxiliem a bem desenvolver práticas pautadas em interesses emancipatórios (MOREIRA, 1990, p. 217).

Antônio Flávio B. Moreira apresenta um discurso potente para o pensamento crítico curricular brasileiro, amplia a discussão e ainda propõe um novo/outro debate para o campo do currículo quanto as suas possibilidades de negociações com metodologias, práticas docentes, dentre outros temas importantes. A compreensão curricular proposta pelo autor entre várias temáticas, bem como a proposição de nos distanciarmos da ideia, sempre perigosa, de que falta à escola a compreensão daquilo que seria necessário para alcançar qualidade, ou seja, a insistência de curriculistas em ir à escola para apontar aquilo que ela deve fazer são dois pontos importantes para ressignificação do campo do currículo. Esta significação acerca do currículo trouxe para o campo uma propulsão teórica e prática. Esse movimento é trazido pelo autor a partir de suas articulações entre múltiplos sujeitos da educação, que principalmente a partir da década de 1980, alavancaram a educação nacional problematizando o jogo político curricular com interessantes proposições.

Este movimento evidenciado pelo autor trouxe para o campo do currículo uma discussão em torno da necessidade de pensar um currículo no cenário democrático, que colocasse no jogo político temas potentes como poder, cultura, representação para o processo educativo dos alunos. Isso fica evidente quando vemos as produções de curriculistas como Ana Maria Saul, Teresinha Maria Nelli Silva, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros.

Com discussões próximas a de Antônio Flávio, naquele momento, a curricularista Ana Maria Saul produz o trabalho intitulado “Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo” em que propõe o rompimento com visões fechadas das avaliações e proposições curriculares, ela parte da avaliação dos Programas de Pós-Graduação e amplia uma visão geral de como pensar as proposições curriculares de forma crítica.

Para chegar a este discurso, Saul (1988) traça duras críticas aos textos de Ralph Tyler e Hilda Taba. A autora aponta que a produção brasileira, com os textos de Dalila Sperb, Marina Couto e Lady Traldi, tiveram vínculo direto com a escola de Tyler e Taba. Ana Maria Saul propõe então um apagamento total de concepções curriculares que não promovessem o diálogo horizontal proposto por Paulo Freire. A proposta da autora ancora-se em pressupostos da emancipação, conceito que permeia todo o seu discurso. Em sua obra diz que “o paradigma emancipatório tem a sua construção inspirada em três vertentes: avaliação democrática, crítica institucional e criação coletiva e a pesquisa participante” (SAUL, 1988, p. 53).

Currículo, na obra da autora, é significado como processo coletivo democrático para a emancipação dos sujeitos. Saul (1988) propõe então que haja um processo de crítica democrática que combata as tendências tecnicistas de currículo e a criação de momentos que possam articular elementos para a leitura da realidade para a realização de uma crítica que mobilize todos para uma criação coletiva. Tal produção, para ela, será mais profícua e democrática se os curricularistas estiverem em direção às pesquisas participantes, em que a voz e a posição de professores e alunos dialoguem para a efetivação do currículo na prática.

Os discursos de Ana Maria Saul colocados em sua proposta de como pensar/fazer currículo indicam pontos interessantes para uma significação potente para o campo: primeiro a autora propõe uma análise da educação brasileira a partir de uma dimensão política (filosófica, sociológica e histórica); após este momento dá-se a crítica de problemas educacionais relevantes para a busca de soluções alternativas; para então a empreitada curricular caminhar para a feitura a partir de subsídios teóricos fundamentais e de aprofundamentos significativos para a prática docente. Destacamos que a proposta construída pela autora possibilita pensar o currículo em um cenário democrático, uma vez que possibilita as negociações de sentidos para a luta do que venha a ser currículo.

Como podemos perceber, Saul (1988) é uma clássica representante do movimento crítico educacional brasileiro da década de 1980, pois aponta críticas as perspectivas

anteriores numa tentativa total de apagamento. Ela se aproxima ao que Antônio Flávio B. Moreira fez numa tentativa de propor um novo movimento para o campo do currículo, contudo, é perceptível que o discurso da autora é marcado por diferenças quando não destaca as potencialidades que os curriculistas brasileiros apontaram anteriormente, como destaca em alguns discursos de Moreira (1990).

Como fundamento da teoria crítica, a autora busca em suas discussões a luta por emancipação dos sujeitos. Sinalizamos que a busca por emancipação dos sujeitos talvez seja um dos pontos a ser problematizado na teorização proposta pela autora. Segundo Laclau (2011), a emancipação é algo inatingível, inalcançável, uma vez que cada sujeito constrói articulações múltiplas que não permitem um ato emancipatório, mas sim possibilidades contingentes de emancipação, o que nos indica ser mais potente pensarmos cada vez mais na busca por liberdade.

No discurso da autora percebe-se uma potencialidade na proposição da feitura curricular, pois ela constrói um espaço tempo de debates que podem chegar a momentos radicalmente democráticos. Durante a construção curricular de forma coletiva, há possibilidades alargadas de muitas diferenças negociarem sentidos sobre o que venha a ser currículo. Não afirmamos aqui que a intenção de Ana Maria Saul foi/é tal movimento político curricular, apenas abrimos seu discurso para problematizar a construção de um currículo democrático.

Este mesmo movimento está presente na obra de Teresinha Maria Nelli Silva “A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador” em que traz um discurso crítico às produções “ditas” tecnicistas no Brasil. O discurso de Nelli Silva (1990) nos é muito interessante, pois parte de uma discussão da sala de aula.

Na introdução de sua obra, já percebemos a sua posição como uma curricularista crítica. Segundo Nelli Silva (1990, p. 10)

o currículo na visão crítica deve ser responsabilidade conjunta de professores e alunos. Essa ideia parece óbvia, mas o desafio está em colocá-la em prática quando sabemos que a história do currículo oficial tem estado identificada com uma visão conservadora, liberal, tecnicista, e não com uma visão crítica.

Ao significar o currículo como uma posição conjunta, Nelli Silva (1990, p. 10) aponta que a visão tecnicista dicotomiza o currículo, ou seja, uns produzem (os técnicos) e os professores reproduzem. Para ela, aos curriculistas críticos fica a incumbência de “[...] construir um currículo identificado com a realidade, resgatando a cultura de que os alunos são portadores... uma tarefa de resistência à reprodução”.

Cabe à Nelli Silva a questão: os curriculistas críticos, ao proporem o rompimento com propostas curriculares, não constroem outra posição de produtores? Traço a crítica a quem produz, mas eu também não estou tentando impor outro modelo?

A partir de alguns dos principais autores estrangeiros que impactaram o campo do currículo no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 (Henry Giroux e Michael Apple), a autora propõe um trabalho crítico para a construção curricular em que se pese “[...] um esforço contínuo de ação e reflexão, de teorização sobre a prática” (NELLI SILVA, 1990, p. 21). Ao trazer a presença da voz dos alunos, a autora desestabiliza a questão feita por nós anteriormente, pois podemos nos questionar: no momento de produção curricular não haverá negociações de sentidos? Os jogos de linguagens não desestabilizarão quaisquer tentativas de reprodução?

Esse ir e vir nos remete ao ato de viraser que Derrida (2004) deflagra no movimento da desconstrução. Assim como Ana Maria Saul, o discurso de Nelli Silva traz severas críticas às obras de autores norte-americanos, principalmente à Franklin Bobbit e Ralph Tyler, a reboque, às curriculistas brasileiras das décadas de 1960 e 1970, citadas nesta tese. É desta crítica que ela vai apontar um binarismo do campo do currículo no Brasil: o currículo como ciência natural, ou seja, o tecnicista que propõe a priori o que o outro irá consumir; e um segundo modelo chamado de currículo como ciência crítica que denuncia a ideologia e o poder engastados no conhecimento escolar.

Mesmo trazendo uma dura crítica às produções brasileiras já citadas, o texto de Nelli Silva (1990, p. 68) traz grandes possibilidades democráticas para a construção curricular, uma vez que permite pensar na constituição de uma arena política capaz de grandes negociações curriculares. Como a própria autora afirma, “[...] os caminhos da transformação são vários e admitem várias frentes.”

Os discursos dos três curriculistas citados anteriormente nos apresentam articulações interessantes para a compreensão do campo do currículo no Brasil. Podemos perceber que

entre os três há diferenças claras nos caminhos para a produção curricular, contudo, estas diferenças são momentaneamente apagadas quando propõem uma revitalização no campo do currículo e a construção de novos/outros caminhos. Há a proliferação do significante currículo em torno do rompimento com visões que pensam e propõem um *a priori*, bem como a necessidade de pensar uma produção sólida dos estudiosos do campo. Há uma hegemonização no campo neste sentido, contudo, ainda é nítido que estes momentos são provisórios, pois outros discursos entraram neste processo de significação acerca do currículo.

O que podemos sinalizar é que estes autores, por nós considerados clássicos, construíram discursos marcados por brisuras (DERRIDA, 2004), ou seja, o campo foi arrombado e outras negociações entraram no jogo político curricular, para outras construções, outras significações. Buscar a construção desse movimento é interessante para nós por acreditar que o campo do currículo pode se tornar mais potente quanto permite essas aberturas.

Em torno da busca por qualidade da educação, os discursos construídos por eles focaram em duas proposições potentes para o campo do currículo: primeiro pelo movimento crítico de se pensar currículo apenas como instrumental para a garantia de chegar aos objetivos propostos; e, segundo, por abrir as possibilidades de pensar a qualidade da educação dentro de uma escola para o povo, na escola pública. Destacamos então que os sentidos de qualidade da educação têm um deslocamento para pensarmos como a educação pode transformar as vidas das pessoas, principalmente das classes pobres.

Os discursos analisados dos autores considerados críticos construíram um importante cenário para a construção curricular crítica no Brasil. Eles trouxeram para o jogo político a problematização da educação para além dos conteúdos. Embora seja evidente certa fixação em torno da necessidade de acesso aos conteúdos para a transformação da sociedade, ou seja, um sonho inatingível dado à complexidade e a incerteza da construção identitária dos sujeitos, os autores do currículo crítico nos permitiram alargar o pensamento sobre currículo, bem como pensar o cenário democrático na educação. Estes autores deslocaram os sentidos de currículo com foco nos processos de ensino e aprendizagem a partir do conteúdo para uma importante visão do currículo para a emancipação dos sujeitos, para o questionamento dos conteúdos, para as relações de poder.

Os discursos de Antônio Flavio B. Moreira e de Tomaz Tadeu da Silva, a nosso ver, trouxeram para o campo do currículo críticas interessantes quando a entrada de temáticas até

então pouco discutidas, principalmente as localizadas no âmbito da cultura. Antônio Flávio B. Moreira e Tomaz Tadeu da Silva lançaram o livro “Currículo, Cultura e Sociedade”, uma coletânea que trouxe, além de um texto dos autores, quatro textos de alguns dos principais influenciadores estrangeiros no campo do currículo brasileiro nas décadas de 1980 e 1990: Henry Giroux, Michael Apple, e com menos impacto Roger Simom e Peter McLaren, todos considerados representantes da teoria crítica educacional. Os organizadores sinalizaram o arrombamento que o campo do currículo traria para a educação brasileira nesta obra.

Preocupados com uma nova/outra significação de currículo, sinalizaram, no início do seu texto, que “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7), pois entrou no jogo político a preocupação com questões sociais, políticas e epistemológicas. Temas fundamentais para a problematização do campo do currículo foram lançados. Agora se esperava que os curriculistas se debruçassem sobre questões ideológicas, culturais e do poder. Já apontavam aqui o currículo como território contestado, marcado por jogos de linguagens dentro de múltiplas arenas políticas.

Ampliando esta visão e trazendo aberturas para o campo do currículo no Brasil, os autores levantaram questionamentos que sustentaram o campo por muitos anos. O currículo oculto, “conceito criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial”; a disciplinaridade como “o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente”; “as novas tecnologias e a informática que ilustram as profundas transformações que se estão dando na esfera da produção de conhecimento”; “o currículo e a produção de identidades sociais e individuais”; e principalmente a virada linguística que “vêm colocar em xeque concepções convencionais de currículo” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 31 a 34) são temas emergentes propostos pelos autores aos curriculistas brasileiros. Nesta obra são lançados desafios para o campo de currículo. Um ponto interessante do discurso dos autores é quando eles apontam que “esta é uma história que evidentemente ainda não terminou. Na verdade, talvez esteja apenas começando” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 35).

O discurso destes autores clássicos, no campo do currículo do Brasil, anuncia a abertura para novos olhares na produção brasileira. Eles mesmos sinalizavam que as contestações e a multiplicidade de significação do campo estavam apenas começando.

Sabemos que as lutas não foram e não são poucas. O movimento provocado pelos discursos dos autores deslocou sujeitos e desestabilizou o campo. As tentativas de apagamento do discurso de uma nova realidade não foram poucas, contudo, hoje podemos dizer que o campo é uma arena infindável de disputas, que não se pode afirmar, nem hegemonizar o que venha a ser currículo, a não ser de forma contingencial, provisória e limitada.

As provocações lançadas à época ainda podem ser analisadas nas obras “Territórios Contestados” (SILVA; MOREIRA, 1995), “Currículo: questões atuais” (MOREIRA, 1997), “Currículo: políticas e práticas” (MOREIRA, 2000), “Alienígenas na sala de aula” (SILVA, 1995), “Identidades terminais” (SILVA, 1996) e “Documentos de identidade” (SILVA, 1999).

Merece destaque em nossa tese a análise da obra “O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular”, publicada por Tomaz Tadeu da Silva, em 1999. O discurso construído por articulações entre as demandas marcadas por provocações feitas durante toda a década de 1990 e aponta que o currículo deve ser “compreendido como: 1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (SILVA, 1999a, p. 17). Um arrombamento no campo do currículo era feito. A partir destes discursos (sabendo que muitos textos trouxeram algumas provocações (como já dito) o campo do currículo trilhou múltiplos caminhos como veremos a seguir.

Como prática de significação, o currículo traz as significações do texto curricular e suas multifaces para um campo de produção. O currículo “visto como texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva” (SILVA, 1999a, p. 19). Mesmo sabendo que o discurso do autor por vezes aponta para outros caminhos, é frutífero para o campo do currículo a sua enunciação do currículo como texto, como discurso, pois abriu a possibilidade de outras significações tomarem corpo no campo no Brasil. A compreensão do currículo como discurso borra qualquer tentativa de fixação de sentidos e permite que pensemos numa feitura curricular no jogo, um espaço tempo produtivo para o campo do currículo.

Para Silva (1999a, p. 21), “no currículo se produz sentido e significado sobre vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes”. Esse fato é trazido pelo próprio autor refletindo que “mesmo que pareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo,

como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação”. (SILVA, 1999a, p. 22).

Tal prática de significação é vista por Silva (1999a) como ato marcado das relações de poder. A partir de estudos de Michel Foucault, o autor vai apontar que significar algo está intimamente ligado aos sentidos de poder, sendo que este não fica fora do jogo, as relações de poder não são externas, não são estranhas, não são espúrias, as relações de poder contaminam, distorcem, deturpam, turvam os processos de significação.

Neste ponto é interessante a posição tomada pelo autor ao abordar a relação entre currículo e poder nas perspectivas neomarxista e pós-estruturalista:

na tradição neomarxista que foi predominante por um longo período, por exemplo, o poder, inevitavelmente ligado às relações sociais de produção, às relações econômicas, é visto como responsável por introduzir um viés, fundamentalmente de classe social, no conteúdo do currículo. Na perspectiva que estou tentando desenvolver aqui, mais ligada aos enfoques pós-estruturalistas, o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho do qual poderíamos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar. (SILVA, 1999a, p. 24).

É interessante certo rompimento com os sentidos de que o currículo deve emancipar os sujeitos e produzir um momento de articulação para a transformação social e isso é provocado por Tomaz Tadeu da Silva a partir do processo de significação que se localiza centralizado em torno do conceito de classe, mas ao mesmo tempo potente quando aponta o poder descentralizado, sem um lado, sem uma fixação de sentido. Dessa forma, o currículo produz significação que permite romper com qualquer tentativa de criar uma identidade fixa aos sujeitos. Como podemos ver no discurso de Tadeu da Silva (1999a, p. 27)

a tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos.

Dessa forma, o currículo passa a ser visto como um produtor falho de identidades inacabadas, fora de qualquer fixação de sentidos, o currículo aponta em direções para problematizar aquilo que somos e que seremos, em um movimento infinito de processos de identificação, fora do alcance de proposições que tentam segurar o fluxo de significação, ou seja, as tentativas de padronização sempre serão esforços fadados ao fracasso no currículo. Isso significa dizer que o currículo é construído em um cenário radicalmente democrático.

Um discurso provocante e interessante é posto por Tomaz Tadeu da Silva na finalização de sua obra. Destaca que o currículo como fetiche pode trazer uma profícua relação entre a construção de conhecimentos a partir do desejo, à vontade de poder, de uma energia erótica, ou seja, “pensar no currículo como fetiche seria, nesse sentido, também pensar no conhecimento como capaz de, por meio das delícias da curiosidade, causar prazer e gozo”, um fluxo constante que restabelece “a ambiguidade, a contradição, a indeterminação, significa restaurar a dignidade e a necessidade do fetiche”, nos obrigando assim a não mais separar as coisas, mas sim buscar o trânsito “para lá e para cá, entre coisas e pessoas” (SILVA, 1999a, p. 107 - 108).

Assim como Antônio Flávio B. Moreira trouxe outros discursos para o campo de currículo na década de 1980, consideramos que as obras de Tomaz Tadeu da Silva abriram campo para outros espaços tempos de discussões na década de 1990, pois provoca um alargamento no campo que sempre esteve/está aberto. A sua visão, considerada por muitos como pós-crítica em currículo, traz atravessamentos que articulam discursos para outras significações curriculares. O jogo político mais uma vez toma corpo no campo e amplia a (re) configuração de ações políticas.

O forte movimento pós-crítico volta com a multiplicidade de sentidos de currículo com Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Carlos Eduardo Ferrazo, Roberto Sidnei Macedo, Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, dentre outros curriculistas. Temas como identidade, gênero, diferença, raça, são problematizados cada vez mais no jogo político curricular. Estes curriculistas (e muitos outros) provocam no campo do currículo uma destabilização e uma necessidade de pensar e fazer currículo com o outro.

Uma destas aberturas foi dada pela discussão da construção curricular no cotidiano escolar. Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Carlos Eduardo Ferrazo foram (e são) nomes destacados nesse espaço tempo. A partir das discussões com as obras de Michel de Certeau e Boaventura de Souza Santos estes curriculistas criaram outra forma pensar/fazer currículo. A

construção curricular no/do cotidiano negocia com os sentidos de culturas e buscam compreender como cada praticante de currículo encarna essas culturas e constrói suas práticas (ALVES et al., 2000).

O trabalho com os sentidos do cotidiano é posto como uma forma mais ampliada de entender as negociações que os sujeitos fazem nas suas práticas. A autora Inês Barbosa de Oliveira, ao publicar sua obra “Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação” (2003), traz a potência de pensar a prática cotidiana para a construção de um currículo democrático. O cotidiano é visto “como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais” (OLIVEIRA, 2003, p. 68), ou seja, a construção efetiva dada entre/com os sujeitos que a praticam evidencia um processo de significação porvir. Para a autora

Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo, cotidianamente (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

Esta perspectiva provoca negociações para a efetivação curricular, desta forma, “os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos a cada momento, sendo, portanto, sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo, provisórios. Entendemos, na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes” (OLIVEIRA, 2012, p. 68), em que os praticantes de currículo vão tecer redes de conhecimentos com as múltiplas fontes que possuem para o seu acesso e (re) criação.

Este movimento do/no cotidiano provoca um redesenho em como construir currículo, as relações teoria e prática se misturam sem uma ação causal na significação curricular em uma rede complexa de significados, ou seja, “a produção dos dados nos cotidianos das escolas acontece de maneira difusa e desordenada, condicionada pelas múltiplas redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos que lá estão” (FERRAÇO, 2015, p. 56).

Estes autores (e outros) de certa maneira buscam uma estabilização de sentidos em torno do currículo como rede, como tessitura, em que o cotidiano e movimento democrático na/para/da sua construção tomam corpo. O currículo é pensado e feito nas redes como os sujeitos.

Na mesma direção, contudo com outra proposição curricular, aparece o trabalho de Roberto Sidnei Macedo, curricularista brasileiro que tem chamado a atenção e que sai do eixo Sul-Sudeste do Brasil. Ele propõe a construção curricular como os atos de currículo. Duas obras do autor são importantes dentro do cenário da significação e construção curricular por nós pesquisado: “Currículo: campo, conceito e pesquisa”, publicada em 2007 e “A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional”, publicada recentemente, em 2016.

A primeira obra de Roberto Macedo traz a compreensão sobre os conceitos acerca do currículo no Brasil, bem como alguns apontamentos de como podemos ampliar a compreensão do currículo a partir de análises que dialogam com os outros e não propõem padrões a serem seguidos. Já o trabalho apresentado em 2015 traz o que o autor chama de Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC). Tentando explicar sua teoria e significação curricular, o autor esclarece que o sentido etno está diretamente ligado em como as pessoas pensam e fazem currículos, e o sentido constitutivo “implica conceber e pensar as ações e realizações curriculares por um viés socioconstrucionista e culturalmente referenciado” (MACEDO, 2015, p. 37). Roberto Macedo chama a atenção para os “atos de currículo”, conceito fundamental da TEEC, que são formas dilatadas na participação dos sujeitos na construção do currículo, atos de pensar e fazer potencializados pela significação da linguagem.

No mesmo movimento de ampliação e mudança da compreensão dos sentidos de currículo temos as duas curricularistas que talvez sejam os clássicos do Brasil com maior repercussão no campo do currículo na atualidade: Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo. As curricularistas possuem uma vasta produção no campo com vários artigos e livros que trazem discussões interessantes. Como nosso interesse está centrado nas significações sobre currículo em torno dos autores clássicos brasileiros, analisamos obras em coautoria entre as duas autoras. Destacam-se, na produção das autoras: “Currículo: debates contemporâneos” (2002), “Disciplinas e integração curricular: história e políticas” (2002), “Currículo de ciências em debate” (2004), “Políticas de currículo em múltiplos contextos” (2006), “Cultura e política no

currículo” (2006) e “Teorias de Currículo” (2011), dentre outros livros publicados individualmente e com outros autores.

O livro publicado em 2011 busca representar como as autoras têm lidado com as pesquisas no campo de currículo, bem como ambas o significam. Em “Teorias de currículo” as autoras apresentam um trabalho de fôlego em torno do campo do currículo no Brasil. Um texto sinóptico, como as próprias autoras o chamam, feito para tratar didaticamente as discussões sobre questões de currículo. Os discursos articulados neste livro são potentes para o campo do currículo e marcados pelas concepções adotadas pelas autoras nos últimos anos de suas pesquisas.

Ao final de cada capítulo, as autoras claramente se posicionam quanto aos processos de compreensão do campo. No capítulo 01, debruçam-se sobre pergunta clássica no campo: o que é currículo? A partir de discursos centrados em perspectivas conceituais do século passado, também chamadas de tecnicistas e críticas, as autoras direcionam a compreensão de currículo como significação, assim,

o entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES e MACEDO, 2011, p. 42).

Currículo é significado como texto, um texto borrado, marcado por rasuras e rastros que buscam significar, mas recai em uma tentativa sempre falha quando toca outras significações. Isso implica dizer que há jogos políticos circunscritos nas arenas curriculares dentro das escolas que garantem disputas constantes para sua significação, pois “o currículo não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 92), ou seja, não dá pra centrar a discussão e produção curricular em torno do que é válido como proposto na BNCC, uma vez que a disputa de sentido sobre conhecimento acontece a partir das negociações que ela faz entre os sujeitos, bem como nas articulações discursivas que constituem no que possa vir a ser as questões curriculares.

Estes discursos tomaram força na constituição e significação do campo do currículo no Brasil nos últimos anos. A articulação discursiva construída apagou momentaneamente muitas diferenças de autores do campo no Brasil, há certa equivalência em torno da compreensão do currículo como processos de significação. Há uma hegemonia? Precisamente, não é possível dizer. Provavelmente não, pois não há como estancar a circulação de sentidos sobre currículo. O campo do currículo se tornou aberto e produtivo, marcado por disputas de sentidos dentro de muitas arenas políticas. Como sinalizam as autoras “o currículo tornar-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 253).

Ousamos trazer aqui a crítica que Antônio Flavio B. Moreira fizera em 1988 para alguns adeptos de Demerval Saviani e Paulo Freire. As discussões em torno da defesa destes autores polarizaram o campo educacional e curricular em torno dos que acreditavam/acreditam que uma educação de qualidade é a garantia dos conteúdos historicamente produzidos presentes na escola e os que defendem que uma educação de qualidade é garantir na construção dos conteúdos assentados no círculo de cultura de cada povo, polarização que, a nosso ver, não foi e nem é potente para o debate curricular.

Assim como antes, hoje, precisamos ir além do embate e da polarização entre os considerados críticos e os pós-críticos. Precisamos alargar a compreensão de que o currículo é um território de disputa marcado pelos sentidos políticos nas produções políticas, nos posicionarmos e construirmos caminhos com o outro na luta por significação o tendo como adversário e não inimigo (MOUFFE, 2011) será mais atraente e potencializador para o campo do currículo no Brasil.

Ao operarmos estrategicamente com a Teoria do Discurso na análise dos discursos curriculares produzidos por autores clássicos brasileiros, é possível compreender quão rico o campo é. São muitos discursos que ampliam o pensamento e a produção do campo. O movimento pós-crítico do currículo nos permite pensar que a qualidade da educação não está dada, não é algo fixo, mas sim um espaço tempo de negociação, um horizonte a ser buscado sem ter um fim. O currículo, na perspectiva pós-crítica, nos oferece a possibilidade de pensar a educação de uma forma mais alargada que ensino a partir do cenário democrático a ser construído pelos sujeitos e suas negociações.

No campo do currículo podemos destacar algumas hegemonizações, contudo, tão precárias que são sempre arrombadas por rastros que trazem fios que produzem mais rastros, abrindo assim toda e qualquer tentativa de fechamento sobre o que venha ser currículo. As produções das décadas de 1960 e 1970, tidas como tecnicistas, trazem dentro delas aspectos relevantes para a construção coletiva na escola ao apontarem as práticas como foco da construção curricular, mesmo com suas hegemonizações em torno do currículo como produto externo às escolas, a releitura crítica do texto curricular abre possibilidades do fazer dos sujeitos inseridos na escola. Também podemos perceber a luta por significação curricular da década de 1980 para o apagamento das perspectivas tecnicistas, porém, mesmo trazendo avanços e problematizações para o campo do currículo, ao abrir os textos curriculares da época também percebemos certa fixação do que deveria ser currículo, ou seja, trazia avanços, mas alguns pontos que condenavam seus antecessores eram construídos com a mesma lógica de conteúdos.

A busca pela qualidade da educação no campo do currículo não deixou de tentar centralizar os conteúdos mínimos como garantidores de sucesso. Embora tenhamos sinalizações interessantes quanto às possibilidades de mudanças no campo do currículo no tocante à sua significação, e a partir daí a proposição de outros elementos, os discursos de currículo mínimo sempre rondam a educação brasileira. Podemos perceber que os discursos em uma perspectiva tradicional de currículo tensionam qualidade da educação pelo conteúdo, pelo objetivo, pelo ensino e avaliação controlada; já nos discursos apresentados em autores considerados críticos, percebemos uma transformação social em torno de conteúdos capazes de trazer a reflexão acerca do cenário capitalista; em perspectivas pós-críticas há certo direcionamento à construção de conteúdos/conhecimentos como um vir a ser articulado com demandas das diferenças. As disputas de sentidos precisam caminhar para a potencialização do que a escola produz ao que a escola faz cotidianamente, enfim, está na escola o que buscamos enquanto qualidade.

Nessa direção é que tentamos analisar as contribuições que as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional possam trazer para a qualidade da educação escolar pública. A nosso ver, construir uma política cultural da escola potencializa sentidos de uma educação de qualidade, pois ela abre o terreno para o dissenso, para o conflito, para a luta entre adversários e não inimigos. Antes disso, apresentamos os discursos sobre gestão escolar/educacional do Brasil, partindo também da análise feita dos clássicos deste campo. Buscamos o mesmo movimento feito no campo de currículo para no capítulo seguinte trazer

nossas análises sobre as negociações entre os campos, bem como o que defendemos como política cultural da escola.

2.2 Qualidade da educação no campo da gestão escolar/educacional

Seguindo o mesmo sentido da análise do campo do currículo, advertimos o leitor que as discussões feitas aqui não tratam de busca de uma análise histórica e cronológica no campo da gestão escolar/educacional, muito menos de trazer todos os estudiosos e produtores do campo. Nossa preocupação se insere no âmbito de trazer os processos de significação sobre gestão escolar/educacional daqueles que nós chamamos de clássicos do campo, como dito anteriormente, buscando tencionar tais significações em torno da qualidade da educação.

Sendo assim, trataremos dos sentidos construídos sobre gestão escolar/educacional no Brasil trazendo alguns discursos brasileiros de maiores impactos (por nós considerados) a partir da década de 1930 até os dias atuais. O exercício de analisar as articulações estabelecidas entre os discursos do campo da gestão escolar/educacional nos mostra que o Brasil foi/é um país com rica proposição no campo educacional.

O duplo movimento da tradução (DERRIDA, 2006), ou seja, as novas significações dadas pelos discursos e a falha de tentar entender explicitamente os significados dos mesmos nos assombra e nos ilumina no processo de análise destes autores clássicos, um duplo movimento que não conseguimos uma fixação plena de sentidos. Os rastros que cada um traz e produz não podem ser captados ao ponto de fechamento do que cada um buscou significar sobre gestão escolar/educacional. Entretanto, o duplo movimento tradutor, que não tem início e nem fim, que não tem um lugar de origem, pode trazer caminhos para pensar/repensar o campo da gestão escolar/educacional no Brasil ao ponto de potencializarmos os feitos e efeitos que atravessam a qualidade da escola pública brasileira.

É deste lugar que tentamos buscar compreender os discursos brasileiros sobre gestão escolar/educacional. Nossa busca é a de analisar as potencialidades dos discursos para o debate do campo na tentativa de sinalizar outros modos de analisar e pensar a gestão escolar/educacional. Sabemos que são muitos elementos que articularam e articulam os sentidos de gestão, elementos que construíram momentos de negociações dentro do jogo político tendo o outro como adversário político e que também construíram momentos de

extrema tentativa de apagamento deste mesmo outro, este como inimigo político a ser destruído, ou seja, vamos ver tentativas de apagamento discursivo que, a nosso ver, deixam de potencializar o campo da gestão escolar/educacional. Jogos de linguagens que aproximaram e distanciaram uns dos outros em uma permanente construção com diferenças e equivalências, hegemonzando, provisoriamente, sentidos de gestão escolar/educacional.

O campo da gestão escolar/educacional esteve, historicamente, ligado aos aspectos da administração de uma forma geral, destacamos, por exemplo, as obras “Introdução à Administração Escolar” de Antônio Carneiro Leão (1945) e “Fayolismo na administração da escola pública” de José Querino Ribeiro (1939) que trouxeram impactos diretos para o campo a partir de conceitos da administração de empresas. Embora estas obras possam ser destacadas no campo da gestão escolar/educacional, foi a obra “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar” de José Querino Ribeiro (1953), que trouxe os discursos que fizeram as maiores articulações no campo e que entraram no jogo político de consolidação da gestão escolar/educacional, ao ponto que, até hoje, são postos na mesa para a construção de equivalências e/ou diferenças de muitos outros discursos brasileiros sobre gestão escolar/educacional. Como veremos no decorrer desta seção, estes discursos são articulados ora para uma tentativa de apagamento, como se fossem de um inimigo da educação, ora como produtores de sentidos e aberturas para o debate no campo da gestão escolar/educacional.

Antônio Carneiro Leão apresentou em sua obra a preocupação com a mudança educacional que o país estava passando. Os discursos dele sinalizavam para uma necessidade de administração com capacidade técnica. Dizia que

o recente desenvolvimento de sistemas nacionais de educação e a complexidade crescente dos serviços requeridos na organização e funcionamento de uma escola moderna estão exigindo a formação de técnicos de administração realmente capazes. A exigência é tanto mais presente, quanto, por toda parte, se descurou por completo a preparação de elemento essencial ao êxito de qualquer empresa particular ou pública (LEÃO, 1945, p.9)

O discurso do autor constrói a necessária formação técnica em administração para os que irão ter papéis de líderes da escola. As mudanças sociais, econômicas, culturais no país, encetando para a educação para todos, como apresentada no Manifesto dos Pioneiros, “com a

organização das escolas para a massa, a direção da educação torna-se um dos mais valiosos setores da administração pública” (LEÃO, 1945, p. 153), ou seja, é preciso formar um técnico fundamentado nos princípios da administração geral para melhorar os processos educativos da escola.

A administração da educação, segundo Carneiro Leão não é tão simples, pois se insere na complexidade dos processos formativos das pessoas, sendo assim “para o êxito de sua obra ela se torna de tal maneira complexa e move um número tal de seções técnicas e de funcionários especializados, que exige preparação” (LEÃO, 1945, 153).

Podemos sinalizar a construção discursiva feita por Antônio Carneiro Leão não distinta das demais do seu tempo, contudo, interessante para o debate do campo da gestão escolar/educacional. Para o autor, a administração escolar deveria estar intimamente ligada aos fundamentos da Teoria Geral da Administração, tratando de

- a) Operações técnicas (distribuição, produção, transformação);
- b) Operações financeiras (rendimento do trabalho efetuado);
- c) Operações de segurança (proteção dos bens e das pessoas);
- d) Operações de contabilidade (inventários, balanços, estatísticas...);
- e) Operações administrativas propriamente ditas (previdência, organização, comando, coordenação, colaboração, verificação) (LEÃO, 1945, p. 11).

O discurso de Leão (1945) aparentemente se dá em torno de tratar a escola como espaço tempo de gerenciamento de processos financeiros e técnicos para garantir qualidade para a escola. As ações de comandar, coordenar, colaborar, dentre outras, aparecem como propulsoras de qualificação dos trabalhos. Podemos problematizar essa ideia e levar as múltiplas críticas tecidas em torno de que na escola não tratamos de máquinas ou produtos não humanos, ou seja, transferir diretamente estes conceitos para a educação não funcionaria, porém, são processos que podem potencializar a compreensão de práticas na escola se pensados como propulsores de negociações, ou seja, o exercício de coordenar e colaborar não no sentido tecnicista para garantir produtos mensuráveis de qualidade, mas sim um exercício de negociação que pode abrir o campo para a luta pela significação do que possa ser de qualidade para a educação.

Para ensaiar uma Teoria da Administração escolar, José Querino Ribeiro (1953) preocupa-se em esclarecer os sentidos dos conceitos de educação e ensino. Para o autor, a

educação é o “processo geral que envolve a vida toda dos indivíduos e dos grupos humanos, abrangendo não só aspectos informativos, como também, e ao mesmo tempo, os formativos” (RIBEIRO, 1953, p. 7). Munido deste discurso ele aponta o que deverá tratar a administração escolar, ou seja, “aspectos da educação e instrução que se enquadrem e se desenvolvam dentro do processo de escolarização” (RIBEIRO, 1953, p. 8).

Um ponto interessante no discurso de José Querino Ribeiro é a sua problematização com o contexto social, cultural e econômico do tempo que ele viveu. Uma escola de qualidade é efeito de uma administração escolar que garanta processos de ensino dentro da complexidade pela qual o mundo se constrói. As mudanças no mundo impactam diretamente no cotidiano escolar, “esse movimento tem um sentido eminentemente educacional e por isso não deixa de refletir-se na escola (RIBEIRO, 1953, p. 27). Além disso, o contexto de políticas e filosofias educacionais está circulando e atravessando a escola e, por isso, o autor aponta que é preciso que a administração possa garantir a aproximação da escola com o mundo.

O duplo movimento complexo e intrigante que José Querino Ribeiro constrói nos leva a pensar a impossibilidade de fixação de sentidos em torno da gestão escolar/educacional. Seu discurso está marcado por articulações fecundas com significações das realidades sociais e culturais, bem como se desloca para a ideia que precisamos controlar e coordenar tais realidades para garantir qualidade. À gestão escolar/educacional cabe garantir a efetivação de uma Filosofia e uma Política externa à escola e, ao mesmo tempo, problematizar as mudanças no mundo e sua complexidade abre para novas/outras significações sobre o papel da gestão escolar/educacional. Isso fica mais evidente quando o autor diz que a escola se tornou “um organismo altamente complexo que exigiu o estabelecimento de uma estrutura intermediária capaz de ajustar suas atividades específicas e supletivas às imposições decorrentes do progresso social” (RIBEIRO, 1953, p. 29), ou seja, gestão escolar/educacional como meio para efetivar os objetivos postos para a escola.

Ao exemplificar com o analfabetismo no Brasil, o discurso de José Querino Ribeiro aponta diretamente a função mediadora e garantidora de sucesso de uma intencionalidade que vive fora do cotidiano escolar, ou seja, “proposta a extinção do analfabetismo no Brasil, à Administração Escolar caberá preparar meios necessários para alcançá-la” (RIBEIRO, 1953, p. 36). Entram nesse discurso do autor outras significações marcadas de diferenças, pois ao apontar que a gestão escolar/educacional se movimenta dentro de dois contextos no cotidiano escolar (o antes do ensino e o depois do ensino, o fora da escola e o dentro da escola), assim

podemos tecer um fio dentro do discurso do autor apontando a possibilidade de deslocamento de sentido sobre gestão escolar/educacional. Quanto a isso, ele diz que o campo contribui “para a formulação e encaminhamento da solução dos problemas que aparecem antes do ensino, na organização das classes e depois do ensino, na verificação do rendimento dos trabalhos escolares (RIBEIRO, 1953, p. 42). Há um dentro e um fora, um movimento intrínseco de problematização de como garantir qualidade de ensino e ao mesmo tempo um afastamento da gestão escolar/educacional no tocante às práticas cotidianas. Este dentro/fora permite a nós uma construção discursiva de potencialização da proposição do autor para o campo da gestão escolar/educacional. O autor constrói seu discurso em torno da gestão escolar/educacional como meio para atingir determinados fins de uma política e uma filosofia fora da escola, contudo, podemos inferir uma abertura em seus discursos que permitem negociações em torno dos sentidos de qualidade, pois há um também um jogo interno na escola que pode criar outras significações.

Ao apontar o que ele chama de princípios fundamentais da administração escolar podemos destacar a sua não fixação apenas como meio. Para José Querino Ribeiro, a gestão escolar/educacional deve estar assentada em liberdade, responsabilidade, unidade, economia e flexibilidade. A “liberdade é base da atividade criadora” (RIBEIRO, 1953, p. 50). A responsabilidade propicia “respeito recíproco e, especialmente, de mútua compreensão, entre todos os elementos humanos envolvidos, e implica também na abolição consequente do problema da hierarquia” (RIBEIRO, 1953, p. 51). A unidade precisa ser estabelecida entre professores e alunos, funcionários e autoridades, bem como a comunidade externa da escola (RIBEIRO, 1953). A economia deve “tirar dos enormes dispêndios o melhor e maior proveito possíveis” (RIBEIRO, 1953, p. 55). Por fim, a flexibilidade, deve isentar os processos escolares de rigidez que emperram a busca de qualidade (RIBEIRO, 1953).

O discurso de José Querino Ribeiro é potente quando aponta as possibilidades de negociações no cotidiano escolar. Estes princípios alargam a proposição de uma gestão escolar/educacional que almeje apenas a efetivação de menos recursos financeiros e mais eficiência, por exemplo. Estes apagamentos que aparecem no discurso do autor, na tentativa de buscar, em alguns momentos, a eficácia dos processos administrativos, nos permitem pensar outras formas de gestão, algo inalcançável, incerto.

José Querino Ribeiro busca sintetizar o que ele compreende por atividades específicas da Administração aquelas de “planejamento, organização, assistência à execução, medida ou

avaliação dos resultados e relatório crítico” (RIBEIRO, 1953, p. 119), sendo estas atividades aquelas que garantem a qualidade da educação. Por dentro destas atividades, inserimos que há a possibilidade para uma negociação que pode permitira criação e (re) criação de outros sentidos de gestão escolar/educacional e isso, a nosso ver, potencializa a proposição de gestão escolar/educacional como articuladora e não como mediadora de processos.

Inserindo aspectos da psicologia e do sistemismo aos da teoria geral da administração, a autora Myrtes Alonso na obra “O papel do diretor na administração escolar” aponta interessantes significações para o campo da gestão escolar/educacional. Podemos aproximar os seus discursos aos de José Querino Ribeiro apontando a gestão escolar/educacional como meio para atingir determinados fins. Na tentativa de promover um processo de compreensão da gestão escolar/educacional de forma mais alargada buscamos problematizar seus discursos a fim de compreender nova/outras significações que podem avançar no campo. Estes dois autores propiciam uma leitura interessante quanto a necessidade de pensar o contexto para criação, para ação.

Para a autora, assim como para José Querino Ribeiro,

A importância assumida pela administração nos assuntos educacionais é uma decorrência da mudança operada na concepção de educação, vista anteriormente como um processo de aprimoramento individual a ser realizado sobretudo pelo educador, para uma concepção social e ativa do processo educativo. (ALONSO, 1976, p. 1)

Essa mudança social e educacional provoca a criação de novos papéis para responder as dificuldades enfrentadas pela escola. Assim, a atividade de integração na escola é capaz de garantir qualidade da educação, sendo que “estas atividades de integração do trabalho escolar serão chamadas de administração” (ALONSO, 1976, p. 2). Este discurso é potente para pensar a gestão escolar/educacional como mediadora no contexto escolar, entretanto, a autora propõe que a administração centra-se no planejamento, organização, direção e controle, atividades destinadas ao líder da escola, ou seja, o diretor. Para ela “o professor é na escola o principal responsável pelas funções técnicas, o diretor responde primordialmente pelas funções administrativas, embora ambas se apresentem interdependentes” (ALONSO, 1976, p. 3).

Ora, se a gestão escolar/educacional é integração e exige interdependência entre os sujeitos que estão no cotidiano escolar, então há uma impossibilidade de fixar o campo como mediação como apontado pela autora, principalmente quando é apontada que a qualidade da educação depende da interdependência entre professores e sujeitos que estão na gestão da escola. Podemos sinalizar que Myrtes Alonso constrói um discurso em torno da administração que garanta objetivos estabelecidos fora da escola, pois a efetivação da política construída extra muros da escola “precisa ser estimulada e ordenada de forma racional a fim de que os objetivos formulados sejam convenientemente atingidos” (ALONSO, 1976, p. 6). Destaca-se então que o “papel da administração será justamente o de preparar as condições, estimular e organizar a mudança, ao invés de simplesmente executar medidas e decisões relativas a ela” (ALONSO, 1976, p. 6).

O discurso de Myrtes Alonso é marcado por deslizamentos de sentidos. Estes deslizamentos são interessantes para a desconstrução de uma posição em torno da mediação para a administração, pois com o seu texto conseguimos lançar outras proposições uma vez que a autora sinaliza que a simples execução não é a única tarefa da gestão escolar/educacional. Para ela “uma teoria de Administração Escolar deverá permitir a incorporação de novos conhecimentos e experiências provenientes das mais variadas áreas” (ALONSO, 1976, p. 39).

Ao apontar a necessidade de incorporação de conhecimentos de outras áreas para a garantia de maior qualidade dos processos administrativos na escola, a autora abre a entrada de novas/outras significações no campo da gestão escolar/educacional. Essa nova construção teórica da administração é destacada pela autora quando ela aponta o deslocamento em que “a ênfase na produção constituiu durante muito tempo o aspecto principal da função administrativa” (ALONSO, 1976, p. 46), ênfase dada pelas Escolas Clássicas de Administração, para a preocupação central da função administrativa com os processos, modelo guiado pela Escola de Relações Humanas (ALONSO, 1976). Desse movimento a autora traz três enfoques para pensar e fazer gestão escolar/educacional: o enfoque behaviorista da organização, o enfoque estruturalista da organização e o enfoque sistêmico.

No enfoque behaviorista da organização, o ponto chave para uma mudança na organização escolar para a busca da qualidade é a centralidade da cooperação, tomada de decisão racional e, principalmente, a necessidade de criar liderança, ou seja, “o equilíbrio da organização resulta da relação entre a motivação pessoal e os objetivos” sendo que “eficiência

e eficácia, desempenho interno e externo refletem na relação de interdependência com o ambiente físico e cultural” (ALONSO, 1976, p. 90). O enfoque estruturalista busca a compreensão da organização escolar dentro de uma unidade complexa, sendo que “a função do administrador é evitar ou reduzir a alienação do homem em relação à organização, ocasionada pelos desajustamentos entre o homem e a sua função” (ALONSO, 1976, p. 90). E o enfoque sistêmico orienta a função da administração “como um subsistema dentro do sistema global considerado, no qual desempenha funções de coordenação, controle e direção dos outros subsistemas que compõem a estrutura global da organização” (ALONSO, 1976, p. 91).

A autora constrói um discurso que aproxima e relaciona uma rede de conceitos de outras ciências para potencializar o que significa como gestão escolar/educacional. A nosso ver, a entrada destas outras concepções acaba enrijecendo o campo, pois acaba destacando aspectos técnicos burocráticos num contexto que é vivo e pulsante, ou seja, ela aponta a liderança, eficiência e eficácia como chave para garantir processos mais produtivos. Contudo, podemos tecer outros fios a este tecido criando a possibilidade da entrada de outras visões, por exemplo, a filosofia política e construir possibilidades de pensar a significação de gestão escolar/educação como um campo aberto para negociações, deslocando a fixação em torno da gestão escolar/educacional somente como meio para outras possibilidades.

O deslizamento e a abertura no discurso de Myrtes Alonso podem ser destacados também quando ela aponta enfaticamente duas posições acerca da gestão escolar/educacional. Primeiro ela diz que

em nenhum momento a função administrativa deveria ser vista como um fim, mas sempre, necessariamente, como um meio para a existência da organização e para a realização de seus propósitos. A administração escolar será compreendida, como uma função que atende aos objetivos da ação administrativa, como um instrumento de realização dos objetivos educacionais propostos para a escola em geral e, para determinada escola em particular. (ALONSO, 1976, p. 130)

Em seguida o discurso da autora aponta para duas coisas que se destacam sempre no campo:

- a) as funções da administração escolar variam de um sistema escolar para outro;
- b) para cada sistema escolar é preciso estabelecer um conjunto de objetivos antes de estabelecer as suas funções. Em todos os casos, tais funções incluirão sempre:
 - 1 – planejamento e coordenação de programas de relações públicas;
 - 2 – manutenção de regimento do pessoal escolar;
 - 3 – coordenação de atividades e recursos didáticos para a aprendizagem;
 - 4 – supervisão do pessoal profissional;
 - 5 – aquisição de suprimento e equipamento necessário. (ALONSO, 1976, p. 131).

A qualidade da educação passa diretamente por uma gestão escolar/educacional que garanta meios para efetivação do que está fora da escola e também pelo que está dentro da escola. Há na proposição da autora a possibilidade de pensar o fluxo incessante entre o que está vivo na escola, pois, mesmo o discurso tentando fechar esse fluxo, podemos perceber que há a proliferação de outros sentidos, permitindo pensar na construção de uma posições contingentes quando ao que venha ser gestão escolar/educacional, abrindo possibilidades para um espaço tempo de significações que se fecham provisoriamente, ou seja, a política não é vista como um produto final, mas como espaço tempo de luta por significação.

Um discurso potente no campo da gestão escolar/educacional foi o de Manoel Bergström Lourenço Filho, presente no livro “Organização e Administração escolar: curso básico” em 1963. O discurso de Lourenço Filho, iniciado mesmo antes da produção de Myrtes Alonso, não se distancia das proposições dos autores clássicos levantados até aqui. Ele problematiza o contexto da administração geral à administração escolar dizendo que “as teorias gerais sobre Organização e Administração são aplicáveis a empreendimentos de qualquer natureza” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 65).

O autor propõe que a gestão escolar/educacional deve pensar/fazer uma relação direta com a sociedade. Essa relação deve ser dada por compreensão dos problemas do campo para garantir qualidade educacional. Para Lourenço Filho (2007, p. 26),

os problemas de Organização e Administração Escolar terão de ser nessa forma compreendidos, analisados e resolvidos, e, pois, com maior sentido de previsão. Terão eles de ser propostos no conhecimento das realidades sociais em mudança, e reinterpretados à luz de uma nova política da educação, que não caberá aos administradores escolares por si mesmos elaborar, é certo, mas bem traduzir em realidades práticas, de satisfatória eficiência. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 26).

A busca pela eficiência nos processos da gestão escolar/educacional deve manter atenção aos problemas e para estes um olhar que permita analisar e resolver. É interessante ressaltar que a qualidade da educação centra-se na condição da gestão escolar/escolar ser o meio para garantir que as políticas educacionais pensadas fora da escola sejam efetivadas. Um cenário em que se pese pensar as realidades, contudo, cabe à escola fazer o que foi previsto por sujeitos fora dela. Ao diretor da escola espera-se a compreensão do ato de administrar, assim como na administração de empresas, utilizando “as formas gerais da ação que hoje se espera dos organizadores e administradores em qualquer espécie de atividades; e, enfim, a aplicação de inferências, daí retiradas, às situações reais que o ensino já apresenta” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 27). Dessa forma,

Organização e Administração será, nesse caso, aquilo que organizadores e administradores práticos já estejam fazendo, tal como o possam fazer, ou tal como a isso sejam forçados pela rotina, a pressão de certas circunstâncias ou o apelo a uma vaga capacidade pessoal, a que não raro se empresta valor mágico, comumente designada com o nome de “tino administrativo”. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 30)

A gestão escolar/educacional é significada como meio técnico para garantir qualidade da educação. Não cabe à escola ou aos gestores dela buscarem resultados de qualidade como um passe de “mágica”, pois a “Organização e Administração Escolar terá assim de considerar situações complexas de feição concreta que deverá descrever e analisar; de compreender em tais situações as relações funcionais possíveis e desejáveis no processo educacional” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 37). Isso fica mais evidente quando ele propõe a função direta do administrador escolar:

Quaisquer que sejam, as situações concretas exigirão duas atividades fundamentais de parte do administrador, cada qual em seu âmbito próprio:
 – Coligir informações sobre a situação problemática, tal como realmente se apresenta; – Decidir no sentido de modificar esse estado de coisas, a fim de que os objetivos assentados possam ser obtidos com a eficiência desejada.
 As tarefas fundamentais do organizador e administrador resumem-se, portanto, em duas apenas. São estas: informar-se e decidir. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 72)

Nesse cenário, o discurso construído por Loureço Filho é fixado em torno da ação prática para garantir êxito, não se permite a entrada discursiva das diferenças que atravessam o contexto educacional, ele estabelece uma relação a partir da administração de empresa e propõe uma transferência direta para a escola. De fato, a significação mantém-se de forma aberta, entretanto, o autor estabelece um enrijecimento quanto ao ato de agir no cotidiano escolar. Como ele aponta, “administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 47), ou seja, aplicar os conceitos das teorias da administração para garantir qualidade na escola. Contudo, é possível analisar no discurso do autor a entrada de outros discursos que vão cessar a condição ficcional de fixar o que acontece na escola quando ele aponta que a organização e a administração devem criar redes de intercomunicações.

De modo geral, reclama-se mais viva e direta intercomunicação entre as instituições escolares e órgãos representativos locais; entre órgãos regionais e nacionais, e escalões correspondentes de administração escolar. Esse movimento tem duas faces. Por uma, deseja ver o trabalho das escolas mais inspirado em exigências da vida coletiva, sobretudo econômicas. Por outra, pretende que os líderes sociais, de qualquer tipo, venham a interessar-se pelo desenvolvimento das escolas, esclarecendo os seus próprios círculos de influência a respeito da necessidade de maior financiamento dos serviços educativos. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 64)

Os sujeitos que estão na escola, ao entrarem em contato com outros coletivos, podem construir suas traduções acerca do campo da gestão escolar/educacional e, dentro deste cenário discursivo, outras hegemonizações que não sejam a de ordenar e controlar a vida na escola podem ser construídas. Neste momento, o jogo de linguagem coloca em movimento as diferenças que irão estabelecer outras formas de organizar e administrar. O deslizando de sentidos emerge quando o discurso problematiza a necessidade de pensar o contexto vivo da escola apontado que isto “imprime à administração do ensino peculiaridades ou exigências especiais” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 68), ou seja, é preciso compreender as realidades da escola, pois a administração neste contexto exige a compreensão do complexo processo de ensino e de aprendizagem. A abertura que vemos no texto de Loureço Filho fica mais forte quando há destaque para a integração de outros saberes para compreender e fazer gestão escolar/educacional, pois para ele

No caso das questões de Organização e Administração Escolar – como por todo este livro se procurou demonstrar –, não bastará o conhecimento das disciplinas que habitualmente chamamos de pedagógicas, em sentido restrito. Essas consideram aspectos particulares do trabalho didático, certamente que fundamentais, mas insuficientes. A elas terão de juntar-se conhecimentos de outras fontes, relativos a todo o processo educacional em sua categoria própria, que é a vida social, e que se desdobra por muitos e variados aspectos. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 271)

Percebemos que o discurso do autor tenta fixar sentidos de gestão escolar/educacional a partir de padrões das teorias da administração ao passo que joga com a diferença quando aborda a escola como tecido vivo e pulsante. Há, principalmente no fechamento de sua obra, deslizamentos interessantes que podem potencializar a compreensão da gestão escolar/educacional como marcada pela articulação e não pela mediação. Como podemos ver no discurso abaixo:

As escolas não funcionam no vazio. Trabalham num espaço geográfico e num ambiente humano. Têm a sua ecologia, que precisa ser conhecida, porque das condições dela retira o ensino suas energias. Mas as escolas, elas próprias, vêm a institucionalizar-se, definindo objetivos peculiares, preparando o seu próprio pessoal, criando um estatuto delas privativo. Desse modo, tendem a estabelecer certo regime formal, que pode isolá-las do meio social real a que se propõe servir. Deixam então de ser funcionais, de responder aos fins para que foram criadas, burocratizando-se e estereotipando suas formas de trabalho, rotinizando-se enfim. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 272).

Para o autor a escola é como um organismo vivo atravessado por discursos dela e de outros espaços, como ele aponta tanto físico como humano, contudo, no mesmo momento cabe a ela atender algo que está fora dela, atender objetivos externos para garantir a qualidade. O autor ainda sinaliza que “quaisquer que sejam as leis de ensino, para que seus objetivos se cumpram, será preciso bem estruturar e fazer funcionar os serviços escolares, adaptados às condições da realidade” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 288). Essas realidades são do contexto escolar e da sociedade de uma forma geral, ambas marcadas pela execução e controle, para garantir uma educação de qualidade.

Os discursos sinalizados anteriormente são fortemente combatidos por alguns autores clássicos da gestão escolar/educacional, tais como Maria de Fátima Costa Félix, Vitor Henrique Paro, Dalila Andrade Oliveira, dentre outros. Estes autores trouxeram para o debate concepções críticas à sociedade capitalista e notadamente aos aspectos da administração de empresas transferidos para a administração escolar. A intenção foi a proposição de uma mudança de rumos no campo. Maria de Fátima Costa Félix, por exemplo, teve como objetivo em sua obra “Administração Escola: um problema educativo ou empresarial” “contribuir para a consolidação do movimento crítico, mediante uma análise da Administração Escolar, explicitando as relações que se estabelecem entre o sistema escolar e a evolução do capitalismo no Brasil” (FÉLIX, 1989, p. 12).

Os discursos de Félix atingem de frente os aspectos do capitalismo e sua ação no contexto escolar, a partir de uma reflexão crítica da administração escolar com a administração de empresas, principalmente no combate dos discursos de José Querino Ribeiro e Myrtes Alonso. Percebe-se nessa luta antagônica a tentativa de apagamento destes outros autores clássicos para hegemonizar a significação em torno da escola como um dos agentes responsáveis pela transformação social e não apenas como instrumento do capital. A administração vigente, ao contrário, é criticada pela autora como meio para a proliferação do capitalismo. Sinaliza nesse sentido que “a relação entre a administração e o capitalismo, relação esta muito concreta, tanto do nível prático, como teórico” (FÉLIX, 1989, p. 39) destacando que os teóricos da administração escolar compreendem essa relação como natural.

O discurso de normalidade na transferência entre conceitos da administração de empresa e administração escolar é profundamente atacado pela autora, pois essa transferência permite “a manutenção de uma administração despótica da força de trabalho, apesar da aparente participação do trabalhador nas decisões da direção” (FÉLIX, 1989, p. 41). Ainda destaca que:

o esforço dos teóricos da administração no sentido desenvolver a administração em bases científicas, pode ser entendido como o encaminhamento natural de todas as ciências, cujo estatuto científico ainda não se consolidou, dado que o seu próprio campo de conhecimento resulta do conjunto de estudos feitos por diferentes ciências. (FÉLIX, 1989, p. 66)

A tentativa de apagamento de concepções que antecederam essa visão crítica do mundo capitalista atinge diretamente o movimento do mercado capitalista e de suas necessidades, pois “uma administração científica resulta, justamente, da expansão do capitalismo e, por isso, ela é muito mais do que uma decorrência da sua simples evolução teórica” (FÉLIX, 1989, p. 68). A denúncia desse discurso não pode deixar de ser vista como grande avanço para problematizar os aspectos pedagógicos na educação. Todavia, a nosso ver acaba reduzindo muitas vezes os sentidos de uma gestão escolar/educacional que promova uma educação de qualidade, pois apagam outras posições acerca do que pode vir a ser qualidade.

A autora busca o tempo todo mostrar que a relação direta entre administração de empresas e administração escolar não busca qualidade da educação, mas a simples proliferação do capitalismo, principalmente porque

a administração escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da administração de empresa o que significa uma aplicação dessas teorias e uma atividade específicas, neste caso, à educação (FÉLIX, 1989, p. 71).

Tal proximidade se dá por dois pressupostos básicos, segundo Félix (1989): o primeiro está na busca de objetivos diferentes, mas com estruturas similares e segundo é a busca de atender objetivos utilizando métodos e técnicas que garantam a eficiência. Para ela,

o que se pretende destacar do pensamento de alguns teóricos da administração escolar no Brasil é que, ao assimilarem a perspectiva da administração empresarial, cujo aperfeiçoamento de métodos e técnicas resultam do imperativo do desenvolvimento do capitalismo, reforçam e legitimam a relação entre administração escolar e a administração de empresas, relação esta que não é apenas teórica, pois que resulta de situação historicamente determinada, em que o modo de produção capitalista determina as relações sociais de produção, e a organização das instituições jurídico-políticas e culturais da sociedade de classe (FÉLIX, 1989, p. 81).

O que se percebe de fato nos discursos de Maria de Fátima Costa Félix é uma denúncia de um modelo de gestão escolar/educacional, que segundo ela, amplia e reforça a

exploração capitalista da classe trabalhadora. Ela considera ingênua a proposição relacional diretiva construída por autores do campo que transferem conhecimentos da administração de empresas para o contexto escolar. Como já sinalizado, consideramos de fato uma importante crítica no campo, porém, escapa no discurso da autora a possibilidade de pensar outras formas de fazer gestão escolar/educacional que não à ligada ao processo de transformação social a partir da classe trabalhadora, pois no contexto educacional existe uma vida que é atravessada por múltiplas questões a respeito da própria função em si da gestão escolar/educacional, a possibilidade de um fim em si mesma que possa construir articulações potentes para garantir a qualidade da educação, ou seja, a busca pela qualidade da educação não se encerra em “armar” sujeitos trabalhadores para uma guerra social.

Embora haja acentuada crítica no discurso da autora que aponta excessivamente a escassez de estudos de estudos que problematizem o campo da gestão escolar/educacional. Ela nos lança uma possibilidade interessante de pensar o campo a partir da construção de momentos hegemônicos dizendo que

na perspectiva de continuidade dessa reflexão crítica sobre a Administração Escolar levanta-se, agora, outra questão que é a da utilização da Administração Escolar no processo de organização da escolar como momento da hegemonia. Nos termos de Gramsci toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica e isso implica dizer que na luta de classes sociais pela hegemonia os aparelhos hegemônicos, entre eles a escola, constituem espaços decisivos para consolidar uma relação de forças diversas para a construção de um novo bloco histórico (FÉLIX, 1989, p. 194).

Os elementos da cadeia discursiva podem construir outros momentos a partir de outras articulações criando múltiplas possibilidades hegemônicas que não sejam uma ideia fixa em torno da luta de classes sociais. Apontamos então que quando o discurso da autora desloca para a necessidade orgânica de relações dentre sujeitos para a constituição de blocos históricos, abrem-se possibilidades de negociações políticas, ou seja, de lutas por significação, pois neste momento é impossível segurar o fluxo de significação provocado pelos discursos que vão se articulando. Queremos sinalizar que a luta entre classes sociais pode se deslocar para uma luta de gênero, para uma luta multicultural, para uma luta de raça, para uma luta de poderes tão dispersos que não se consegue estancar o fluxo de possibilidades para pensar a gestão escolar/educacional. Ao problematizarmos o discurso da autora podemos construir

outras possibilidades, por exemplo, quando ela sinaliza que “está posto o desafio: participar, efetivamente, do processo de transformação da escola e da sociedade” (FÉLIX, 1989, p. 194), podemos deslocar a proposição da autora, que está centrada na luta de classes, para outras lutas inesperadas dentro do terreno democrático plural e radical.

A qualidade da educação da escola pública está em garantir que todos participem efetivamente das transformações sociais. O fato é que estar nesse jogo político de incessantes negociações não nos liga pura e simplesmente à polarização entre pobre e rico, pois existem muitas diferenças que necessitam ser problematizadas para podermos pensar em qualidade da educação da escola pública. A participação proposta pela autora permite a entrada de discursos talvez não pensados, e o que fazer com estas diferenças? Apagar? Deslocá-las para o centro hegemônico proposto?

O discurso de participação alarga o espaço tempo de negociações de sentidos sobre como significar a gestão escolar/educacional, permite que o processo democrático seja radicalmente e pluralmente construído dentro dos jogos de linguagens. Abre o jogo para a disputa de sentidos entre os sujeitos, uma disputa que se fortalece ao passo que permite a leitura entre os sujeitos a partir de adversários e não inimigos políticos, ou seja, negociamos com o outro na tentativa de defender e construir aquilo que consideramos importante naquele momento para alcançar a qualidade da educação. Assim, não se fecha a possibilidade de significar gestão escolar/educacional, pois o fluxo contínuo de negociações permite que se garantam momentos democráticos plurais.

Com fortes aproximações à obra de Maria de Fátima Costa Félix, temos os discursos construídos por Vitor Henrique Paro. Em obra clássica da gestão escolar/educacional no Brasil, “Administração Escolar: introdução crítica” o autor tece interessantes reflexões críticas no campo sinalizando que até o momento as proposições acerca de como deve ser administração escolar foram frágeis e débeis no tocante à realidade social. O autor destaca de entrada o antagonismo criado no campo, que a nosso ver encontra-se estabelecido até hoje,

de um lado, a defesa dos procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão ao emprego, aí, dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; de outro, a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar (PARO, 1986, p. 11).

Segundo Vitor Paro, ambas incorrem no mesmo erro: não conseguem tecer uma crítica acerca da realidade concreta uma vez que os primeiros transferem o modelo da administração de empresas para a administração escolar e o segundo grupo não propõe uma análise da causa de dominações sociais. A fragilidade apontada liga-se pelo negligenciamento de pensar a administração escolar “organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes” (PARO, 1986, p. 13). É a partir dessa reflexão que o autor propõe um processo de significação da gestão escolar/educacional como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1986, p. 18), que, a nosso ver, não incorre mudanças significativas das proposições criticadas pelo autor, pois apesar de provocar uma reflexão crítica no campo da gestão escolar/educacional permanece fixado no sentido de meio para atingir objetivos, sendo que “o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realiza-los” (PARO, 1986, p. 19), nesse sentido, a gestão escolar/educacional “é não apenas exclusiva, mas também necessária à vida do homem” (PARO, 1986, p. 19).

Vitor Paro insere no campo da gestão escolar/educacional a possibilidade de pensar por dentro dela e não apenas a utilização de instrumentos da administração de empresas e a crítica a este modelo, ou seja, ele provoca um deslocamento de sentidos para o campo em si, contudo, a significação sobre gestão escolar/educacional se explicita como meio para atingir fins. Destacamos mais uma vez que a proposição do autor é potente ao nos levar a refletir que “a administração por ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a racionalização do trabalho e a coordenação” (PARO, 1986, p. 24), discurso de Vitor Paro nos permite compreender que o cenário do campo da gestão escolar/educacional precisa movimentar-se para a relação direta com o cotidiano escolar, espaço tempo em que estes campos sinalizados pelo autor irão negociar o que a gestão escolar/educacional pode fazer para que haja qualidade da educação pública.

A partir dessa reflexão acerca da necessidade de pensar outro sentido para a gestão escolar/educacional, há no texto de Vitor Paro a construção de um discurso em torno da relação entre a administração e o capitalismo tentando captar seus impactos sociais e econômicos e, em seguida, busca compreender como se dá a transformação social a partir dos conceitos de Antônio Gramsci, para então propor a relação entre administração escolar e a transformação social. Então é no último capítulo de sua obra que nos traz sinteticamente a sua proposição para em seguida apontar possibilidades para a transformação esperada. Vitor Paro diz que no exame de seu trabalho pode-se

constatar que a atividade administrativa, enquanto utilização racional dos recursos para a realização de fins, é condição necessária para a vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social. Vimos também que, não obstante estar sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam a serviço das formas e grupos dominantes na sociedade, a administração se constitui num instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir. A recuperação desse caráter instrumental de toda administração é de importância decisiva para o exame da atividade administrativa em nossas escolas, já que, somente a partir dessa perspectiva, é possível conceber a possibilidade de uma Administração Escolar voltada o para a transformação social (PARO, 1986, p. 123).

O autor argumenta como a gestão escolar/educacional pode contribuir com a transformação social, buscando os elementos que caracterizam a especificidade da escola em relação à empresa. Para tal, Paro (1986) contrapõe elementos presentes na empresa que se fazem de forma diferente na escola e conclui pela inadequação das similaridades entre as duas formas de administrar. No entanto, assim como os outros autores desenvolvidos até o momento, ele não focaliza em sua análise as relações entre sujeitos, pois estas e estes estão sendo determinados pelo sistema capitalista. Isso fica evidente quando ele destaca a dificuldade de o diretor da escola avançar em direção à transformação, pois este “se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior de sua escola” (PARO, 1986, p. 133), ainda aponta que

o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam melhorias no ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” (PARO, 1986, p.133)

Além de uma polarização acerca de como o diretor da escola deve fazer, há uma identificação com processos mediadores e não articuladores na gestão escolar/educacional. Se é preciso garantir transformação social não seria responsabilidade de todos lutarem por

melhores condições de trabalho? Somente o Estado garante a qualidade para a educação escolar? No discurso de Vitor Paro a transformação se localiza na mediação que um sujeito no cotidiano escolar deve proporcionar para alcançar a qualidade. Além disso, nos questionamos se é possível fixar que haja pressão de toda a comunidade escolar ao diretor, pois essa relação de questionamento não é algo que podemos apontar como acontecimento em todas as escolas.

É interessante destacar que discursos do autor nos permitem tecer novos fios ao debate, mas não os abandonar. No discurso de Vitor Paro podemos então a partir da tradução derridiana pensar possibilidades que não se fixem em uma dada realidade, mas sim que permitam além da nossa tentativa de tradução que outros traduzam nosso próprio discurso. Isso implica reafirmar a importância do caráter *pharmakológico* ao permitir que não façamos polarizações em qualquer discurso. Assim, é por isso que tentamos problematizar o sentido de mediação proposto pelo autor na sua significação sobre gestão escolar/educacional para abrir outros sentidos potentes quanto à participação radical e plural dos sujeitos da escola, uma vez que a centralidade dada ao sistema escolar, a nosso ver, pode emperrar as negociações possíveis para a busca da qualidade da educação da escola pública.

Ao analisarmos a construção discursiva em torno da especificidade da escola poderíamos dizer que há uma grande proliferação de sentidos que não são apenas como mediadores de processos, ao dizer que “a administração escolar precisa saber buscar a natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequadas” (PARO, 1986, p. 136), há uma possibilidade de abertura para outras negociações. Podemos então pensar que a especificidade da escola não é algo planejado ou dado, pois ela se constrói no campo discursivo, aberto e contingente, sendo que tal especificidade só poderá ser alcançada no jogo político, ou seja, um corpo teórico ou um pesquisador que aponta o que seguir e o que fazer, sempre estará fadado a um fracasso.

Os princípios, as técnicas e os métodos estarão do processo da democracia radical e plural construído discursivamente na articulação entre os elementos. Dito isso, podemos inferir que pensar a gestão escolar/educacional como meio está fadada a um fracasso, a uma impossibilidade de alcance, há um desejo de buscar a qualidade que não acontecerá em sua vontade de plenitude. Por isso, vemos como mais potente a busca da qualidade da educação a partir de uma gestão escolar/educacional que está por vir a ser gestão escolar/educacional em um movimento de permanente negociação e não como meio para atingir fins pré-estabelecidos.

Quando percebemos o texto de Vitor Paro, a partir de uma visão desconstrutora, conseguimos problematizar a relação que há na gestão escolar/educacional como meio para sentidos que podem potencializar a ideia de articulação, uma vez que o autor propõe um forte movimento de participação de todos para a transformação social, ou seja, podemos pensar uma significação tentando escapar que a gestão servirá como meio para atingir o fim (a transformação) para a significação que o movimento de participação tendo a gestão um fim em si mesma articulando sujeitos e se recriando a cada momento. Além disso, podemos problematizar a partir do discurso do autor possibilidades democráticas no instante que o autor propõe alguns pontos para atingir a transformação que ele espera:

- 1) a questão da especificidade da Administração Escolar;
 - 2) Administração escolar e racionalidade social;
 - 3) a racionalidade interna da escola;
 - 4) Administração Escolar e participação coletiva e
 - 5) a Administração Escolar e a consideração das condições concretas.
- (PARO, 1986, 149)

Quanto à especificidade, Vitor Paro rechaça qualquer possibilidade de pensar a gestão escolar/educacional na mesma lógica da administração de empresas, mas não abandona o que ele chama de progressos técnicos desta. Para ele, “sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca” (PARO, 1986, p. 151). Já na racionalidade social há uma exigência, uma dependência, em que a escola deve articular em suas práticas os interesses da classe trabalhadora, uma relação direta com o mundo externo da escola. A racionalidade externa está ligada à racionalidade interna, pois isso é exigido do contexto escolar a busca pela transformação social efetivada no âmbito da práxis, pois é assim que haverá transformação promovida pela escola, ou seja, é assim que se terá qualidade. Nesse cenário, é preciso buscar a participação cooperativa, sendo assim “a administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo” (PARO, 1986, p. 160), que lute a favor da racionalidade interna e externa da escola. Segundo ele, para que haja a transformação social um novo estatuto da administração escolar não pode ser ingênuo ao ponto de pensar em mudanças de um dia para o outro, pois ela precisa estar centrada nas realidades concretas que estão acontecendo na sociedade.

Ainda podemos destacar como espaço tempo profícuo para pensar a problematização de sentidos sobre a gestão escolar/educacional quando Vitor Paro problematiza a participação no cotidiano escolar:

Se a participação de todos na determinação dos rumos da escola não é algo que se realize do dia para a noite, isso não justifica, por outro lado, que a Administração Escolar em bases democráticas permaneça apenas no nível das intenções, reiterada permanentemente ideal a ser atingido, mas nunca colocada em prática nem mesmo em seus aspectos mais elementares. Um processo de mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes. Por mais modestas que sejam essas medidas, elas têm de começar por desenvolver-se, oferecendo condições para que as pessoas possam realmente participar do processo e leva-lo adiante. Ou seja, não basta “permitir” *formalmente* que os diversos setores participem, esperando que com apenas isso a participação se dê. É preciso em conjunto com esses setores, criar as condições concretas que levam à participação. (PARO, 1986, p. 166)

A participação não acontece apenas nos momentos formais e previstos legalmente (como conselhos de escola, dentre outros), mas sim pela negociação cotidiana entre os sujeitos. Todo esse movimento proposto por Vitor Paro nos leva a acreditar que a qualidade da educação não irá se concretizar com a gestão escolar/educacional sendo meio para transformar a sociedade, pois ela em si mesma no jogo articulatório será capaz de potencializar aspectos de qualidade da educação que serão negociados nestes momentos de efetiva participação como propõe o autor. Vemos nesse movimento a possibilidade da construção de sentidos democráticos plurais e radicais, marcados pela construção discursiva, que potencializam a significação da gestão escolar/educacional com um fim em si mesma, ou seja, sendo construída nas negociações políticas.

As proposições construídas acerca dos sentidos de gestão escolar/educacional até então problematizadas por frentes que se posicionavam com a construção do campo a partir das teorias da administração de empresas e os que teciam duras críticas a este modelo, criando frente ao que ficou denominado como especificidade da escola, ficaram de certa forma estacionadas, do ponto de vista teórico, e o campo da gestão escolar/educacional, a nosso ver, não avançou no que diz respeito a sua significação. Destaca-se que na década de 1990 o campo da gestão escolar/educacional tem um giro que aponta para preocupações variadas como a municipalização, financiamento da educação, discussões sobre os conselhos escolares,

sobre o que torno significante vazio fundante neste campo: **gestão democrática**. Fruto de discussões presentes principalmente na Constituição Federal de 1988, o campo estabilizou seus sentidos em torno do significante gestão democrática. Destacamos que este momento foi e é fundamental para a busca da qualidade da educação pública brasileira, entretanto, apontamentos que há certo esgotamento no que tange creditar toda a mudança da educação e sua qualidade em torno da democracia representativa, defendemos a gestão democrática, e buscamos que está seja construída dentro de um cenário político radicalmente plural, em uma democracia do dissenso e do incerto, que permita demandas, das mais variadas possíveis, entrar no jogo político.

Nesse sentido, muitas pesquisas foram feitas problematizando os aspectos citados. A obra de Dalila Andrade Oliveira, intitulada “Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza” problematizou a entrada dessas demandas no campo da gestão escolar/educacional na década de 1990. Os discursos de Dalila Andrade Oliveira engrossam os já sinalizados por Maria de Fátima Costa Félix e Vitor Paro, se tornando uma obra clássica no campo da gestão escolar/educacional. Muitos outros autores tiveram e ainda têm análises no campo dos temas citados anteriormente, contudo, não encontramos livros de autoria única problematizando a significação sobre gestão escolar/educacional. Fora do circuito de autores críticos, com uma posição de certa forma híbrida de pensar a gestão escolar/educacional, temos as obras de Heloísa Lück, discursos que iremos analisar na sequência.

Dalila Andrade Oliveira introduz sua obra problematizando a relação entre economia e educação, para a autora, “os anos 90 podem ser caracterizados como um período fecundo em termos de formulação de propostas no campo educacional, sobretudo nos aspectos concernentes à sua gestão” (OLIVEIRA, 2000, p. 15). A administração do sistema de educação sofreu grandes mudanças nas esferas municipal, estadual e federal e isso impactou em muitas experiências no campo.

A crise econômica mundial, segundo Dalila Andrade Oliveira, desencadeou a construção de um discurso que sujeitos dos mais variados setores sociais se inseriram para construção de uma nova forma de fazer gestão, e foi “a partir de um documento-proposta de Estocolmo, a Comissão sobre Governança Global” (OLIVEIRA, 2000, p. 27) que se estabeleceu no campo a necessidade da governança, estágio em que o capital, segundo tal

comissão, passa por uma evolução. O sistema de Qualidade Total⁹, por exemplo, entra com toda força no cenário brasileiro.

A partir dos discursos de Dalila Andrade Oliveira podemos apontar para um “novo/outro” local de crítica dos teóricos do campo da gestão escolar/educacional. Até então nós vimos que as Escolas Clássicas de Administração, amplamente vinculadas a Frederick Taylor, Henri Fayol e Henry Ford, eram ditas como fenômenos a serem colocados em movimento no contexto escolar, bem como teóricos altamente criticados para serem meramente transferidos para o contexto escolar. Há então um deslocamento discursivo quando entram no cenário outros modelos mais eficazes para garantir a qualidade educacional, como o que conhecemos como Toyotismo. Segundo Dalila Oliveira Andrade

A Qualidade Total, o *Just in Time e Kanban*, os Círculos de Controle da Qualidade, bem como outros modelos oriundos da experiência escandinava, da escola sociotécnica e o chamado volvarismo ou kalmarismo, devem ser compreendidos como uma desenvolvimento da crítica à Escola Clássica, e não como sua negação. (OLIVEIRA, 2000, p. 71).

Do Fordismo ao Toyotismo, um deslocamento que não promoveu grandes rupturas em como fazer os processos de gestão. Antes administração, agora gestão. Antes o administrador, agora o gerente. O discurso de Dalila Oliveira Andrade sinaliza que o modo de organização tem algumas alterações, contudo a preocupação com rendimento sem pensar nas condições do trabalhar permaneceram os mesmos.

Operando com o conceito de CGP (condições gerais de produção) construído por João Bernardo¹⁰, a autora faz uma análise da educação no contexto capitalista da década de 1990, bem como da introdução destes aspectos no cotidiano escolar utilizando os diferentes tipos de CGP: 1) condições gerais da produção e da reprodução da força de trabalho; 2) condições gerais da realização social da exploração; 3) condições gerais da operatividade do processo de trabalho; 4) condições gerais da operatividade das unidades de produção ou de existência física das empresas; 5) condições gerais de operatividade do mercado e 6) condições gerais da realização social do trabalho.

⁹Programa de Qualidade Total surgiu a partir dos mecanismos de gerenciamento de empresas no período do Toyotismo japonês.

¹⁰Construção teórica feita pelo autor no livro Economia dos conflitos sociais.

Não há no discurso de Dalila Andrade Oliveira a construção de uma significação acerca da gestão escolar/educacional distinta das apresentadas anteriormente. Contudo, é interessante trazer seus discursos que giram em torno da preocupação oriunda da gestão democrática para garantir qualidade da educação pública no Brasil, pois ao analisar como se moveram as políticas de gestão da educação no Brasil a partir da CGP, a autora traz à tona uma preocupação com o movimento capitalista e suas implicações para o cotidiano da escola pública. Partindo da realidade mineira, a autora aponta dois programas que direcionaram a gestão escolar/educacional a partir de concepções oriundas da gestão empresarial contemporânea, principalmente da Gestão de Qualidade Total: a Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE) e o ProQualidade. O primeiro foi constituído a partir de um conjunto de procedimentos gerenciais para o gerenciamento da gestão democrática no sistema de ensino de Minas Gerais e o segundo tinha como foco a melhoria no ensino e melhoria nos resultados atingindo diretamente a taxa de reprovação.

Destacamos como importante no discurso da Dalila Andrade Oliveira a problematização da entrada na gestão escolar/educacional de novos aparatos capitalistas, principalmente os oriundos do toytismo. Em seus discursos podemos compreender um novo cenário para a gestão escolar/educacional no Brasil. A relação direta que a autora traz entre gestão escolar/educacional e movimento capitalista se apresenta na mesma lógica apontada por Maria de Fátima Costa Félix, a qual consideramos trazer elementos mais aprofundados teoricamente no sentido de proporcionar o alargamento da significação sobre gestão escolar/educacional, principalmente quando desenvolve proposições a partir de Antônio Gramsci. Isso fica evidente em algumas das considerações da autora:

As reformas educacionais dos anos 90 apresentam como seu principal traço a tentativa de modernização administrativa do aparato público. Adotando modelos de gestão fundados na descentralização administrativa, na autonomia financeira e no planejamento flexível, buscam introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista (OLIVEIRA, 2000, p. 331).

É deficitária esta proposição para o alcance de uma gestão escolar/educacional que promova construções inovadoras para a educação e para escola, pois a exacerbada problematização da relação gestão escolar/educacional em relação ao capitalismo enfraquece a possibilidade de pensar a gestão escolar/educacional como problematizadora das muitas

demandas que marcam a educação. A gestão escolar/educacional acaba sendo significada como meio para atingir fins, que no caso são deliberadamente localizados nos interesses do novo capitalismo. Tal movimento é importante para a construção da teoria crítica no campo da gestão escolar/educacional, mas não permite que a construção teórica caminhe por outros aspectos que não pertençam a identidades fixas e a uma perspectiva de totalidade (sociedade). Os discursos partem, portanto, da fixação de identidades – escola, administração, sociedade – e jogam com os lugares que se encontra cada uma delas, mas ele – o discurso – não se desloca, não se descentra, como foi possível acontecer com o discurso no campo do currículo.

Problematizando discursos produzidos pelo campo da gestão escolar/educacional, inclusive dos citados acima, o autor Benno Sander propõe um modelo para pensarmos o campo teórico e prático da gestão escolar/educacional. Os escritos de sua obra clássica “Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento”, segundo o próprio autor, teve início na década de 1980 e foi sendo (re) escrita nas décadas seguintes.

A análise proposta por Benno Sander parte da história do campo da gestão escolar/educacional no Brasil e suas relações sociais e econômicas, aproximando assim da intrínseca relação que se faz entre educação e sociedade ele aponta que “a administração da educação no Brasil nasceu e se desenvolveu no contexto da administração pública e no âmbito da política econômica, científica e cultural do país” (SANDER, 2007, p. 11). Aproximando dos sentidos já apontados por Félix (1986), Paro (1986) e Oliveira (2000), o autor identifica a inadequação da transferência direta dos conceitos da teoria geral da administração para o contexto escolar, destacando que “os fins da educação e os objetivos específicos das escolas e universidades têm sido preteridos por tecnologias organizacionais e práticas administrativas alinhadas com a cultura da eficiência econômica” (SANDER, 2007, p. 14).

Nesse contexto, Benno Sander constrói quatro modelos da administração da educação partindo da análise histórica do campo no Brasil: a administração para a eficiência econômica, a administração para a eficácia pedagógica, a administração para efetividade política e a administração para relevância cultural. Estas dimensões se relacionam de forma praxiológica para chegar ao modelo proposto pelo autor: *paradigma multidimensional de administração da educação*. A eficiência econômica buscada pela gestão escolar/educacional “não se coaduna com o conteúdo substantivo e a natureza ética da prática educacional” (SANDER, 2007, p. 77), a lógica da eficácia pedagógica “incentiva a eficiência econômica” (SANDER, 2007, p. 79), a efetividade política é tida como uma necessidade de maior participação social para

responder as políticas externas das escolas, o que para o autor “contribuem diretamente para a satisfação política (SANDER, 2007, p. 82) e a relevância cultural sinaliza uma preocupação direta com “o desenvolvimento humano sustentável e a promoção da qualidade de vida na educação e na sociedade” (SANDER, 2007, p. 83).

O discurso de BennoSander busca uma educação de qualidade a partir da necessidade de pensar e fazer uma gestão escolar/educacional que se proponha multidisciplinar, que articule conhecimentos das mais diversas áreas chegando a sua proposta do modelo do paradigma multidimensional de gestão em que

alicerçado, na desconstrução e reconstrução de conhecimentos acumulados historicamente, constitui uma tentativa de síntese teórica da experiência brasileira de administração da educação, no contexto internacional. Assim concebido, o paradigma multidimensional procura das respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes às atuais demandas e necessidades das instituições educacionais. Sua construção apoia-se na tese da especificidade da gestão da educação como campo de estudo e intervenção educacional e na consciência da necessidade de conceber teorias compreensivas para estudar e exercer a administração da educação (SANDER, 2007, p. 88)

BennoSander propõe então a negociação de sentidos construídos em torno da gestão escolar/educacional ligada à transformação social vigente. Percebemos a possibilidade de realçar alguns sentidos de gestão escolar/educacional, o que provoca a exclusão de outros, ele propõe um modelo que busca garantir qualidade da educação no cenário social contemporâneo. O seu modelo para gestão escolar/educacional é “constituído por quatro dimensões simultâneas e dialeticamente articuladas: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural” (SANDER, 2007, p. 92).

São interessantes provocações que emergem no discurso de BennoSander. Seus discursos provocam no campo da gestão escolar/educacional deslocamentos de sentidos entre duas posições até então polarizadas entre administração empresarial e especificidade da escola, entre uma perspectiva tecnicista e uma crítica. O jogo político se torna profícuo ao deslizar os seus discursos não os fixando de forma polarizada, abrindo para a disputa de significação, pois permite que diferenças estejam presentes na luta política. O discurso de BennoSander alarga o cenário para que os antagonismos se tornem agonismos, que os

inimigos se tornem adversários e que a democracia possa ser vista como espaço tempo de negociações radicalmente plurais.

Os deslizamentos discursivos do autor ficam evidentes quando ele assume, mesmo dentro desse cenário multifacetado, que à gestão escolar/educacional cabe “um papel mediador entre as distintas dimensões, suas confluências e seus conflitos, assim como entre as contradições que caracterizam os fenômenos educacionais” (SANDER, 2007, p. 106), ou seja, ela medeia e ela articula, não é possível fixar o que cabe à gestão escolar/educacional, pois dentro do contexto proposto pelo autor é impossível ter a gestão escolar/educacional apenas com instrumentos mediadores para atingir fins específicos.

Consideramos seu discurso potente para o campo da gestão escolar/educacional porque ele permite a abertura da significação com possibilidades que avançam para a construção da gestão escolar/educacional com fim em si mesma, ou seja, conseguimos negociar a partir do seu discurso outros sentidos que podem fazer parte do jogo político para significar uma gestão escolar/educacional que promova a articulação como sentido de qualidade da educação, uma vez que a qualidade não estaria fora dela, mas exatamente dentro/fora dela, capaz de pensar os fluxos que atravessam a sua feitura para a qualidade da educação. Apontando a potencialidade de seu modelo, o autor destaca as articulações constantes em que a gestão escolar/educacional deve se assentar:

A natureza das interações entre as diferentes dimensões do paradigma multidimensional de administração da educação pode ser operacionalizada em termos das relações de ordenação entre seus respectivos critérios de desempenho administrativo. Pensando internacionalmente, as diferentes dimensões e seus correspondentes critérios administrativos não são excludentes. Ao contrário, são concebidas como dimensões dialética e simultaneamente articuladas de um paradigma compreensivo de gestão democrática da educação, alicerçada em valores substantivos e éticos de validade geral, como liberdade individual e a igualdade social (SANDER, 2007, p. 106).

A tradução derridiana dos discursos de Benno Sander nos permite disseminar sentidos interessantes e potentes para o campo da gestão escolar/educacional dada a sua posição *pharmakológica*, mesmo que seu modelo não traga elementos inovadores para o campo eles permitem a construção de cadeias discursivas para outras sinalizações acerca da significação da gestão escolar/educacional. Seu discurso então, a nosso ver, possibilita que entre no jogo

político do campo articulações de múltiplos autores, pois ele cria uma arena de disputa de sentidos e não de apagamento do outro. Mesmo sendo um modelo a ser seguido, os discursos nos é interessante e potente, pois podemos perceber que a qualidade da educação no cenário da gestão escolar/educacional passar a ser inserida na vida humana coletiva e não mais, ou exclusivamente, na transformação social ou no desenvolvimento do capitalismo e emprego para todos. Ou seja, há elementos no discurso de Sander (2007) que podem permitir a construção de outras significações.

Os discursos de Heloísa Lück, autora clássica do campo da gestão escolar/educacional, de certa forma se aproximam dos discursos construídos por Benno Sander, pois seus discursos também, a nosso ver, conseguem negociar sentidos no campo, disputas que busca a configuração do que Chantal Mouffe chama de consenso conflituoso.

Embora no cenário acadêmico seu nome não tenha tanta aderência, fato que podemos inferir na leitura e análise de artigos do campo¹¹, a autora tem grande entrada nos programas de políticas governamentais, bem como aos não pesquisadores, mas interessados no campo da gestão escolar/educacional, tais como coordenadores e diretores de escolas e sistemas educacionais. O fato é que a nosso ver a autora contribui para o debate que nos interessa nesta tese, que é a proposição de sentidos de gestão escolar/educacional que fortaleçam a construção de uma educação de qualidade. Dentre várias obras da autora analisamos “Concepções e processos democráticos de gestão educacional” e “Gestão educacional: uma questão paradigmática”.

Um discurso interessante da autora, no que se diz respeito à preocupação com a mudança de administração para gestão, é sinalizado quando ela propõe que “a gestão do ensino que, como um conceito novo, supera o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos (LÜCK, 2006, p. 23). Essa nova visão, esse novo conceito para o campo,

ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. (LÜCK, 2011, p. 16).

¹¹Análises e discussões realizadas em 2015 pelo CEPAE acerca das produções dos principais grupos de pesquisas no Brasil sobre gestão escolar/educacional.

Essa mudança paradigmática não pode, segundo Heloísa Lück, ser encarada como uma mera troca de nome. A significação que a autora dá a gestão é marcada por complexidades que o processo educacional exige, ao passo que direciona administração aos aspectos técnicos burocráticos. Contudo, ela deixa claro que não é possível rechaçar os conceitos oriundos da administração. A autora ainda destaca que,

Com esse entendimento em mente, a gestão educacional corresponde à área de educação responsável por estabelecer direcionamento e mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK, 2006, p. 25)

Não diferente dos demais discursos do campo da gestão escolar/educacional a autora significa o campo como meio para garantia da qualidade da educação, sinalizando que é “por meio da gestão educacional que se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais globalmente” (LÜCK, 2011, p. 27). Mesmo considerando, de certa forma, uma proposição insuficiente para problematizar a gestão escolar/educacional para pensar a qualidade da educação escolar pública, ao propor uma gestão que observa a escola permite pensarmos provisoriamente como um espaço tempo democrático, apontando para a significação construída no jogo político. O discurso de Heloísa Lück não se encerra na crítica dos pressupostos da administração e reconhece a necessidade de ampliação das articulações no cotidiano escolar para a efetivação de uma gestão escolar/educacional que promova qualidade da educação.

Nos discursos analisados no campo da gestão escolar/educacional podemos evidenciar um profícuo debate para a construção de uma educação de qualidade. Sinalizamos que embora o campo apresente a construção de uma visão voltada para a gestão escolar/educacional como instrumentos da administração de empresas para a garantia do *status quo* capitalista e o da gestão escolar/educacional como especificidade da escola que busca a transformação social, há nos discursos possibilidades de aberturas para a construção de uma gestão escolar/educacional que escape dos sentidos mediadores.

Os discursos hegemônicos em torno da gestão escolar/educacional como meio para atingir determinados fins nos permite a construção de outras formas de pensar o campo abrindo a possibilidade para as negociações políticas quando os discursos dos autores apontam a necessidade de compreender a complexidade do contexto escolar, a necessidade da interdependência entre os sujeitos da escola, a participação de toda a comunidade para um trabalho coletivo e colaborativo, ou seja, podemos pensar a gestão escolar como articuladora, o que pode permitir a abertura para a construção de uma posição democrática plural e radical, possibilitando assim que a gestão escolar/educacional tenha um fim em si mesma, sendo construída nas negociações políticas.

Nesse cenário, a gestão escolar/educacional tida como meio para garantir a qualidade da educação, seja para a qualidade a partir da eficiência e eficácia, seja a qualidade da educação para a transformação social da classe trabalhadora, passa a ser compreendida como articuladora das demandas das múltiplas diferenças que marcam a educação, possibilitando a compreensão da qualidade da educação escolar pública como um vir a ser em um espaço tempo do conflito, do desentendimento e da democracia.

É interessante destacar que mesmo buscando uma fixação de sentidos para gestão escolar/educacional como meio, percebemos grandes deslizamentos, aberturas, rastros, que nos permitem sinalizar a possibilidade da construção de outros sentidos para o campo, por exemplo, o que o CEPAE, por meio de suas publicações¹², vem defendendo: a gestão escolar/educacional como articulação, com um fim em si mesma, ou seja, a qualidade da gestão escolar/educacional está na possibilidade das negociações políticas. É no jogo de linguagem estabelecido na educação em um cenário de democracia radical e plural que podemos pensar na qualidade, rechaçamos então a posição que a gestão escolar/educacional sirva a algo ou a alguém.

É a partir desta problematização que a seguir apontamos uma, dentre muitas, possibilidade de pensar a educação pública de qualidade a partir da vida pulsante que nela há. Nossa intenção é potencializar, do ponto de vista teórico, os discursos que são construídos na educação e não o de criar para a ela instrumentos de gestão para garantir eficiência, eficácia ou transformação social. Essa possibilidade emergiu da análise dos dois campos, percebendo suas diferenças e suas semelhanças.

¹²Addian, Andrade e Parro (2017), Carvalho (2017), Carvalho (2017) e Nascimento (2018).

Problematizamos a seguir as contribuições das negociações entre currículo e gestão escolar/educacional, bem como perspectivamos a luta por uma política cultural da escola, sinalizando que a qualidade da educação escolar pública pode ser mais potente a partir das negociações entre os campos do currículo e da gestão em torno do significativo democracia.

3 – POR UMA POLÍTICA CULTURAL DA ESCOLA

A política aqui é entendida como um espaço tempo de disputas que hegemonizam determinadas significações produzidas no jogo da cultura. Tais lutas são marcadas por disputas contingentes, precárias. Destacamos que a política se constrói nesse terreno quando encaramos que somos sujeitos políticos, como discute Chantal Mouffe (1996).

Já por cultura, não a compreendemos como um bloco monolítico de conhecimentos de um determinado grupo social/cultural. Para nós, cultura é um processo constante de significação, ou seja, não há como segurar o fluxo de posições dos sujeitos. Como Stuart Hall (2016), também entendemos que essas significações “carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento” (HALL, 2016, p. 21).

Assumimos a cultura como fundamental para a potencializaçãodas negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional, pois reside nela a construção de um permanente movimento no contexto daeducação. Defendemos assim que a cultura é prática de significação, ou seja, somos nós, sujeitos que em permanente movimento construímos significações em todas as coisas que nos rodeiam.

O conceito de cultura, dentro do movimento da revolução cultural, como destaca Stuart Hall (1997), se desloca dos produtos construídos e partilhados de uma geração para outra para processo de significar a partir das partilhas múltiplas construídas com os outros. Entendemos assim que a educação escolar de qualidade está marcada por essa fluidez, por um permanente movimento de significação.

Dessa maneira as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional como política cultura da escola são vistas por nós como espaços tempos de negociações entre os sujeitos, posições marcadas pelo fluxo cultural, um terreno político de construção de políticas, uma luta por significação da qualidade em permanente movimento que vai provocando a construção de projetos que nascem no espaço tempo democrático e contingente, isso significa que “as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva” (HALL, 1997, p. 20), provocando assim uma potencialidade às negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional, entendendo que esse espaço tempo abre a luta entre sujeitos que não possuem uma única e

última identificação, perspectivamos então este espaço tempo como política cultural da escola.

Dessa forma, a cultura e seus sentidos de significação e não mais de um bem social monolítico passa a ser fundamental para a compreensão e desconstrução de como cada um de nós construímos e reconstruímos as nossas identidades, nossas posições frente aos campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Isso porque vivemos em um fluxo contínuo de vivências que nos atravessam, no movimentando na luta política.

Os sentidos de cultura pensados e defendidos aqui também se ancoram no pensamento de Nestor Garcia Canclini, para o qual a cultura não é um patrimônio fixo e imutável, mas sim um espaço tempo de transformações, a esse respeito ele problematiza a significação da cultura em torno da objetificação da mesma, pois há maior interesse nos “bens culturais – objetos, lendas, músicas – que os agentes que os geram e consomem” (CANCLINI, 2010, p. 211), ainda diz que “essa fascinação pelos produtos, o descaso pelos processos e agentes sociais que os geram, pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais a sua repetição que sua transformação” (CANCLINI, 2010, p. 211).

Acreditamos que o processo de significação apontado por Stuart Hall se faz no terreno que se problematiza os processos culturais, seus agentes e suas mudanças, principalmente dentro do contexto híbrido de construção da cultura defendido por Nestor Garcia Canclini. Para ele o processo de hibridação cultura ocorre quando há a descoleção, desterritorialização e a geração de gêneros impuros. O processo de descoleção consiste em quebrar qualquer sentido de fixação em torno de algo colecionável, é imperioso dizer que há coleções, mas que são coleções precárias, que se movimento sempre, como sinaliza o próprio autor a “agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguem o culto do popular e ambos do massivo” (CANCLINI, 2010, p. 304), ou seja, é impossível estabelecer um agrupamento cultural fixo e estável. A desterritorialização por sua vez acontece pelo movimento da transnacionalização e a migração, dois aspectos que impedem a fixação de uma cultura, que emperram a fixação da cultura em um território. E por fim a proliferação de gêneros impuros, ou seja, uma reconfiguração permanente sobre a cultura, espaços tempos que se atravessam se constituindo em um outro, ou seja, uma permanente mistura de cores, sons, movimentos, que constroem e reconstroem a cultura.

Esse cenário cultural no remete a pensar as relações entre universal e particular, nas diferenças e equivalências, no fim das fronteiras culturais, pois estas relações nos permitem

avançar no tocante a possíveis compreensões acerca da identidade. Para Laclau (2011), toda identidade só é provisoriamente constituída nesse movimento entre o universal e particular, sendo a distinção entre os dois cancelada, ou seja, a identidade só se constitui na relação e não na guetização entre um ou o outro. Nesse sentido há uma brecha entre particular e universal, nem a universalização é possível de atingir plenitude, nem a particularização pura será potente para a compreensão do sujeito, pois o que existe é constante negociação. Como salienta o autor,

o universal é o símbolo de uma plenitude ausente, e o particular existe apenas no movimento contraditório da afirmação simultânea de uma identidade diferencial e seu cancelamento por meio de sua inclusão num meio não diferencial. (LACLAU, 2011, p. 57).

A identidade será constituída na relação e não na separação. É impossível um puro particularismo, é impossível pensar a identidade na pura diferença e na pura equivalência. A minha identidade particular se faz na universalidade que se tenta totalizar, sendo esse o movimento que nos constitui permanentemente. Isso não implica dizer que vivemos em pura diferença, não há também a diferença plena, contudo, é necessário tentar captar e analisar o jogo intercambiante existente nos processos identificatórios, pensando nas potencialidades das negociações entre currículo e gestão escolar/educacional que podem ser construídas para pensarmos na educação pública de qualidade.

Assim os processos de identificação serão marcados por antagonismos, ou seja, a diferença terá seus limites, os particularismos serão provisoriamente fechados pelas tentativas de universalização, assim as equivalências negociam a todo tempo na proliferação do processo identificatório (LACLAU, 2011). Como processo de significação a identidade se constrói discursivamente nessa transitoriedade universal particular, na diferença e equivalência.

Entendemos nesse cenário que as identidades culturais não são uma essência, não há um fechamento, mas há posicionamentos, precários e contingentes, um espaço tempo em que irá “haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas” (HALL, 1996 p. 70), ponto

que abre para a política cultural da escola espaços tempo de negociações para a construção de práticas, que serão sempre marcadas por poder.

É partir desse sentido identitário que consideramos a possibilidade das negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional como potencializadores da qualidade da educação escolar pública. Os discursos presentes no campo currículo nos permitem pensar que a sua construção acontece justamente na impossibilidade da fixação identitária, esses discursos nos possibilitou um movimento provocativo ao campo da gestão escolar/educacional no sentido de que este campo se torna mais potente ao descentrar a ideia de fixação identitária no campo da gestão escolar/escolar. Esse movimento, a nosso ver, permite pensar as negociações entre os campos para refletir a qualidade da educação como um movimento de vir a ser, um projeto de qualidade marcado pela democracia, pela incessante luta por significação. Ou seja, esse movimento nos permite descentralizar a ideia que a gestão escolar/educacional deva ser para a eficácia ou para a transformação social, e passe nas negociações com o campo do currículo pensar na qualidade dentro de uma perspectiva teórica que não busque fundamentações.

Desse modo, vemos como potente pensar a negociação entre currículo e gestão escolar/educacional como política cultural, pois é nesse terreno que se abrem possibilidades para a busca permanente pela qualidade da educação. Esse terreno potencializa leituras, dos sujeitos da escola, da educação, de profissionais e pesquisadores da educação, carregadas de incertezas, de um movimento por vir. Esse terreno pode provocar o distanciamento da criação de teleologias acerca do currículo e da gestão escolar/educacional e potencializar a luta para definições da qualidade da educação.

Pode parecer um tanto estrutural, mas o trabalho estratégico realizado até aqui permite uma crítica aos distanciamentos do que acontecem no cotidiano escolar. Abre uma possibilidade de problematizarmos os campos do currículo e gestão escolar/educacional para pensar a qualidade da escola pública. Sabemos que existem outras possibilidades, mas acreditamos que este exercício próprio, de autoria própria, de uma das múltiplas formas possíveis de fazer essa análise com marcadores indecíveis de Jacques Derrida pode trazer potencialidades para o que acreditamos e creditamos como qualidade da educação.

É partindo deste contexto que este capítulo pretende, ao problematizar as negociações entre os campos do currículo e da gestão, tecer novos fios ao tecido existente e perspectivar a significação da política cultural da escola.

Neste momento iremos trazer os discursos de Paulo Freire e Anísio Teixeira não apenas por eles serem dois grandes educadores brasileiros, mas porque eles problematizam a qualidade da educação dentro do necessário movimento democrático. A chegada a estes nomes para a discussão neste momento da tese foi feita já na reta final. Durante toda a trajetória desta pesquisa me fiz a pergunta de qual momento os discursos destes autores estariam presentes. Questão muito difícil de responder, mas que no final, a nosso ver, está onde talvez melhor pudesse estar, em um espaço central deste trabalho, nas negociações entre currículo e gestão escolar/educacional para pensar a qualidade da educação.

As leituras das obras de Paulo Freire e Anísio Teixeira, antes e durante a realização da pesquisa já sinalizavam aquilo que defendemos como mais promissor para a educação de qualidade, ou seja, uma educação para a democracia, bem como uma democracia para uma verdadeira educação. Mesmo nenhum dos autores escrevendo obras específicas sobre currículo e/ou gestão escolar/educacional, os seus discursos circulam em ambos os campos. Em ambos os autores, em décadas diferentes, foi possível perceber relações mais estreitas entre currículo e gestão escolar/educacional porque eles partem da necessidade de pensar qualidade da educação e, para tal, enredam questões de currículo e a gestão da escolar/educacional em seus discursos.

A presença dos discursos de Paulo Freire e Anísio Teixeira atravessam discursos sobre a educação de qualidade em muitos espaços tempo, discursos que se inscrevem em revistas e eventos sobre educação, sites especializados em educação e sites que não se dedicam a fazer tal discussão, trazem seus nomes cravados ao avanço da educação brasileira, ao pelo menos a uma potencialidade para tal avanço. Os trabalhos da Cátedra Paulo Freire, da Revista e-Curriculum, dentre outros, são exemplos vivos da presença dos discursos de freirianos. A Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, as histórias de Anísio Teixeira circulantes confundidas com as próprias histórias do INEP, dentre outros, são exemplos vivos da presença dos discursos anisianos. Não estamos dizendo que tais presenças dos discursos dos autores são apontamentos críticos e reflexivos, mas que de uma forma ou outra eles ecoam aos cantos do nosso país. É por isso acreditamos que os seus discursos, suas posições em defesa da educação pública para a democracia e a democracia para uma educação pública de qualidade, são caros à proposição de negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional, pois é potente para a educação uma problematização e uma aproximação crítica dos estudos destes autores para a luta contra de ataques conversadores à educação, como os que temos visto hoje proferidos pelo atual governo brasileiro, presidido pelo PSL.

Inicialmente, nos debruçamos sobre os discursos de dois grandes educadores brasileiros Paulo Freire (2005, 2006, 2008) e Anísio Teixeira (1978, 2007). Ambos os autores são clássicos da educação brasileira. No campo do currículo, Paulo Freire é constantemente referenciado, no da gestão escolar/educacional, com pouca ênfase. Já Anísio Teixeira, embora haja reconhecimento como um dos mais importantes intelectuais brasileiros, não aparece com potência nos campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Os discursos destes autores rompem com a lógica hierárquica entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional em muitos momentos. Pretendemos trazer possíveis problematizações em torno dos discursos destes autores e pensar a potencialidade que ambos apresentam para pensar uma educação pública de qualidade, (re) criando assim uma outra forma de significar currículo e gestão escolar/educacional.

Na sequência apresentamos algumas sinalizações ao que estamos chamando de política cultural da escola, buscando traçar possibilidades de negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional dentre de um terreno indecidível democrático radical e plural que permita múltiplas significações de qualidade da educação pública.

3.1 Paulo Freire e Anísio Teixeira: possibilidades de negociações entre currículo e gestão

Talvez você esteja se perguntando: mas Paulo Freire e Anísio Teixeira não são clássicos dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional? Porque eles não foram discutidos no início da tese? Juntos com os demais autores analisados.

A nossa resposta é: eles não ícones da educação brasileira, muitas vezes relegados a discursos vazios e inconsistentes; suas obras são necessárias para uma educação que se pese de qualidade no Brasil; são autores que estiveram na ação política pensando e fazendo educação democrática; são autores que merecem a atenção de todos os sujeitos que estão no campo da educação brasileira.

É certo que analisar as obras de Paulo Freire e Anísio Teixeira seria um exercício de construção de uma tese sobre cada autor, devido à vasta produção de ambos. A nossa intenção neste momento está longe de fazer uma análise de todas as obras dos autores, mas sim de tentar trazer alguns discursos destes que, a nosso ver, são potentes para pensar a educação de uma forma democrática e de qualidade. Dessa forma nos limitamos a analisar alguns

discursos produzidos pelos autores que evidenciam aproximações entre currículo e gestão escolar/educacional em um terreno democrático. Deixamos claro que as negociações entre os dois campos não são feitas explicitamente pelos autores, estes movimentos são analisados por nós. Dessa maneira, apontamos alguns pontos interessantes que antecedem nossa análise.

De entrada, como primeiro alerta, destacamos que as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional, as quais defendemos, estão presentes nas obras dos autores quando estes propõem a educação necessariamente democrática. A defesa por uma educação democrática nos permite pensar a defesa de uma educação de qualidade. Segundo, não iremos analisar de forma aprofundada como estes autores significam democracia, mas a defesa da democracia como espaço aberto presente em discursos dos autores. Um terceiro ponto que precisamos destacar é o de que sabemos das diferenças apresentadas entre os autores e não nos ateremos a elas, pois nossa intenção é a de evidenciar a potencialidade dos autores para o campo educacional, bem como a possibilidade profícua de promover as negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Além disso, o quarto alerta se configura no terreno teórico prático político em que os dois autores assentaram, ou seja, queremos destacar a ação político e política construída pelos dois autores na educação brasileira.

Paulo Freire foi, sem dúvida alguma, um dos maiores educadores do Brasil. Ele foi/é reconhecido internacionalmente com sua vasta produção teórica. Não poderíamos deixar de destacar a sua grande atualidade para enfrentar os ataques à democracia que nosso país vem vivenciando nos últimos anos. Consideramos toda a sua obra um importante arcabouço teórico metodológico para pensar a educação. Analisamos aqui três obras que consideramos importantes para problematizar a proposição de negociações entre currículo e gestão escolar/educacional. São elas: Educação como prática de liberdade (2008), Pedagogia do oprimido (2005) e A educação na cidade (2006), obras publicadas inicialmente em 1967, 1968, 1991, respectivamente.

Sem dúvida, os pensamentos e as perspectivas teóricas e metodológicas construídas por Paulo Freire podem contribuir com a necessidade de abertura em questões tão cristalizadas nos campos do currículo e da gestão escolar/educacional no Brasil. Sua defesa por uma educação democrática é a esteira para abertura a uma educação de qualidade. Para Paulo Freire

a democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2008, p. 82)

O ato democrático é algo que não se encerra na construção política, mas na própria formação do sujeito, na sua constituição enquanto ser. É interessante o discurso de Freire quando provoca a necessária problematização entre os sujeitos, numa luta em um espaço tempo que se faz particular e universal. Esse pensamento nos leva a creditar a radicalidade democrática em seu discurso. Como já nos alertou Chantal Mouffe (2005), esse é o momento democrático de luta entre os sujeitos, o da não destruição do outro, mas o da negociação com o outro como prática de liberdade.

No discurso freiriano, podemos alargar o debate para uma ampla negociação entre o que venha a ser currículo e gestão escolar/educacional. Se a democracia é a forma de vida, como nos construímos enquanto sujeitos, ela será o terreno em que negociaremos como significaremos o que venha a ser currículo e gestão escolar/educacional. Como o próprio autor afirma “a própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança” (FREIRE, 2008, p. 90), ou seja, a democracia deve ser flexível, maleável às possibilidades de negociações entre os sujeitos. A defesa da participação do povo na construção da sua educação elimina, ou pelo menos rechaça, a ideia de que cabe a um governo eleito determinar o que deve ser a educação, o que deve ser o currículo e a gestão escolar/educacional.

A rigorosa defesa para uma educação democrática potencializa a criação de um espaço tempo de negociações entre currículo e gestão escolar/educacional, pois abre para a luta entre os sujeitos, como o próprio autor esclarece, há nesse ponto

a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. (FREIRE, 2008, p. 93).

A democracia defendida pelo autor nos leva ao terreno do incerto, do provisório, da incessante busca por mudança para a defesa de uma educação de qualidade. Diante dos nossos problemas acerca da construção curricular podemos lutar em torno do que possa ser melhor para a educação de qualidade. Diante dos nossos problemas acerca da construção gestora podemos lutar em torno do que possa ser melhor para a educação de qualidade. Podemos para além de pensar de forma polarizada, problematizar a educação de qualidade dentro de uma política cultural da escola, a qual permite a negociação permanente entre as demandas de currículo e gestão escolar/educacional, qual sejam, um currículo fugidio da enfadonha repetição e afirmação desconectada da vida e uma gestão escolar/educacional que enfrente coletivamente os problemas vivenciados no seu espaço tempo.

É em “Pedagogia do Oprimido” que, a nosso ver, as questões sobre currículo se tornam mais evidentes. Paulo Freire constrói nessa obra a possibilidade de pensar o currículo para além do ensino conteudista e pragmático. Conceitos como dialogicidade, círculo de cultura, tema gerador, educação bancária, dentre outros possibilitam a construção de um currículo como a vir a ser, como algo não dado, mas criado coletivamente, currículo como negociações de sentidos entre os sujeitos que dele se faz e faz os outros.

A construção do currículo nesse sentido se faz com o outro e não para o outro. O diálogo horizontal é a condição para que se possa efetivamente pensar a prática de liberdade do processo educativo. São nessas negociações, construídas na democracia, que é possível atingir uma educação de qualidade. Esse espaço tempo é marcado pela inquietação na construção curricular, tala “inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo da educação” (FREIRE, 2005, p. 47), ou seja, um diálogo horizontal com o outro e não para o outro, uma luta com o outro e não para o outro. Nesse sentido, educar não é limitar a transferência de um conteúdo dado, fixo, mas a construção com o outro de um conteúdo para a transformação de si e do outro.

Assim, o círculo de cultura se torna o espaço tempo de democracia na construção dos saberes necessários para a prática de liberdade, pois “os participantes do círculo de investigação vão extrojetando, para força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros” (FREIRE, 2005, p. 64), permitindo que as negociações sejam estabelecidas, que hegemonizações provisórias sejam construídas. Não

nesse sentido, um currículo que esteja pronto para ser consumido, um currículo a ser seguido, um currículo a ser repetido.

O currículo se constrói na luta dentro do círculo cultural e é neste que as palavras, os temas geradores nascem para o processo educativo. Esses, como sinaliza Paulo Freire, “não é uma criação arbitrária” (FREIRE, 2005, p. 50), mas sim a própria encarnação da libertação dos sujeitos na construção curricular. O tema gerador, construído no diálogo com o outro, rompe com as amarras da educação bancária, a qual perversamente tenta limitar os sujeitos de terem uma educação como prática de liberdade, ou seja, da formação de sujeitos marcados pelos sentidos políticos que irão construir e (re) construir as políticas que os cercam.

Chegamos ao ponto que o currículo não será algo construído por *experts*, mas ele será construído no jogo político. O currículo será pensado e construído no terreno democrático que permite a negociação entre todos os sujeitos. É projetado nesse espaço tempo, um horizonte que não será conquistado, pois o movimento democrático, sua flexibilidade, irá fazer com que os sentidos acerca do currículo sejam estabelecidos no jogo político entre os sujeitos.

Essa posição política por uma educação democrática para garantir a qualidade é certamente evidenciada nos discursos presentes em sua obra “A educação na cidade”. Essa obra apresenta entrevistas concedidas a jornalistas e pesquisadores quando Paulo Freire esteve frente à Secretaria de Educação do município de São Paulo. Ele faz uma reflexão sobre a sua prática como político, dentro de um cenário de democratização da escola pública.

Paulo Freire na função de Secretário de Educação promove coletivamente uma mudança radical na gestão escolar/educacional. Propõe coletivamente uma efetiva gestão democrática quanto à participação com autonomia no cenário escolar. Nesta obra, Paulo Freire evidencia que decisões e mudanças no cenário educativo só serão democráticas no momento em que os sujeitos decidem os rumos políticos pedagógicos do espaço tempo em que estão inseridos. Há nesse movimento uma ação democrática que não serve apenas para decidir sobre algo que já está pronto, mas, além disso, há a criação de um espaço tempo de luta para as decisões serem construídas sempre no por vir.

Nesse sentido, Paulo Freire irá dizer que a escola “ao ensinar necessariamente os conteúdos, se ensina também o pensar certo” (FREIRE, 2006, p. 24), ou seja, é preciso que na escola haja permanentemente a democracia para que se tenha o ato pensar o inédito viável, ou seja, frente aos problemas, os meus e os dos outros, cada um de nós possa construir respostas

inéditas e viáveis para o coletivo, sempre mantendo uma leitura crítica do mundo. Isso só mostra a necessária compreensão de que à escola cabe o espaço tempo impressivo, imprevisto, por vir a ser qualitativamente certa na sua própria incapacidade de acertar sempre, como diz Freire “se ela [escola] tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites” (FREIRE, 2005, p. 30), deverás não se pode tudo, mas se pode ter alguma coisa, sendo este o momento da luta para a defesa de uma educação de qualidade.

O discurso de Freire nos leva a pensar a possibilidade da significação da gestão escolar/educacional longe da fixação da mediação, ou seja, uma gestão escolar/educacional fugidia da mediação a partir de respostas padronizadas. Além disso, seu discurso aponta que a educação de qualidade só poderá ser libertadora com a construção de um currículo marcado pelo pensar certo. Dessa forma, as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional são efetivadas no ato democrático de “pensar certo”, não do de pensar respostas construídas e pré-estabelecidas. Seu discurso de uma escola “séria, competente, justa, alegre, curiosa” (FREIRE, 2005, p. 42) que construa um currículo e gestão escolar/educacional a partir de intensas negociações para a busca da qualidade da educação só pode acontecer no terreno democrático, permitindo as múltiplas significações, tendo o outro como um adversário na luta pela qualidade da educação.

Essas negociações para a construção de uma educação de qualidade quanto a criação de espaços tempos democráticos são marcas de quem como ser democrático permite lutar e não desejar aniquilar os que pensam diferente, pois para Paulo Freire a educação exige um rigoroso combate a não liberdade, isso precisamente “porque recusamos o autoritarismo tanto quanto a licenciosidade, a manipulação tanto quanto o espontaneísmo” (FREIRE, 2005, p. 44), ou seja, é necessário pensar uma gestão escolar/educacional com uma abertura para a luta e não para a mediação de um projeto a ser posto. Como aponta o discurso do autor “não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso” (FREIRE, 2005, p. 44), uma democracia que não me limita a eleger alguém e seguir os seus ditames, mas sim uma democracia que me revela um terreno incerto em que a luta se faz necessária e permanente, que abre a possibilidade de sempre estar à negociação com o outro, que nos leva a construirmos uma educação de qualidade que nunca se encerra em uma única e verdadeira posição.

Para Paulo Freire a educação de qualidade só pode acontecer no ato democrático, padronizar um modelo de gestão escolar/educacional e um currículo para a escola é se furtar

da democracia. A democracia vem com a luta de todos, “a democratização da escola não pode ser feita como resultado de um ato voluntarista do secretário, decretado em seu gabinete” (FREIRE, 2005, 48). Esse discurso nos possibilita inferir que a democracia não é única e verdadeira a partir de pré-condições a serem seguidas, mas de um vir a ser democracia, ela só pode ocorrer de forma a permitir se chegar a uma educação de qualidade quando permite que cada sujeito participe da luta para se chegar ao que se espera por qualidade.

O discurso de Paulo Freire é inovador, criativo, criador, crítico quanto à necessária luta do povo para uma educação de qualidade. Ele não fixa uma posição a qual todos devem seguir. É um discurso que abre o jogo político para a luta com adversários. Um discurso que permite que os antagonismos sejam cada vez mais potentes no terreno agônico. Um discurso que nos evidencia a luta, na ação política, de um sujeito que defendeu/defende que uma gestão escolar/educacional só será de qualidade quando permitir a liberdade, um currículo que só será de qualidade quanto estiver na busca da prática de liberdade. O discurso de Paulo Freire, que se faz democrático, com sapiência de sua limitação, abre possibilidades de pensarmos as potencialidades das negociações entre currículo e gestão escolar/educacional como um movimento político permanente na escola e na educação que rompa com qualquer estagnação de uma única verdade para construção de uma educação de qualidade, pois não interrompe o fluxo de significação construído no contexto educacional, pelo contrário, abre para que todos possam lutar pela significação daquilo que é qualidade. Entendemos que Paulo Freire não encerra a democracia como ato regulatório e fechado, pois ele aposta que “nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (FREIRE, 2006, p. 136).

Consideramos que no mesmo movimento democrático e de luta por uma educação de qualidade estão os discursos de Anísio Teixeira. Inovador na educação brasileira, o autor propôs uma mudança radical para a construção e organização de um sistema de educação nacional. Assim como Paulo Freire, Anísio Teixeira teve durante a sua vida acadêmica e política uma vasta produção entre livros e artigos. Nesse sentido, diferentemente de Paulo Freire vemos em Anísio Teixeira um autor muitas vezes controverso em suas posições políticas, ora tendo um discurso progressista, ora tendo um discurso conservador. Analisamos as obras “Pequena introdução à filosofia da educação” (1978) e “Educação para a democracia: introdução à administração educacional” (2007), obras publicadas originalmente em 1934 e 1936, respectivamente.

Os discursos de Anísio Teixeira presentes na obra “Pequena introdução à filosofia da educação” são fruto de sua experiência como pesquisador e político. As discussões sinalizadas nas obras são marcadas pela influência de John Dewey e a situação política brasileira. Nesta obra o autor propõe mudança de rumos à educação brasileira para acompanhar as mudanças do mundo, mantendo o discurso de que se o mundo está mudando, a escola também precisa mudar, precisa inovar. Para isso, ele propõe que a educação brasileira desloque da permanente repetição e reprodução de conteúdos para uma permanente busca por compreender a realidade social tendo a criança como centro do processo educativo.

As mudanças no mundo são encaradas pelo autor como necessárias para transformar a escola em um espaço verdadeiramente educativo. Ele apresenta três pontos importantes para que houvesse essa mudança na escola/educação: na primeira ele diz que “a velha atitude de submissão, de medo e de desconfiança na natureza humana foi substituída por uma atitude de segurança, de otimismo e de coragem diante da vida” (TEIXEIRA, 1978, p. 31), podemos inferir que nesse cenário espera-se que a escola construa um currículo que seja vivo e pulsante e não de repetição conteudista, que a gestão escolar/educacional se construa em espaços tempos de transformações e não de punições, um espaço tempo educativo; a segunda mudança foi provocada pelo industrialismo, que pede que se busque uma “nova visão intelectual” (TEIXEIRA, 1978, p. 33), marcada pela ciência e sua aplicação para a vida; e a terceira mudança apontada pelo autor é a democracia, a qual ele irá defender em muitas de suas obras como o lugar de respeito pelo outro, pela diferença, sendo “essencialmente, o modo de vida social em que cada indivíduo conta como uma pessoa” (TEIXEIRA, 1978, p. 35), a nosso ver é aqui que reside a grande contribuição para a construção de uma educação de qualidade. Essas três mudanças para Anísio Teixeira eram suficientes para a saída de uma educação tradicional e repetitiva para uma educação que se preocupasse com a formação de sujeitos que pensassem criticamente sobre seu mundo e nele agisse de forma democrática.

Sua concepção de currículo vem do pensamento de John Dewey, dessa forma Anísio Teixeira defendia a saída de uma escola tradicional “onde os alunos recebem uma tarefa e sofrem uma ordem imposta externamente” (TEIXEIRA, 1978, p.47) para uma escola nova em que “as matérias são a própria vida” (TEIXEIRA, 1978, p. 47). O discurso do autor apresenta uma necessidade de mudança para a problematização do conteúdo/matérias que até temos dificuldades de fazer. Não estamos aqui celebrando que o fato de deslocar de conteúdo para problemas da vida já provoque uma formação crítica dos alunos, contudo, é importante destacar a luta de Anísio Teixeira para a transformação educacional brasileira. O que

podemos destacar é a potente problematização em torno de fazer educação um sentido mais amplo que aprender conteúdos e reproduzi-los, que o processo educativo requer a construção de liberdade para a ação de cada uma no mundo em que vivemos. Nesse cenário, Anísio Teixeira vai dizer que “educar é crescer, e crescer é viver, e educação é assim, vida no sentido mais autêntico da palavra” (TEIXEIRA, 1978, p. 57).

A democracia como fio condutor dos discursos do autor se faz não como algo dado e fixo, mas a ser construído entre os sujeitos. A democracia, aberta, marcada pelo dissenso, é proposta para a busca do direito a educação para as pessoas, um espaço tempo que irá considerar as diferenças entre as pessoas, fazendo com que a educação tenha sentido no hoje e não como uma mera transmissão de conteúdo para uma ação pretensamente futura.

É interessante a análise do autor quando propõe a reconstrução dos programas escolares. Para ele o processo educativo deve estar preocupado com as condições de melhorar a vida das pessoas, bem como a relação entre as pessoas. Anísio diz que o currículo tradicional também não se furta dessa tarefa, “apenas julgava que se fossem ensinados isoladamente algumas técnicas e alguns livros às crianças, elas depois transportariam para a vida, tornando-a mais eficaz, mais cheia e mais feliz (TEIXEIRA, 1978, p. 59). O discurso do autor é potente para que compreendamos que a tarefa de educar não pode se limitar ao desejo de um, ou de um documento, a tarefa de educação requer uma preocupação com o outro e este entra no jogo de construção de sua educação como sujeito político.

Assim, currículo deve ter a preocupação com a formação para a vida do aluno, tendo este como centro das atividades propostas na escola. Podemos dizer então que a preocupação central de Anísio Teixeira estava na busca pela transformação da educação brasileira, na democratização do ensino, na possibilidade de termos uma educação que vá além dos conteúdos, a busca por uma educação para a transformação da vida de cada um. Isso não nos exime dizer que certa limitação quanto à efetivação de uma educação crítica, porém, o discurso do autor nos evidencia que o educador comprometido com a educação, forjado dentro do terreno democrático, potencializa o espaço tempo para uma educação de qualidade.

Esta preocupação de Anísio Teixeira fica mais latente na obra “Educação para a democracia: introdução à administração educacional”. Ao traçar uma dura crítica à educação tradicional brasileira, o autor aponta que para resolver os problemas advindos dela é preciso encará-los “com inteligência e sinceridade” (TEIXEIRA, 2007, p. 50), destacando que o apego à educação construída no país arraigada de amor ao tradicional e patrimonial não

permite que se tenham soluções novas ao mundo novo. O discurso do autor é severo ao atingir uma necessidade de ação ao campo educacional, para ele “não serão leis, mas realizações, o de que precisamos” (TEIXEIRA, 2007, p. 50), trazendo ao baila que a reconstrução da educação brasileira deve ser feita com professores, por professores. Para essa reconstrução coletiva, democrática, inovadora, a construção de um sistema nacional de educação será necessária. E que, além disso, o país tenha “o bom senso de ver que eles [professores] não podem estar por aí, milagrosamente caídos do céu e esquecidos ou ignorados só pela nossa falta de organização” (TEIXEIRA, 2007, p. 51). Os seus discursos nos levam ao terreno democrático de construção de proposições para pensar e fazer uma educação de qualidade a partir de sujeitos (professores e outros) capazes de problematizar a sua própria ação.

Podemos dizer assim que currículo e gestão escolar/educacional são significados por todos envolvidos na escola/educação, com uma abertura para as negociações acerca do que venha ser qualidade, pois esse espaço tempo de permanente mudança não cessa, exigindo que todos que estão no processo educativo estejam em permanente luta, enquanto sujeitos políticos nas (re) configurações políticas. Essa posição política democrática de Anísio Teixeira releva a luta que ele tinha para a desconstrução de uma educação brasileira dentro de uma escola dual, uma para os pobres e outra para os ricos. A democratização da educação, sua transformação, só seria possível quando chegássemos a uma educação para todos, com um currículo problematizador da vida, com uma gestão escolar/educacional corajosa para a mudança necessária. Esse movimento só será possível pela defesa inalienável da liberdade da escola/educação.

A liberdade defendida por Anísio Teixeira deveria ser feita em relação a três instituições: a Igreja, o Estado e a Sociedade. A Igreja com o poder de direção espiritual provoca relativa homogeneidade de pensamento. O Estado muitas vezes procura perpetuar certas ideologias com intuito de alimentar a lealdade às instituições. E a Sociedade muitas vezes busca o controle indireto por forças de desenvolvimento. Para o autor “uma das formas, pois, de se conservar a independência da educação está em defende-la do absolutismo do Estado ou da intolerância de outras instituições, em qualquer dos seus aspectos” (TEIXEIRA, 2007, p. 56). A abertura para a liberdade só pode ocorrer em um terreno democrático que se afaste de uma forma única e verdadeira. A liberdade acontecerá no jogo político entre os sujeitos e não forçada às leis da Igreja, Estado ou qualquer outra instituição. Destaca ainda o autor que o verdadeiro Estado democrático é aquele “que toma a si próprio a tarefa de manter essa liberdade” (TEIXEIRA, 2007, p. 56).

Passados quase cem anos dos discursos do autor pela defesa por uma educação democrática, vivemos talvez hoje, 2019, o mesmo cenário: a escola/educação se encontra hoje em pleno cerceamento de liberdade. Temos vivenciado uma grande influência da igreja nos processos educativos, como os discursos da Ministra¹³ da Mulher, Família e Direitos Humanos, vinculada à igreja ela dispara discursos excludentes e limitados aos dogmas religiosos numa tentativa de reaver a igreja os princípios educativos. Também não podemos nos furtar de denunciar os discursos¹⁴ do atual Ministro da Educação quanto ao caráter ideológico liberal para a educação brasileira, que a partir de um ataque vazio ao que tem chamado de marxismo cultural busca desconstruir os aspectos democráticos que devem estar na escola/educação. Além disso, os discursos de grupos como os do Movimento Todos pela Educação¹⁵ que tentam ditar como a escola/educação deve seguir. Precisamos mais do que nunca, manter a luta pela democracia na educação para que a liberdade possa provocar a necessária disputa por qualidade da educação.

Como defende Anísio Teixeira a gestão escolar/educacional mantendo seu caráter democrático promove as verdadeiras condições para atingir a qualidade da educação, “sofrendo os embates de um estado de liberdade” (TEIXEIRA, 2007, p. 57). Essa liberdade é o caminho para a construção de uma educação de qualidade, por isso, “devemos procurar dar à educação uma direção que a coloque a salvo de invertidas da politicagem e, conjuntamente, lhe resguarde a independência e a liberdade, para se desenvolver dentro de suas próprias forças” (TEIXEIRA, 2007, p. 56).

Assim, resguardado o espaço tempo de liberdade, os discursos do autor abrem a possibilidade de pensar uma gestão escolar/educacional que mantenha um caráter de participar do debate de forma coletiva e democrática, cabendo aos sujeitos que estão na escola/educação a capacidade de lutar, de negociar, os rumos para uma educação de

¹³ Vídeo (sem data de gravação) que a ministra Damare Regina Alves aparece dizendo que “a igreja evangélica perdeu espaço na história, nós perdemos o espaço na ciência quando nós deixamos a teoria da evolução entrar nas escolas, quando nós não questionamos, quando nós não fomos ocupar a ciência”, foi veiculado em vários canais de notícias a partir do dia de janeiro de 2019 (www.g1.com.br, www.politica.estadao.com.br, www.veja.abril.com.br, dentre outros), esse discurso foi alvo de intensas críticas pois atrela a educação a religião.

¹⁴ O atual ministro da educação Ricardo Velez Rodríguez proferiu no seu discurso de posse que combaterá o marxismo cultural e que não permitirá que pautas nocivas aos costumes sejam impostas ao país. Reportagens sobre o assunto podem ser conferidas no dia 2 de janeiro em sites como: www.noticias.uol.com.br, www.g1.com.br, www.istoe.com.br, dentre outros.

¹⁵ Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil, a qual estão vinculados vários Institutos e Fundações, que desenvolve ações para a busca por uma educação de qualidade. O discurso aparentemente inovador traz no bojo principalmente aspectos de uma educação dentro de um cenário neoliberal. Uma crítica interessante ao Movimento Todos Pela Educação pode ser encontrada na pesquisa de Erika Moreira Martins: **Movimento "Todos pela Educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. Campinas, SP: 2013.

qualidade, ou seja, liberdade para gestar e construir seus currículos, pois “democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias” (TEIXEIRA, 2007, p. 59). Não se pode ter uma educação de qualidade que não seja na disputa, na luta, ou seja, por mais equivalências de qualidade do que a perigosa uniformidade do ensino (TEIXEIRA, 2007).

Os discursos de Anísio Teixeira são potentes quanto à necessidade de pensar a educação para além dos conteúdos no momento em que abre a possibilidade dessa construção dentro de um terreno democrático aberto. Ao propor esse espaço abre a possibilidade de que os sujeitos no contexto escolar/educacional façam parte do jogo político para a construção de políticas próprias, não sendo possível assim fechar ou limitar como serão efetivadas, como serão pensadas. A proposição do autor nos permite aproximar o campo de luta agônica, pois não são eliminados sujeitos das disputas, mas retirada a exclusividade de setores ou sujeitos para ditar o que deve ser a educação. Esse cenário abre a disputa na busca por qualidade.

A defesa de Paulo Freire e Anísio Teixeira por uma educação de qualidade dentro do terreno democrático aberto, da possibilidade do dissenso, do conflito consensual, bem como as aproximações da necessária liberdade para a educação nos leva a uma abertura para as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional perspectivando um constante vir a ser qualidade. Nesses autores podemos aproximar a necessidade de uma educação de coragem, sem amarras, uma possibilidade de liberdade, de construção de uma educação que vá além de dogmatismos religiosos ou de padronizações conteudistas. Nos discursos dos autores currículo e gestão escolar/educacional desloca de sentidos fechados e a partir das negociações dos mesmos para a busca de qualidade da educação.

As negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional se fazem dentro do terreno democrático, em que se permite que os sujeitos signifiquem como a educação chegará à qualidade esperada na formação dos alunos. Dessa forma, a possibilidade de tal negociação só pode ocorrer com democracia como apontam Anísio Teixeira e Paulo Freire. A nosso ver os discursos de ambos provocam a construção espaços tempos de negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional quando afirmam a necessidade de uma democracia aberta ao conflito, aberta à presença das vozes das pessoas que estão na educação.

Mais uma vez é importante assinalar que os discursos de Paulo Freire e Anísio Teixeira também nos apresentam pontos de atenção que merecem problematizações, por exemplo, quando ambos buscam estabilizar certos sentidos no campo educacional, tendo

Paulo Freire proposto etapas para a elaboração dos temas geradores e Anísio Teixeira etapas para a pedagogia de projetos. Contudo, ambos são potentes para problematizarmos a educação de qualidade a partir dos espaços tempos democráticos, que permite que sujeitos inseridos na educação sejam parte do jogo político, que suas vozes estejam presentes na constituição de políticas. São autores clássicos que abrem o espaço escolar/educacional para a luta, ou seja, possibilitam negociações em torno da qualidade da educação.

Buscando problematizar esse espaço aberto pelos autores, na seção seguinte buscaremos então analisar possíveis contribuições que as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional podem trazer para alargar a problematização de uma educação de qualidade. Dessa forma, lançamos ao debate questões que podem potencializar as negociações entre os dois campos chegando ao que estamos defendendo como uma educação de qualidade no permanente movimento do por vir da política cultural da escola.

3.2 Negociações entre currículo e gestão escolar/educacional

A busca dos discursos dos campos do currículo e gestão escolar/educacional de alguns autores brasileiros foi realizada para que pudéssemos compreender aos limites do campo da gestão escolar/educacional no campo teórico e pensar as contribuições que as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional podem trazer para a qualidade da educação. Os campos do currículo e gestão escolar/educacional quando marcados por negociações podem potencializar processos democráticos, consequentemente a qualidade da educação. Nesse sentido, buscamos deslocar os sentidos de gestão escolar/educacional como mediação (considerado por nós como um limite) para a sua compreensão como articulação, ou seja, um deslocamento que a movimenta da ação para atingir fins de uma política e/ou filosofia para a construção de uma posição com fim em si mesma. A nosso ver, esse movimento nos permite pensar o fim de qualquer rebaixamento do campo da gestão escolar/educacional. Desse modo, podemos chegar ao ponto das negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Tais negociações são vistas por nós dentro de um terreno democrático radical e plural, o qual permite significações permanentes em torno do que venha a ser qualidade da educação.

Como pudemos ver, o campo do currículo produziu discursos múltiplos acerca dos sentidos do currículo. Discursos se hegemonizaram em torno dos processos de ensino e aprendizagem, com o foco em conteúdos e objetivos a serem alcançados na escola, na educação. Também analisamos hegemonizações em torno de questionar os conteúdos no contexto escolar/educacional, com foco nas relações de poder e a transformação social a partir da escola/educação. Por fim analisamos discursos no campo do currículo que sinalizam para pensar a diferença e a incerteza na construção curricular, com foco nos processos de subjetivação dos sujeitos que estão no processo educativo, abrindo possibilidades para pensar e negociar as mais diferentes questões que constituem os processos de identificação dos sujeitos.

No campo da gestão escolar/educacional também analisamos múltiplos discursos que se hegemonizaram em torno de dois pontos: o da gestão empresarial e o da gestão democrática (especificidade). Os discursos hegemonizados em torno da gestão empresarial perspectivaram a gestão da escola a partir de conceitos construídos na gestão da indústria/empresa, potencializando a ideia de que a escola se aproxima dos aspectos empresariais, portanto, o que cabe para a empresa cabe à escola. Os discursos hegemonizados a partir da defesa da gestão escolar/educacional quanto especificidade própria da escola/educação nos trouxe uma dura crítica a perspectiva empresarial, buscando a construção de uma gestão escolar/educacional que fosse comprometida com a transformação social.

Tais discursos hegemonizados também nos mostraram fissuras, aberturas, que podem apontar para outros sentidos. É dentro deste terreno que propomos compreender contribuições que as negociações entre currículo e gestão como potencializadora de qualidade da educação. Dessa forma, dentro de um limite, da incerteza e da provisoriedade, pensamos nas negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional a partir de quatro pontos: no primeiro reside o necessário deslocamento da gestão escolar/educacional como mediação para articulação; sendo assim destaca-se como segundo ponto a proficuidade do terreno democrático como possibilidade para as negociações dos dois campos; terceiro ponto para que as negociações entre os campos seja potencializadora de qualidade é a abertura da democracia em torno dos sentidos políticos dos sujeitos; e finalmente chegamos ao quarto ponto, a política cultural da escola.

O deslocamento da gestão escolar/educacional de mediação para articulação é visto por nós como necessário para abertura das negociações entre currículo e gestão

escolar/educacional, pois a mantendo como mediação há certo rebaixamento da gestão escolar/educacional que não potencializa a qualidade da educação. Esse rebaixamento é dado, pois acaba configurando a gestão escolar como aquela que deve garantir a efetividade do currículo, tendo nesse movimento a garantia da qualidade da educação. Ela se torna rebaixada, pois à gestão caberá criar estratégias para que o currículo seja efetivado sem desvios, e igual, para todos. Encaramos esse movimento como limitador à gestão escolar/educacional, fato que vemos com um rebaixamento, uma secundarização à sua posição da educação.

Os discursos de Ribeiro (1953) e Alonso (1976), por exemplo, tencionam a gestão escolar/educacional para mediar uma política ou filosofia externa à escola/educação. O primeiro traz a forte marca do Taylorismo e Fayolismo para os processos de gestão da escola, mesmo trazendo profícuas discussões para a gestão escolar/educacional, como já sinalizamos, o autor trabalha com os elementos da gestão empresarial para mediar processos externos para a escola. Myrtes Alonso além de tratar os elementos da gestão empresarial apresentados por Ribeiro traz discursos das inovações do campo empresarial, destacando aspectos da psicologia, destacando, por exemplo, o diretor escolar como líder entusiasta para mediar às políticas advindas de cenários externos a escola.

Nesse mesmo movimento encontramos os discursos contra a visão da gestão escolar/educacional assentada na lógica empresarial. Os discursos de Paro (1986) e Félix (1986) são severamente duros a tal lógica, apontando que a gestão escolar/educacional precisa ser compreendida dentro da sua especificidade, bem como contra aos preceitos do capitalismo, os autores propõem uma gestão escolar/educacional que promova a mediação para a transformação social. É importante salientar que, mesmo acreditando que ambas as perspectivas apostam na mediação como foco da gestão escolar/educacional, a contribuição dos críticos ao modelo de gestão escolar/educacional com lógicas da empresa foram enormes na luta por espaços tempos democráticos no Brasil.

Contudo, a gestão escolar/educacional a partir desse importante movimento criou uma hegemonização em torno do significativo gestão democrática, estabelecendo que para que haja democracia na educação será preciso, por exemplo, eleição de diretores, estabelecimento do conselho deliberativo da comunidade escolar e participação da construção do Projeto Político Pedagógico, como podemos ver nos trabalhos de Cury (2002), Lück (2004), Oliveira (2005), Dourado (2008), Paro (2011), Russo (2014), Fernandes, Alves e Alves (2014), dentre outros.

Esses elementos são importantes para a democratização dos processos educativos, todavia, a nosso ver, não são garantidores. A eleição de diretores é um processo democrático, contudo muitos diretores eleitos não atuam dentro de um terreno democrático. O conselho deliberativo da comunidade escolar pode permitir o debate democrático dentro da escola, contudo muitas vezes ele acaba se tornando apenas uma ferramenta burocrática. O projeto político pedagógico é um espaço tempo de luta pela qualidade da educação, logo a nosso ver democrático, contudo muitas vezes é tido como um documento morto. Defendemos estes espaços tempos como possibilidades democráticas, contudo sinalizamos que eles podem se tornar mais profícuos para a qualidade da educação quando nos distanciarmos da presença da democracia representativa que os constitui. A representação é falha, e nós precisamos de um movimento democrático alargado para pensarmos e fazermos educação de qualidade.

O leitor desta tese pode estar se perguntando: mas como fazer então? Não uma resposta fixa e única. O que propomos é que em cada contexto seja pensado as formas de fazer gestão. Os sujeitos de uma escola deverão negociar qual a política de gestão deverá ser construída e efetivada para a escola. Os sujeitos da educação deverão negociar qual a política de gestão deverá construída e efetivada para a educação.

Dessa forma, acreditamos que pensar a democracia somente a partir destes elementos pode reduzir as potencialidades democráticas que podem ser construídas na escola, na educação. A democracia deve estar em um por vir dentro do jogo político, ou seja, se não podemos segurar o fluxo de significação, não podemos pensar uma forma fechada de democracia.

Esse fluxo, essa abertura podemos ver nos discursos de autores contemporâneos do campo do currículo, como os de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), que apostam no currículo como campo discursivo marcado por negociações e significações permanentemente dentro do jogo político. Este fluxo permite a construção de um espaço tempo democrático radical e plural para a construção de questões curriculares.

Propomos então que a gestão escolar/educacional se torna mais profícuo ao campo educacional se a deslocarmos para sentidos de articulação, ou seja, aberta, fluida, feita a partir de negociações permanentes entre os sujeitos da escola/educação. A gestão escolar/educacional como articulação reside no pensamento e ação dentro do jogo político entre os sujeitos. Dessa forma, diretores, coordenadores, na escola, por exemplo, além da mediação para atingir fins políticos e/ou para promoção da transformação social, dentro de

suas limitações negociam os sentidos de gestão escolar/educacional criando coletivamente possibilidade de se chegar à qualidade da educação. Aos gestores governamentais, por exemplo, poderão ir além de pensar em estratégias e/ou políticas para a escola, mas coletivamente significar como a gestão escolar/educacional poderá construir espaços tempos de qualidade da educação. Não queremos aqui determinar como deverá ser tais processos de negociações, mas indicar que esse terreno político tendo a gestão como articulação abre possibilidades de negociações entre currículo e gestão escolar.

A mediação, vista nos discursos do campo da gestão escolar/educacional, fundamenta-se na lógica de fazer o movimento de implementar algo. Mesmo que na mediação haja a exigência de negociar, este movimento acaba não ocorrendo, ou ocorrendo de forma limitada, no contexto escolar e educacional, pois muitas vezes a lógica se finca no movimento de “comando” de uma ação. A gestão como articulação é aquela que não “comanda” processo, mas sim aquela que será construída no movimento de negociação entre os sujeitos envolvidos na escola, na educação. A gestão escolar/educacional como articulação é aquela em que todos os sujeitos envolvidos com a escola ou educação irão construir sua própria forma de ser e fazer, sempre de forma contingente e precária, ou seja, nunca haverá uma forma única de gestar. A gestão escolar/educacional como articulação é aquele que construirá sua própria política, permitindo que a qualidade seja pensada dentro do contexto das necessidades contextuais.

Esse deslocamento da gestão escolar/educacional, ou seja, outra forma de significar o que ela é, abre a possibilidade de negociação do currículo (que aqui defendemos), pois ambos estão dentro de um terreno aberto de negociações. Assim, potencializamos o afastamento, por exemplo, de perspectivas que tencionam a qualidade da educação para um currículo com foco em conteúdos e objetos e de uma gestão escolar/educacional com foco em procedimentos técnicos. A educação de qualidade é construída nas negociações entre currículo e gestão escolar/educacional a partir de significações dos sujeitos, pois nesse espaço tempo fluido que as lutas são capazes de construir o que venha a ser currículo e gestão escolar/educacional. Isso permite a negociação dos dois campos, afastando os sentidos criados que afirmam caber aos gestores garantir a efetividade de um currículo produzido por experts.

Defendemos então a busca por uma democracia radical e plural, posição a qual pode ampliar as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional. A democracia radical e plural rechaça qualquer fixação de sentidos e permite uma posição que

defenda a luta da diferença. Os sujeitos dentro dos seus processos de identificação podem negociar sentidos sobre a educação de qualidade.

Currículo então se afasta de uma construção estabilizada e fixa para ser pensado num terreno incerto, cheio de lutas. As negociações marcadas pelos descentramentos dos sujeitos promovem a construção curricular no movimento permanente do vir a ser currículo. Dessa maneira, abre a possibilidade de múltiplas demandas entrarem no jogo político. As diferenças não são rechaçadas. Os antagonismos estão presentes na luta. Pensado por sujeitos políticos o currículo tem na democracia radical e plural uma potencialidade para que a educação seja uma prática de liberdade, um espaço tempo em que não haja escolhas arbitrárias no processo educativo.

A gestão escolar/educacional é compreendida a partir de uma posição democraticamente radial e plural não mais com a filiação a aspetos pré-determinados a serem seguidos. Espaços tempos como conselho deliberativo da comunidade escolar, tão caro a escola/educação, abre radicalmente para as negociações de sentidos, abre para que posições diferentes entrem na luta para significação de como se pode chegar à qualidade da educação. Os gestores abandonam a normatividade verdadeira e única de ação enquanto função diretiva para assumir uma posição de relação entre os sujeitos que estão na escola/educação.

Dessa forma, podemos dizer que as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional acontecem neste terreno democrático fluído e aberto. Neste exato momento em que não há separação total entre currículo e gestão escolar/educacional é que as ações negociadas para chegar à qualidade da educação são vistas. Essas negociações se dão no momento em que se entende que não cabe exclusividade aos gestores da unidade escolar zelar pelo funcionamento da escola/educação e aos professores efetivarem o currículo na sala de aula. As negociações se dão quando a gestão escolar/educacional é assumida por todos os sujeitos da escola/educação como ação política necessária para a qualidade da educação, dessa forma, as ações tomadas para garantir a organização, funcionamento, financiamento, projeto político pedagógico, ou qualquer política é realizada por todos os sujeitos no jogo político. As negociações se dão com o compromisso político na busca de qualidade à educação pública de cada sujeito da escola/educação. As negociações se dão no momento em que o processo educativo for desejado por todos os sujeitos da escola/educação, quando gestores e professores não conseguirem separar quem promove processos educativos. Essas negociações irão ocorrer dentro de uma posição democrática radical e plural.

As negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional a nosso ver serão potentes para pensarmos a educação de qualidade quando assumirmos a democracia como algo impossível de plenitude de igualdade. Quando percebemos, como aponta Chantal Mouffe (1996), que a democracia requer o rompimento com a universalização total e abertura para o conflito, ou como afirma Jacques Rancière (1996), a democracia marcada pelo desentendimento, ou seja, a democracia como o não consenso final, mas sim uma abertura para um espaço tempo do dissenso, permitiremos que haja na escola/educação possibilidades de negociações entre currículo e gestão escolar/educacional que não perceberemos hierarquias e/ou responsabilizações por fracassos ou sucessos da escola/educação.

Para nós esse movimento é possível a partir do terceiro ponto que destacamos: a compreensão dos sentidos políticos que constituem os sujeitos. Como afirma Mouffe (1996) a democracia radical e plural existe dada a dimensão do político dentro de sua dimensão de conflito. Analisamos então que as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional sejam construídas dentro da compreensão que somos sujeitos ontologicamente políticos e que as políticas só podem encarnar a democracia se for construída dentro dessa lógica.

O currículo pensado a partir dessa lógica abre a possibilidade para que os sujeitos da escola/educação entrem no jogo para lutar pela significação da qualidade da educação. Os sujeitos entram com o intuito de lutar pelas demandas que acreditam ser as que devam ser atendidas. Essa luta que fica aberta permite que demandas antes não problematizadas entrem no jogo. Esse permanente movimento provoca sentidos de qualidade para educação, pois não fecha o fluxo de diferenças no processo educativo na formação das pessoas.

A gestão escolar/educacional pensada a partir da lógica do político abre a mesma possibilidade vista no campo do currículo. Dessa maneira, os sujeitos na escola/educação se afastam da ideia que cabe ao gestor garantir qualidade da educação, pois no jogo político cada um poderá defender as demandas que surgem para pensar e fazer a gestão escolar/educacional. O gestor abandona a posição intocável de líder, de chefe, para assumir uma posição política em negociação com todos na escola/educação.

Na escola as negociações entre o currículo e a gestão escolar/educacional acontecem no momento em que os sujeitos ao se compreendem como sujeitos políticos abrem o espaço tempo de construção de políticas. Nesse momento, inicia-se a luta entre adversários, pois no contexto da comunidade política, na construção das políticas há adversário, que é preciso ser respeitado dentro do jogo político, pois ele não é um alvo a ser destruído, mas alguém que

está em permanente disputa marcada por conflito. Aliás, o conflito é um motor propulsor para que haja democracia.

Os discursos no campo da gestão escolar/educação são marcados pela necessidade da construção de conflitos, tanto na perspectiva empresarial, quanto na perspectiva da especificidade da escola, percebemos que há um apagamento do conflito, tendo na construção de uma coletividade consensual o aparato para a busca de qualidade da educação. A análise dos discursos do campo do currículo nos ajuda a perceber que há uma limitação quanto à construção de um espaço tempo incerto na gestão escolar/educacional, que a nosso ver, não é fecundo para a qualidade da educação como um movimento de negociação permanente. A não compreensão que a democracia é o terreno de luta do sujeito político pode impedir as negociações das diferenças e, muitas vezes, o outro é visto como inimigo a ser destruído pelo simples fato de discordar de uma posição. Sem o conflito, sem o dissenso não há como construirmos negociações entre currículo e gestão escolar/educacional de forma a potencializar a qualidade da educação.

Chegamos aqui ao quarto ponto: política cultural da escola. Defendemos a posição de que as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional abrem a possibilidade de perspectivar teoricamente e metodologicamente a escola como espaço tempo de política cultural. É dessa forma que acreditamos que as contribuições das negociações possam nos levar a pensarmos a qualidade da escola pública. Alertamos aos leitores que não estamos propondo o fim do campo do currículo, bem como da gestão escolar/educacional, mas sim que ambos passem a pensar a qualidade da educação a partir de suas negociações. Educação a qual defendemos que deve estar para além dos conteúdos, além do ensino, além da aprendizagem, mas um processo educativo que promova o estabelecimento de uma vida mais digna entre as pessoas. Educação a qual permita que as diferenças façam parte de um terreno de problematização e não de apagamento ou de tolerância. Educação que amplie a compreensão de vivermos com os outros, com o mundo.

A construção de uma política cultural da escola requer que os sujeitos que estão nele, com ela, compreendam os sentidos abertos e fluídos da cultura. Acreditamos que a política se configura como um espaço tempo de negociação entre sujeitos, nela reside os aspectos ônticos (MOUFFE, 1996) que configuram a forma de organização materializada, a política está presente não apenas em um documento, mas nas instituições que a cada modo constrói formas provisórias para atendimento de demandas pertencentes a dado espaço tempo.

Dessa maneira perspectivamos que cada escola constrói a sua própria política, negociando sentidos que não estão apenas nela, mas que circulam em múltiplos espaços tempos. Isso não significa dizer que à escola a micro política e ao estado a macro política, isso implicar dizer que em qualquer espaço tempo estamos (re) configurando a política. A igreja, o sindicato, o governo, o lar, são todos espaços tempos em que os sujeitos estão negociando, lutando por significar aquilo que acreditam como melhor para a sua própria vida e a vida dos coletivos. Essa configuração, contudo, não se faz sem o sentido político aqui já discutido, pois a política só tem esse movimento vibrante, incerto, improvável devido à constituição dos sujeitos como seres políticos.

Tal movimento é entendido como cultural, pois é na cultura que todos nós significamos a nossa vida. Cultura, portanto, não é concebida como um conjunto de saberes e/ou artefatos de um determinado povo que devem ser repassados de uma geração para outra. Cultura é um processo de significação que cada um de nós cria nos espaços tempos em que vivemos.

Isso quer dizer que as formas que cada sujeito político significa as demandas que os rodeiam irá entrar na construção política da escola. As demandas das diferenças sociais, por exemplo, não escapam do espaço tempo de luta para estarem presentes no currículo e na gestão escolar/educacional. Tais diferenças na política cultural da escola fazem parte da luta entre adversários, em que cada uma das diversas posições deve ser respeitada.

A política cultural da escola é construída em um permanente por vir. Ela permite a construção da qualidade da educação na trama política. Assim, assentados a política cultural da escola sem construção de certezas, pois é na luta e nas negociações que os sentidos de qualidade irão emergir. Esclarecemos que a política cultural da escola está inserida dentro do jogo político, portanto ela cria discursos que se hegemonomizam para a sua efetivação, para o atendimento das demandas que foram negociadas, ou seja, a negociação entre currículo e gestão escolar/educacional, a política cultural da escola, sempre é a significação para chegar a uma educação de qualidade.

Dessa maneira, compreendemos que as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional, a qual desencadeia o que chamamos de política cultural da escola, pode abrir possibilidades verdadeiramente democráticas para pensarmos em qualidade da educação, reside talvez aqui a maior contribuição de tais negociações. A defesa intransigente da política cultural da escola está também localizada na busca de construções do agora, dos momentos

em que significamos qualidade, construindo em torno dela hegemonias provisórias o que acreditamos ser o melhor para a escola, para a educação.

As negociações entre currículo e gestão escolar/educacional estão no terreno da partilha do sensível. Essa partilha para Jacques Rancière “significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões” (RANCIÈRE, 1995, p. 7). A política cultural da escola permite uma partilha das significações na busca pela qualidade da educação pública e também mantém no jogo político a divisão, a exclusão. Partilhar é dividir as suas ideias, seus pensamentos, suas ações, suas vontades, com os outros, sendo capaz de dividir com todos os outros sentimentos de busca por uma escola, por uma educação que seja sempre de qualidade. Partilhar é somar, é criar uma outra significação a partir dos entrecruzamentos feitos pelos sujeitos, é levar a uma participação para a construção de algo sensivelmente relevante para a qualidade da educação.

A qualidade da educação e uma escola de qualidade será construída na partilha do sensível. Nas negociações permanentes na construção da política cultural da escola. Uma partilha que permite que os sujeitos negociem e lutem para a construção da qualidade. Uma partilha que permite a criação de um espaço tempo atravessado pela luta agônica.

CONSIDERAÇÕES

Ao chegar até aqui é importante dizer ao leitor o quão difícil e necessário é a busca por não fixar verdades absolutas na educação. Enquanto sujeito descentrado, deslocado, busquei me afastar da localização fixada dentro de um campo teórico conforme a tese foi sendo produzida. Isso não significa dizer que não há em mim uma posição teórica, mas de uma necessária não fixação em torno de uma verdade a qual compreendo não existir em plenitude, senão com sua imensa precariedade. Há uma vontade de que as ponderações, as afirmações, as análises e discussões feitas neste trabalho promova não uma repetição escrita aqui, mas sim uma posição crítica para a busca da qualidade da educação.

O desejo após este trabalho estratégico, me desconstruindo do seu início, é de me localizar em um espaço tempo marcado pela posição crítica, do sujeito que tece o fio no tecido sabendo que mil outros fios farão parte da trama tecida, que levará tempos indecíveis para fazer ou desfazer, uma crítica capaz de se colocar no jogo sem eliminar o outro, os outros fios “reservando sempre uma surpresa à anatomia ou à fisiologia de uma crítica que acreditaria dominar o jogo, vigiar de uma só vez todos os fios, iludindo-se” (DERRIDA, 2005, p. 8), como afirma o autor, é preciso arriscar, dar a ler, permitir o jogo, entrar no jogo, inserir fios ao debate.

É assim que me coloco no compromisso enquanto pesquisador e educador, o de acreditar que no terreno democrático plural e radical, a luta pode ser aberta e fluída, cheia de vida, de negociações para a busca de uma educação de qualidade para a escola pública. Por isso, a defesa de uma política cultural da escola, que ocorre a partir das possibilidades de negociações entre currículo e gestão escolar/educacional para potencializar a educação de qualidade. A não filiação fixa me permite ter uma posição crítica mais alargada, mais sincera aos meus espaços tempo de vivência.

Dessa forma propomos nesta tese compreender as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional em torno do significante democracia por entender que nesse movimento residem possibilidades de pensar e fazer uma educação de qualidade para a escola pública. Acreditamos que as negociações potencializam e alargam os espaços tempos de significações em torno da qualidade da educação, principalmente quando se desloca para o que chamamos de política cultural da escola. Assim, a política é compreendida como um espaço tempo de negociações, de construções, de significações que nunca se fecham. Isso

porque defendemos que a política é marcada pela cultura, sendo esta, por sua vez, encarada por nós como processos de significação construída pelos sujeitos no jogo político, em um terreno híbrido, aos quais os processos construídos pelos sujeitos sempre serão mais importantes do que a produção de algo fixo a ser repetido.

Consideramos que a compreensão de política como aquela que encarna uma hegemonização, dentro do jogo antagônico, estando em um espaço tempo extremamente precário e contingente, permite que dado conjunto de práticas, de discursos, estejam abertos ao conflito, logo com aberturas democráticas. Isso desemboca na produção da luta agônica, necessária para a construção da política. O terreno agônico é um espaço tempo para que possamos traçar negociações para a construção de uma educação de qualidade, pois ela possibilita que a luta seja para garantir a qualidade da educação, uma luta marcada pelo respeito entre as posições diferentes, entre os desejos diferentes.

Nossa defesa intransigente em torno da política cultural é devido à compreensão que a cultura como significação, como fluxos intermináveis, permite alargarmos o espaço tempo de lutas na escola, na educação. Com a cultura marcando esse cenário, a abertura para as negociações em torno de uma educação de qualidade se torna potente, cabendo ao currículo e a gestão escolar/educacional não mais a tarefa de garantir a qualidade, mas sim, a partir de suas articulações, permitir que o jogo político construa as possibilidades do momento para se chegar a qualidade da educação.

Defendemos também que a política cultural da escola favorece a leitura das negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional, pois libera a luta dos sujeitos dentro de um cenário em que não há predefinição de qualquer ato. Os sujeitos, constituídos por processos de significação, negociam e constroem definições provisórias e precárias sem hierarquias entre um ou outro. Currículo não será um produto fixo e gestão escolar/educacional não será a mediação para a garantia do atendimento de metas e/ou transformação social fixada na luta de classes. Os campos extrapolam suas significações para além de provocar o processo de ensino, mas se lançam num terreno úmido que permite que os sujeitos lutem pela qualidade da educação, uma educação que busque liberdade, permanentemente negociada entre a particularidade e a universalidade.

Essa leitura foi possível a partir o trabalho estratégico operado com alguns conceitos da Teoria do Discurso construída por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. A compreensão do social, do real, a partir da sua noção de discurso abrimos a possibilidade de pensar e agir

dentro de um incomensurável terreno de possibilidades para significar a qualidade da educação, bem como suas potencialidades. O discurso constrói tudo aquilo que vivemos e convivemos. Assim, a compreensão dos discursos dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional podem ser significados e marcados por sentidos de qualidade, ou seja, não há nada fora do discurso. É preciso sinalizar que essa noção de discurso mantém um caráter aberto e fluído, tornando as leituras aqui realizadas carregadas de incertezas, que a nosso ver, tornam potentes para a significação dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional como política cultural da escola.

O movimento analítico a partir da Teoria do Discurso nos permitiu pensar o jogo articulatório construído por elementos que criam determinados momentos. Tais articulações discursivas constituem então aquilo que conhecemos, e criam outras (novas) significações a todo momento. As articulações provocam fechamentos provisórios, ou seja, há fluidez, mas também há momentos de fechamentos provisórios em torno daquilo que se decidiu se melhor para a educação, por exemplo. A articulação, tal como defendida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, permite a compreensão do jogo entre as particularidades e as universalidades, pois ela sempre afirma ou nega determinado discurso presente no jogo político. Dessa forma, a articulação discursiva dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional nos permitiu inferir certas hegemonizações de sentidos de qualidade para a educação.

A operação com a hegemonização destes sentidos nos permitiu nesta pesquisa a possibilidade de construção de certas estabilizações em torno da qualidade dentro dos discursos sobre currículo e gestão escolar/educacional, bem como a hegemonização provisória daquilo que chamamos de política cultural da escola. A hegemonização na Teoria do Discurso escapa da estabilização em torno de uma única demanda, ela é fluída, ela constrói os cenários políticos, as posições dentro das políticas, ela não é um lugar fixado, mas um processo marcado por lógicas de poder que escampam de um lugar apenas. Esses jogos de poder permitem que lidamos com particularidades em um cenário de tentativas de transformá-las em uma dada universalidade, sempre precária, provisória. A hegemonia aqui nos permitiu construir uma pretensa totalidade acerca dos campos do currículo e gestão escolar/educacional e sendo construída no campo discursivo, já se faz dentro de um contexto falido, possível de outras construções, além das feitas nesta tese.

As problematizações realizadas por Jacques Derrida foram igualmente importantes neste trabalho as da Teoria do Discurso. Destacou-se o importante movimento produzido na tese a partir dos quase-conceitos de Jacques Derrida. A filosofia deste autor potencializou a leitura dos textos analisados em suas incompletudes, em suas incertezas, nas fugas de fixação de sentidos. Dessa forma, a tradução, o pharmakon, a desconstrução, nos ajudaram a tentar retirar das nossas análises um fechamento final dos processos de significação que os discursos provocam.

A tradução, a partir de Jacques Derrida, nos permitiu transitar no labirinto textual sem querer fechar o fluxo de significação, ela evidencia a nossa limitação e potencialidade de leitura, de posição frente aos discursos analisados nesta tese. Concordamos com Silviano Santiago quando aponta o trabalho de traduzir como “um ato de força do tradutor, na medida em que não leva em conta todos os significados latentes” (SANTIAGO, 1976, p. 95), de maneira que o exercício realizado sempre será falho, sempre escapara algo.

Como pharmakon, ao ser traduzido como remédio se limita ao seu polo e a sua própria disseminação. Indecidível que nos mostra a ruptura com a polarização potencializando as possibilidades de leituras que um texto tem pharmakon não é nem remédio, nem veneno, ambivalente, movimento constante, evidenciando que há no discurso a possibilidade de múltiplas significações.

Estes quase-conceitos, estes indecíveis derridianos, dentre outros nos traz ao pensamento crítico do ato de desconstruir, um ato de disseminação e proliferação de sentidos incontroláveis. Esse terreno nos permite pensar o que estamos defendendo como política cultural da escola, pois abre o terreno para a luta democracia radical e plural. Realçamos aqui a potencialidade do pensamento derridiano para que não criemos espaços tempo fixos que impeçam a vida pulsante exigida pela escola, pela educação.

Esse movimento estratégico teórico metodológico nos abre a possibilidade de pensarmos dois pontos interessantes: como fazemos pesquisas em educação e como pensamos a escola. Acreditamos que a pesquisa na escola, na educação não deva fixar aspectos que estas devam alcançar para em seguida atestar se elas são capazes de alcançar, bem como sendo a escola, a educação, espaços tempo marcados pelos sentidos do político, não há como fixarmos suas formas de pensar a qualidade, pensamos que nos cabe a análise e compreensão de suas potencialidades e limites, nos posicionando criticamente como um exercício que desestabiliza e não elimina o que há na escola, na educação.

Assim, defendemos que a educação de qualidade se faz no espaço democrático, uma democracia do dissenso, uma democracia radical e plural. A educação é entendida por nós como prática que provoca a construção de uma sociedade mais justa, em que os sujeitos saibam viver com os outros dentro dos conflitos necessários para a significação de políticas que atendam das demandas que se fazem em permanente movimento, uma educação que potencialize a responsabilidade de cada sujeito com o mundo em que vivemos. Como já sinalizado, essa educação só acontece na democracia, a qual defendemos aqui com a posição radicalizada e plural, marcada por limites e por potencialidades de um vir a ser constante, aberta e vibrante, espaço tempo de antagonismos, num jogo constante da significação marcada por equivalências e diferenças.

Acreditamos que as negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional potencializam a construção de uma educação de qualidade quando vivida dentro deste espaço democrático. Como pudemos ver durante a análise dos discursos dos campos há uma proliferação de sentidos que marcam os discursos da escola/educação. Os discursos muitas vezes são potentes ao espaço tempo democrático, mas também podem limitar as negociações quando criam formas fixas para os campos.

Os discursos no campo do currículo são constituídos dentro de uma perspectiva tradicional, que buscam uma forma estratégica de construção de currículos assentados em conteúdos, objetivos, focando nos processos de ensino. Eles nos indicam que a qualidade está justamente na garantia que o currículo pode dar ao processo de ensino. Consideramos que certos discursos podem potencializar as feitura no cotidiano escolar, contudo, a preocupação central dos autores que analisamos está na sistematização como forma de garantia de qualidade.

Já nos discursos assentados em perspectivas críticas vemos um movimento interessante ao campo do currículo quando problematizam os conteúdos e suas relações de poder. Embora a insistência de muitos em acreditar que a transformação social seja feita a partir do acesso aos conteúdos, os discursos analisados aqui problematizaram o campo do currículo e permitiram que entrassem no jogo político, questões importantes como as de classe, gênero, dentre outras. A qualidade então, a nosso ver, é perspectivada a partir da transformação social que a escola/educação pode alcançar.

As obras dos curriculistas considerados pós-críticos, ou seja, que operam com perspectivas pós-modernas, pós-estruturais, dentre outras, trouxeram ao campo do currículo

discursos interessantes quando a múltiplas demandas reprimidas como as questões de sexualidade, diversidade de gênero, étnicas, e muitas outras do múltiplo cenário cultural. Consideramos que em muitos destes discursos a qualidade não será alcançada com a fixação de uma forma exclusiva de pensar e fazer a educação, mas a qualidade está na abertura para a significação do que venha a ser qualidade realizada no jogo político pelos sujeitos da escola, da educação. Discursos que acreditamos, hoje, potentes para pensar as questões curriculares na escola/educação.

Vimos também, no campo da gestão escolar/educacional, discursos que se preocuparam com a qualidade da educação. Nos discursos dos autores considerados tradicionais, ou seja, os que propuseram aspectos da administração de empresas para o contexto escolar/educacional, a gestão escolar/educacional deveria ser capaz de construir uma mediação para atender as demandas vindas das políticas, bem como de uma filosofia, que estava localizada nas necessidades sociais, entendida por muitos como as necessidades do capitalismo. Vimos que, embora mantivessem o foco na gestão escolar/educacional como meio, os discursos como os de José Querino Ribeiro abriram possibilidades também de pensar e fazer uma gestão escolar/educacional com aspectos relativos à escola. Podemos dizer que estes discursos sinalizaram a busca de qualidade via gestão escolar/educacional capaz de manter a eficácia dos processos organizacionais da escola/educação.

O movimento crítico na gestão escolar/educacional construiu um forte discurso combatente aos tradicionais. Contra a visão empresarial construíram um discurso em torno da necessária transformação social via gestão escolar/educacional, ou seja, caberá a ela a mediação de processos organizacionais capazes de promover a transformação da classe trabalhadora para o combate ao movimento capitalista. A qualidade da educação nesse sentido, como diz Vitor Paro, é garantida por uma gestão escolar/educacional capaz de mediar processos que garantam a realização de metas desejadas, com uma afinada adequação quanto aos meios e fins.

Sendo pesquisadores do campo da gestão escolar/educacional também construímos nesta tese um discurso, a nosso ver, interessante para potencializar a educação de qualidade esperada a partir da gestão escolar/educacional enquanto articuladora na escola/educação, tendo um fim em si mesma, criando sua própria política, provocando rupturas em qualquer tentativa de sua fixação, provocando formas de gestão escolar/educacional a serem

construídas no jogo político, para além de ampliar e problematizar os espaços já consagrados como eleição de diretores, conselho escolar e projeto político pedagógico.

Foi a hegemonização destes discursos que nos levou a pensar que a negociação entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional nos leva para uma política cultural da escola, a que é mais potente para pensar e fazer a qualidade da educação a partir do terreno democrático. Por isso, trouxemos os discursos de Anísio e Paulo Freire, por acreditar, mesmo dentro dos seus limites, que estes são potentes para pensar a educação de qualidade referenciada na democracia como prática de liberdade.

Tanto os discursos de Paulo Freire quanto os de Anísio Teixeira nos evidenciaram certa preocupação com a educação a partir da abertura para a democracia que não fosse exclusividade de eleições, de escolha de um representante. Esse sentido democrático a educação, bem como o seu contrário, melhor dizendo como Anísio Teixeira, não há educação sem democracia e nem democracia sem educação, abre a possibilidade de significação de qualidade.

Estes discursos potencializam e corroboram com que o defendemos aqui como política cultural da escola e abrem a possibilidade democrática que esperamos para a qualidade da escola pública. Isso pode ocorrer se permitirmos o deslocamento, aqui proposto, da gestão escolar/educacional como mediação para como articulação, fato que pode potencializar a ruptura com hierarquias ou separações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional, abrindo possibilidades para as negociações acerca da qualidade.

Assim, a política cultural da escola se torna democraticamente radical e plural, possibilitando que os sujeitos da escola/educação estejam em permanente movimento de busca pela qualidade da educação. Nesse espaço tempo poderemos provocar a liberdade para as posições dos sujeitos políticos construir projetos de qualidade da educação com uma por vir, conseqüentemente de uma sociedade democrática e justa.

Por fim (ou quem sabe, pôr começo), queremos sinalizar que pensar abertura dos processos democráticos nos torna sujeitos verdadeiramente democráticos, escapar de uma significação sobre democracia que limita as possibilidades de negociações que provoca o fim da democracia, a sua morte, a sua falência, é uma tarefa necessária. Lidamos com os sentidos da democracia buscando fortalecê-la como lugar de se buscar, de lutar para tê-la, mesmo sabendo de sua impossibilidade totalizadora. Pensar a educação de qualidade não como algo

fixo a ser estabelecido, mas permitir que a qualidade seja negociada é ampliar o espaço de criação de projetos de qualidade. Propomos a negociação dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional que abre o terreno para o que chamamos de política cultural da escola não para criar etapas, formas fixas a serem seguidas, mas por acreditar que os dois campos, pensados no terreno democrático, podem criar suas próprias negociações, seus próprios cenários em busca de qualidade à escola pública.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H.C.; SILVA, N. D. B. da. Desafios teórico- - metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, abr./jun. 2016.
- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H.C. Gestão e qualidade da educação escolar básica: sentidos em construção. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 295-313, maio/ago. 2017.
- ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, E.; PARRO, A. L. G. Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, jul./set. 2017.
- ABDIAN, G. Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, vol.34, n.68, pp.107-122, 2018
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.
- ALVES, N. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ANDRADE, É. **Política de Currículo para a Escola Organizada por Ciclos de Formação da rede Estadual de Mato Grosso**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- AZEVEDO, F. et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- BOBBITT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. **Revista brasileira de política e gestão da educação**, São Bernardo do Campo, v.18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002.
- COMENIUS, J. A. *Didactica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- COUTO, M. **Como elaborar um currículo**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1966.
- DERRIDA, J. **Escritura e diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

- DERRIDA, J. **Torres de babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DOURADO, L. F. **A Escolha de Dirigentes Escolares no Brasil**. Brasília: ANPAE, 1998.
- DEWEY, J. **A criança e o programa escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: problema educativo ou empresarial?**, SP, Cortez, 1989.
- FERNANDES, M. D. E.; ALVES, A. V. V.; ALVES, A. G. R. Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 35-45, jan./jun. 2014.
- FERRAÇO, C. E. **Currículo em rede**. Curitiba: CRV, 2015.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HADDOCK-LOBO, R. **Derrida e o labirinto de inscrições**. Porto Alegre:Zouk, 2008.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonía y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. 3 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Cultura e política no currículo**. 2006.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Currículo de ciências em debate**. 2004.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. 2002.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. 2006.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURENÇO FILHO. M. B. **Organização e administração escolar: curso básico**. 8 ed. Brasília: INEP, 2007.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar: novos desafios. **Gestão em Rede**, Curitiba, v. 57, p. 19-29, 2004.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MACEDO, R. S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo**: teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2015.

MOREIRA, A. F.B. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Autores Associado, 1994.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997

MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, J. R. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Rio de Janeiro: CILEME, 1955.

MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa. **ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: INTRODUÇÃO PÓS-CRÍTICA**. 92 f. (Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

OLIVEIRA, J. F. A construção coletiva do Projeto político-pedagógico da escola. **Salto para o futuro**, Brasília, v. 1, n.1, p. 1-3, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP, 2012.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Cortez, 1995.

- PARO, V. H. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 36-50, 2011.
- PINAR, W. F. Multiculturalismo malicioso. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.149-168, Jul/Dez, 2009.
- RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1953.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Diefel, 1979.
- SANDER, BENNO. **Administração da educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SANTIAGO, S. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1976.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. **Territórios contestados**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. **Identidades terminais**. Petrópolis -Rio de Janeiro, Vozes, 1996.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- SPERB, D. C. **Problemas gerais de currículo**. Porto Alegre: Globo, 1966.
- TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia: introdução à Administração Educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 8 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

TRAULDI, L. L. **Currículo**. São Paulo: Atlas, 1977.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1983.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000.