



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Câmpus de Marília

THAMIRIS SLANZON DE CARVALHO

SENTIDOS DE CURRÍCULO E DE GESTÃO NOS COTIDIANOS
EM DUAS ESCOLAS

MARÍLIA
2023

THAMIRIS SLANZON DE CARVALHO

**SENTIDOS DE CURRÍCULO E DE GESTÃO NOS COTIDIANOS EM DUAS
ESCOLAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, câmpus de Marília, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian

**MARÍLIA
2023**

C331s

Carvalho, Thamiris Slanzon de
Sentidos de currículo e de gestão nos cotidianos em duas
escolas / Thamiris Slanzon de Carvalho. -- Marília, 2023
134 f.

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

1. Educação. 2. Áreas Estudo. 3. Currículos. 4. Gestão
democrática. 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.

THAMIRIS SLANZON DE CARVALHO

**SENTIDOS DE CURRÍCULO E DE GESTÃO NOS COTIDIANOS EM DUAS
ESCOLAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, câmpus de Marília, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília

Prof.^a Dr.^a Vanda Moreira Machado Lima
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Tecnologia, câmpus de Presidente Prudente

Prof.^a Dr.^a Kátia Costa Lima Corrêa Araújo
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, câmpus de Assis

Prof.^a Dr.^a Marcia Betania de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Faculdade de Educação

Marília, 28 de abril de 2023.

Para as pessoas que sempre estão ao meu lado:
minha mãe Magali Slanzón de Carvalho,
meu pai Luiz Ary de Carvalho,
minha irmã Mariele Slanzón de Carvalho,
minha vizinha Aparecida Servidoni Slanzón,
meu vizinho César Slanzón (em lembrança),
minha tia Marisa Aparecida Slanzón
e mais recentemente meu afilhado Miguel de Carvalho Divardin.

Em especial para Tia Therezinha Ignez Servidoni (em lembrança)
... se a vida é por um fio, valeu pra quem já viu seu jeito de tocar no coração...

Trecho da canção "O melhor da vida", composição de Marcelo Jeneci, 2013

AGRADECIMENTOS

À minha família que é minha base, meu refúgio e a mola propulsora da minha vida. Obrigada por todo apoio, torcida e investimento. Mesmo longe fisicamente, vocês estão sempre perto.

Ao meu namorado Rodrigo Fukuhara pela parceria, cumplicidade, cuidado, colo, amor e muita paciência.

Aos companheiros e às companheiras que a vida (ainda bem) me oportunizou conhecer: Carlos Henrique da Silva, Felipe Bueno de Moraes (irmãozinho), Felipe Gonçalves, Caio César Corrêa Blóis, Danilo Henrique Divardin, Bruno Bravos Cidrão, Maria Neusa Carmona D'Andrea, Clarice de Lima Freschi Moura, Camila Rodrigues da Silva, Thabada Cristine da Luz e Michelle Nissimura. As conversas, escutas, afetos, amparos, sorrisos, vibrações e orações de vocês foram e continuam sendo imprescindíveis.

Às pessoas que conheci por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação e juntas vivemos momentos inesquecíveis para mim, compartilhando risadas e preocupações, dividindo pensamentos e aprendizados, partilhando abraços e carinhos: Ilda da Costa Francisco, Paulo Henrique Costa Nascimento, Natalia Maria Casagrande, Kalline Laira Lima dos Santos, Manuela Garcia de Oliveira e Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santana.

Às professoras Marcia Betania de Oliveira, Kátia Costa Lima Corrêa Araújo, Vanda Moreira Machado Lima e Iraíde Marques de Freitas Barreiro, pela leitura cuidadosa e pelos comentários tão propositivos feitos durante a banca de defesa. Agradeço, ainda, ao professor Marcos Villela Pereira, que participou da banca de qualificação e trouxe importantes reflexões.

Ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), pelas leituras, estudos sistemáticos e ricas discussões. Obrigada a todos os seus integrantes, os de ontem e os de hoje, que de algum modo marcaram a minha caminhada na pós-graduação e contribuíram em minha formação.

À Graziela Zambão Abdian, pelas oportunidades ofertadas e por tantos compartilhamentos e ensinamentos sobre o mundo acadêmico, o universo da pesquisa e da docência no Ensino Superior e sobre a vida.

A todas as pessoas que trabalham na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, câmpus de Marília, pelos atendimentos sempre tão gentis e proativos.

Aos atores sociais das escolas participantes desta pesquisa, por me possibilitarem estar em seus cotidianos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Tô estudando prá saber ignorar
Eu tô aqui comendo para vomitar
Eu tô te explicando
Prá te confundir
Eu tô te confundindo
Prá te esclarecer
Tô iluminado
Prá poder cegar
Tô ficando cego
Prá poder guiar

Trecho da canção “Tô”, composição de Tom Zé e Elton Medeiros, 1976

RESUMO

O tema desta tese é currículo e gestão. Apesar do campo do currículo e da área da gestão terem a escola como *lócus* de investigação, cada qual tem análises próprias sobre os cotidianos escolares e meios diferentes para significar currículo e gestão. Isto ocorre em razão do desenrolar teórico-metodológico nesses espaços de produção do conhecimento que confere, ao campo do currículo, a marca do hibridismo e, à área da gestão, a binaridade. Enquanto no campo do currículo há mescla de teorizações e autores filiados em perspectivas diversas, a área da gestão se sustenta em duas tradições intelectuais – administração empresarial e especificidade da escola. Assim, considerando o desafio da área da gestão ao arejamento epistemológico e admitindo a dinamicidade dos cotidianos escolares que impede a plena fixação de sentidos para currículo e gestão, problematiza-se: Quais são os sentidos de currículo e gestão que circulam em cotidianos de duas escolas públicas, sendo uma estadual paulista e outra de movimento social? O que esses cotidianos produzem de sentidos sobre as temáticas e quais relações com as definições postas pelas áreas de conhecimento? Respalhada na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, ancoragem teórico-metodológica desta tese, a hipótese é a de que a complexidade presente nos cotidianos dessas escolas não advém do fato de serem norteadas por políticas governamentais diferentes, e sim pelos sentidos que nelas circulam serem a hegemonização de demandas específicas articuladas ou não a partir das lógicas da equivalência e diferença presentes nas relações sociais cotidianas específicas. Objetivando analisar os sentidos de currículo e gestão que circulam em cotidianos de duas escolas com diretrizes políticas governamentais diferentes, esta tese também busca identificar as demandas atribuidoras de sentidos a currículo e gestão e indica a possibilidade de sentido comum a eles. Além disso, expondo a complexidade dos cotidianos escolares na incessante atribuição de sentidos, reforça a necessidade de arejamento epistemológico para a área da gestão. Para tanto, foi realizado trabalho de campo em uma escola estadual paulista e outra de movimento social. A participação nos seus cotidianos e a realização de roda de conversa com seus atores sociais permitiu compreender que currículo e gestão podem ter sentidos que remetem à burocratização, ao academicismo, à resistência, à democracia, às necessidades pessoais, enfim, significações dispersas e efêmeras requerendo, portanto, pesquisas com análises menos fixas e que a multiplicidade seja reconhecida.

Palavras-chave: Currículo e gestão. Cotidianos escolares. Teoria do Discurso.

ABSTRACT

The theme of this thesis is curriculum and management. Although the field of curriculum and the area of management have the school as the locus of investigation, each one has its own analyzes of everyday school life and different means to signify curriculum and management. This occurs due to the theoretical-methodological development in these spaces of knowledge production that confers, to the curriculum field, the mark of hybridity and, to the management area, binarity. While in the field of curriculum there is a mixture of theorizations and authors affiliated in different perspectives, the area of management is based on two intellectual traditions – business administration and the specificity of the school. Thus, considering the challenge of the management area to epistemological airing and admitting the dynamicity of school daily life that prevents the full establishment of meanings for curriculum and management, the question arises: What are the meanings of curriculum and management that circulate in the daily lives of two schools public, one being from the state of São Paulo and the other from a social movement? What meanings do these daily activities produce about the themes and what relationships do they have with the definitions put forward by the areas of knowledge? Supported by Laclau and Mouffe's Theory of Discourse, the theoretical-methodological anchorage of this thesis, the hypothesis is that the complexity present in the daily lives of these schools does not come from the fact that they are guided by different government policies, but by the meanings that circulate in them of being the hegemonization of specific demands articulated or not based on the logic of equivalence and difference present in specific everyday social relations. Aiming to analyze the meanings of curriculum and management that circulate in the daily lives of two schools with different government policy guidelines, this thesis also seeks to identify the demands that attribute meanings to curriculum and management and indicates the possibility of a common sense to them. In addition, exposing the complexity of everyday school life in the incessant attribution of meanings, it reinforces the need for epistemological airing in the area of management. For that, field work was carried out in a state school in São Paulo and another in a social movement. Participating in their daily lives and holding a conversation with their social actors allowed us to understand that curriculum and management can have meanings that refer to bureaucratization, academicism, resistance, democracy, personal needs, in short, dispersed and ephemeral meanings requiring, therefore, researches with less fixed analyzes and that the multiplicity is recognized.

Keywords: Curriculum and management. School routines. Discourse Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAP	Associação de Cooperação Agrícola da Reforma Agrária do Paraná
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAE	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CO	Conselho Universitário
DERO	Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos
FAPs	Fundações de Amparo à Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	Núcleo Regional de Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental)
PEI	Programa Ensino Integral
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGA	Teoria Geral da Administração

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	SENTIDOS DE CURRÍCULO E GESTÃO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	27
2.1	O campo do currículo e a área da gestão	27
2.2	Análise de pesquisas	39
3	TEORIA DO DISCURSO E COTIDIANOS ESCOLARES	48
3.1	Categorias e noções da Teoria do Discurso	52
3.2	Cotidiano escolar como categoria analítica	64
3.3	Trabalho de campo nos cotidianos escolares	74
4	CURRÍCULO E GESTÃO: CAPTURAS DOS SENTIDOS QUE CIRCULAM NOS COTIDIANOS ESCOLARES	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	132
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS (TCLE)	133
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	134

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do doutorado me propus a um exercício de aproximação entre currículo e gestão, no sentido de eles se constituírem um só tema de pesquisa.

Tal ideia adveio do entrosamento que fui tendo com o campo do currículo e com a área da gestão, durante meu percurso acadêmico e profissional, que me propiciou tomar contato e conhecer as pesquisas produzidas nesses espaços.

De modo geral, pode-se afirmar que as pesquisas têm a escola, ou melhor, o cotidiano escolar, como *lócus* de investigação. E as análises suscitadas estão intimamente relacionadas com o viés teórico-metodológico adotado pelo campo do currículo e pela área da gestão.

Por viés teórico-metodológico compreendo como a perspectiva teórica e os delineamentos procedimentais, metodológicos, escolhidos para apreciação de determinado objeto de investigação. Por sua vez, o viés teórico-metodológico está inscrito em uma base epistemológica, um posicionamento filosófico e político de como fazer ciência.

Resumidamente, é possível afirmar que, no campo do currículo, há mais arejamento epistemológico do que na área da gestão. Enquanto esta se sustenta em dois paradigmas tidos como opostos, da “administração empresarial” e da “especificidade da escola” (RUSSO, 2004), caracterizando-se em um binarismo, de acordo com alguns autores (HOJAS, 2011; NASCIMENTO, 2014; ORTEGA, 2014; BARBOSA, 2014); aquele, ao longo do tempo, aglutinou autores filiados em perspectivas diversas, ocasionando uma mescla de teorizações e consolidando o hibridismo como sua grande marca (LOPES; MACEDO, 2002).

Em suma, o desenrolar teórico-metodológico que propicia ao campo do currículo a característica do hibridismo e a binaridade à área da gestão repercute no modo como o cotidiano é lido pelas pesquisas que são produzidas nesses espaços, indicando uma significação não só para cotidiano como também para o que vem a ser currículo e gestão.

Para exemplificar, recorro a Souza (2006) que, analisando teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas entre 1987 e 2004 na área da gestão, constatou que ainda que a mudança paradigmática traga consigo a gestão democrática para a transformação social, e embora seja feita a crítica aos mecanismos administrativos e empresariais transpostos à gestão escolar, já que

estão alinhados apenas à dimensão técnica, as pesquisas não demonstram sensível mudança de rota. Priorizam aspectos organizacionais, do funcionamento escolar, do papel do gestor e, não raras vezes, caem na denúncia daquilo que não é democrático, conseqüentemente, seguem “[...] normatizando ou prescrevendo as formas pelas quais as escolas devem se orientar para alcançarem aquele *por-vir*” (SOUZA, 2006, p. 124, grifo do autor).

Com esse levantamento, Souza (2006) expõe que a área está em um compasso de espera por novas teorias e a isto eu acrescento, por novos caminhos teórico-metodológicos que olhem diferentemente para o cotidiano, caminhos que não sejam trilhados apenas com a contribuição marxista tão influente na área desde o estabelecimento e consolidação do “paradigma da especificidade da escola” (RUSSO, 2014).

Digo isto, pois, o viés teórico-metodológico marxista atrela à análise do cotidiano escolar o debate das políticas educacionais advindas da esfera governamental. Baseado no entendimento de que o Estado é produtor de políticas, inclusive daquelas que deveriam garantir a base democrática da gestão, e que quase sempre não estão em conformidade com uma formação transformadora da realidade social, mas com a reprodução do capital e a manutenção do *status quo*, o olhar para o cotidiano acaba se redundando nas ações governamentais que ali ocorrem, sendo geralmente desaprovadas e novas (supostamente melhores) propostas (HOJAS, 2017).

Portanto, o desafio lançado para a área da gestão é experienciar diferentes caminhos analíticos e, nesse sentido, o campo do currículo pode ser um estimulante impulsionador visto que há tempos problematiza as bases, condições e possibilidades de suas pesquisas, desconstruindo princípios tidos como verdades únicas e desatrelando, sem deixar de considerar, a instância governamental como a principal produtora de políticas incidentes no cotidiano escolar.

Isto decorre da abertura do campo às influências do chamado pensamento pós-crítico, um conjunto de teorias – em que se incluem os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas – questionadoras dos pressupostos críticos, dentre eles o marxismo, e descrentes no projeto utópico de sociedade conciliada, em que o ser humano seja consciente da sua condição,

centrado na revolução e com capacidade de lutar pelo fim da divisão de classes, dissolução do poder e extinção dos conflitos (LOPES, 2013).

A reunião dessas teorias sob o prefixo “pós” não tem a intenção de indicar superação ou evolução do conhecimento; serve mais como marcador das análises que se despojam das certezas e fixidez ao proporem a instabilidade das significações, o abandono da noção de sujeito em defesa das subjetividades fragmentadas e em constante construção, e a aceitação do incerto e contendido como variantes constitutivas do social.

Investigando trabalhos apresentados em várias edições do congresso realizado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), autores como Moreira (2002), Paraíso (2004), Veiga-Neto e Macedo (2008) são unânimes ao identificarem, sobretudo nas produções do campo do currículo após 1990, a renúncia da noção de transformação social e formação de sujeitos, bem como a rejeição às explicações universais e totalizantes. Esses trabalhos refutam determinismos sociais e a submissão da política à economia, desacreditam que o sujeito pertencente à classe operária construa sua identidade tendo como norte tão somente a mudança social e contestam a compreensão de poder como posse de um grupo em detrimento de outros. Logo, apostam na transgressão, na subversão, na multiplicidade de sentidos e na diferença.

Do ponto de vista metodológico, expõem como ferramentas suas escutas, seus próprios olhares, suas precauções e inspirações, apresentando posturas investigativas diversas, mas tangentes em um aspecto: o modo diverso com que olham para a Educação, para o currículo, fazendo “[...] aparecer o que não está ainda significado nesses territórios”. Enfim, tais trabalhos procuram “[...] criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisar que utilizem o singular, o local e o parcial” (PARAÍSO, 2004, p. 288).

O propósito é se afastar de explicações gerais, abrangentes, e compreender que qualquer esclarecimento firmado ou qualquer sentido estabelecido é resultado de um contínuo processo de significação que ocorre em meio ao jogo de diferenças, ocasionando significados sempre precários e provisórios.

Portanto, cai por terra a intenção de fixar um sentido para currículo já que as significações sobre ele produzidas são sempre noções particulares constituídas em um contexto conflituoso atravessado pela difusão do poder.

O autor Tomaz Tadeu da Silva (2015) nomeia esse modo de fazer pesquisa de “atitude pós-estruturalista” e sua ressonância está na análise, interpretação e até mesmo grafia de cotidiano, sendo preferencialmente no plural – cotidianos escolares – já que o referencial reconhece neles a formação de variados centros de poder viabilizadores da transitoriedade de qualquer significação em decorrência das disputas de interesses.

Assim, a análise dos cotidianos não é sobre as ações que neles se dão condicionadas a certas políticas governamentais (passando a ideia de a eles serem direcionadas), mas a compreensão de que os cotidianos acabam sendo as próprias políticas, pois são o social que oportunizam a produção de sentidos efêmeros.

Pois bem, considerando o desenrolar teórico-metodológico no campo do currículo e na área da gestão, em que, de um lado, há arejamento epistemológico, e do outro, o desafio a não binaridade, bem como reconhecendo que os cotidianos escolares possibilitam vislumbrar outros caminhos analíticos pela sua dinamicidade, estabeleço o problema de pesquisa desta tese: Quais são os sentidos de currículo e gestão que circulam em cotidianos de duas escolas públicas, sendo uma estadual paulista e outra de movimento social? O que esses cotidianos produzem de sentidos sobre as temáticas e quais relações com as definições postas pelas áreas de conhecimento?¹

O objetivo é analisar os sentidos de currículo e gestão que circulam em cotidianos de duas escolas com diretrizes políticas governamentais diferentes.

Os objetivos específicos são: identificar as demandas atribuidoras de sentidos a currículo e gestão; indicar a possibilidade de sentido comum a eles; expor a complexidade dos cotidianos escolares na incessante atribuição de sentidos; e reforçar, a partir dos cotidianos escolares, a necessidade de arejamento epistemológico para a área da gestão.

Para cumprimento dos objetivos, realizei trabalho de campo em uma escola estadual paulista e uma de movimento social. Participando de seus cotidianos e realizando roda de conversa com seus integrantes (professores, alunos e equipe gestora), pude notar que currículo e gestão não têm sentidos fixos.

¹ Esta pesquisa, financiada pela CAPES (Código de Financiamento 001), integra os projetos intitulados “Os sentidos da gestão educacional/escolar no Brasil” (2018-2022) e “Políticas, gestão e cotidianos escolares em análise” (2022...) de autoria da Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian contemplados com bolsa de produtividade em pesquisa CNPq.

Entendendo que a área da gestão atribui considerável importância à influência das políticas governamentais nos cotidianos escolares, enquanto que o campo do currículo as toma como mais uma demanda dentre tantas outras que disputam a significação, é que optei por tais escolas, pois, estando cada qual em seu contexto particular, preliminarmente, aparentam ser distintas entre si, tendo talvez relações mais bem estabelecidas ou não com governo e/ou movimento social e por isso sendo guiadas por políticas diferentes.

Entretanto, minha hipótese é a de que a complexidade presente nos cotidianos dessas escolas não advém do fato de serem norteadas por políticas governamentais diferentes, e sim pelos sentidos que nelas circulam serem a hegemonização de demandas específicas articuladas ou não a partir das lógicas da equivalência e diferença presentes nas relações sociais cotidianas específicas. Defendo que as diretrizes políticas não determinam, ao contrário, os cotidianos escolares compostos pela heterogeneidade, atores sociais com seus princípios, formação, expectativas, têm poder de fazer circular e hegemonizar diferentes sentidos para currículo e gestão. Esta hipótese, ao ser defensável, demonstra a complexidade e força política dos cotidianos escolares para além de determinações externas.

Construo minha análise ancorada na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, autores considerados pós-estruturalista e bastante mobilizados no campo do currículo.

A partir deles entendo os sentidos como discursos legítimos que atuam nos cotidianos escolares e tentam, incessantemente, encampar o que lhes é de interesse. Descarto a possibilidade de um discurso ser tomado como o mais importante, o de maior valor, e por isso ser endereçado aos demais, seja em tom de determinação seja de orientação, como horizonte a se chegar. Pelo contrário, endosso a perspectiva de que há uma extrapolação de sentidos.

A impossibilidade de completa definição do que é ou venha a ser currículo e gestão, permite-me compreender que a eles são atribuídos sentidos variados que remetem à burocratização, ao academicismo, à resistência, à necessidade, ao desejo, à vontade, enfim, os cotidianos produzem uma infinidade de sentidos, todos frutos de negociações de interesses. Esse processo de incessante significação acaba por requerer pesquisas que reconheçam a multiplicidade, com análises

menos fixas e que contemplem a atuação e interferências de muitas variantes no constante estabelecimento de sentidos.

Em resumo, a Teoria do Discurso é para mim um referencial coerente com a dinamicidade dos cotidianos escolares, logo, articulá-la a currículo e gestão é reconhecer a imensa quantidade de sentidos que estes podem ter e que nem sempre aparecem nas pesquisas, em especial naquelas desenvolvidas na área da gestão.

Currículo e gestão acabam sendo a própria luta pela significação que, por sua vez, é parcial.

Exposto os elementos acadêmicos desta tese, acredito ser pertinente também externalizar meus questionamentos pessoais que durante meu percurso acadêmico e profissional foram se afluando e me trouxeram até aqui. Assim, nas próximas páginas o leitor terá a oportunidade de me conhecer e talvez compreender como as minhas inquietações culminaram nesta pesquisa.

Academicamente, exercitar uma aproximação entre currículo e gestão, seja pensando-os como espaços de produção do conhecimento ou como vivências nos diferentes cotidianos escolares, permite-me tomar cada qual como baliza do outro para compreender o desenrolar teórico-metodológico das pesquisas produzidas e, assim, identificar aproximações e diferenças do entendimento que é legitimado; faz-me perceber que a existência de um está estritamente vinculada à existência do outro, influenciando no modo como se dão. Portanto, currículo e gestão imprimem, ora em diferenças, ora em equivalências, sentidos nas escolas, nas pesquisas, em documentos, enfim, na vida, nos nossos cotidianos.

A verdade é que, reavivando minha própria trajetória, atentei-me que currículo e gestão nunca estiveram dissociados ao tangenciarem as identidades discente, docente e pesquisadora que compõem a minha subjetividade.

Para ilustrar, trago algumas passagens que permitem também ao leitor me conhecer.

Escolhi cursar graduação em Geografia muito por influência da professora que ministrou essa disciplina durante todo o meu Ensino Médio e que, ao notar meu empenho nas aulas, incentivava-me na continuidade dos estudos em nível superior. Assim, ingressei em licenciatura e bacharelado em agosto de 2006, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Ourinhos. Um câmpus novo, criado três anos antes, em 2003, resultante de um processo de

expansão de vagas via convênio estabelecido entre o Governo do Estado de São Paulo, a UNESP e as prefeituras de oito municípios (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2019). A ideia era estender a atuação dessa instituição, já reconhecida por ser multicâmpus, para outras cidades do interior paulista.

Tal iniciativa foi exatamente ao encontro do que eu procurava. Tendo terminado a 3ª série do Ensino Médio em 2005 e não obtendo êxito no vestibular de fim de ano, prestá-lo novamente depois de alguns meses se configurou em grande oportunidade para mim, especialmente porque a opção por essa universidade já existia, visto que permanecer morando no interior parecia mais acessível financeiramente se comparado a fixar moradia na capital do estado de São Paulo.

Naquele momento, sob o título de “experimental²”, o câmpus de Ourinhos teve que alinhar sua proposta curricular a de outros dois cursos de Geografia já existentes, em Rio Claro e Presidente Prudente, para atender à exigência interna das graduações terem características comuns (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2019).

Com um quadro incompleto de servidores técnico-administrativos e docentes, estes últimos, muitas vezes, eram contratados em caráter de substituição e quando nós, estudantes, questionávamos à coordenação executiva e de curso sobre tal situação, a resposta era de que a gestão da universidade, no caso a reitoria, não previa a abertura de concurso para efetivos. Condição que, aos poucos, foi sendo modificada em decorrência das nossas paralisações e greves.

Ao longo dos anos da graduação, era possível observar um perfil docente selecionado nos processos seletivos: recém-doutores, em sua maioria titulados pela própria UNESP, com sólida formação crítica sustentada em base epistemológica estruturalista, tendo o materialismo histórico e dialético para a compreensão do social e a pedagogia histórico-crítica para a compreensão da educação escolar.

Tais professores, geralmente, ministravam as disciplinas da licenciatura e, por não estarem em regime de dedicação exclusiva, não podiam pleitear bolsas de estudo em agências de fomento. Em contrapartida, coordenavam projetos de extensão, pois, assim como eles, tinham prazo determinado de trabalho. Uma

² A extinção do adjetivo experimental só ocorreu depois de 18 anos, em dezembro de 2021, após o reconhecimento da consolidação da unidade pelo Conselho Universitário (CO) da UNESP. Passando, então, a se chamar Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação, câmpus de Ourinhos (MAZZITELLI, 2021).

dessas professoras, aliás, orientou a pesquisa que culminou em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Mesmo em face desse cenário, os cinco anos da graduação foram bastante frutíferos para mim, estive à frente de órgãos colegiados, ministrei aulas no cursinho da universidade, fui bolsista durante três anos em projeto de extensão e participei de variados eventos científicos, sobretudo das edições da “Jornada do Núcleo de Ensino de Marília”, que mais tarde foi incorporada ao “Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural”. Recordo-me que estar na UNESP, câmpus de Marília, apresentando trabalhos me motivavam, já naquela época, a querer seguir a pós-graduação nesse local.

A experiência como bolsista me oportunizou conhecer e estar em algumas escolas, bem como estabelecer vínculos com os professores da Educação Básica, que frequentemente compartilhavam comigo suas experiências, angústias e necessidades das mais variadas ordens, uma delas, e que culminou no meu TCC, foi a formação continuada dos professores efetivos de Geografia das escolas públicas do município de Ourinhos despertou em mim o interesse de pesquisa (CARVALHO, 2011).

Assim, com um roteiro extenso, contendo 24 questões entre discursivas e de múltipla escolha, entrevistei 26³ professores e, respaldada em autores da teoria crítica como Gasparin (2007), Libâneo (2004), Demo (1997) e Veiga (1995, 1996), concluí que a formação continuada não ocorria efetivamente. Exemplos disso eram a pouca participação em cursos de atualização, a inexistência de momentos coletivos reflexivos para autoavaliação da prática e a falta de incentivo e investimento, por parte da escola e do poder público, no desenvolvimento profissional e no projeto pessoal docente, contrariando, portanto, o direito previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Além disso, durante as entrevistas, os professores demonstraram a necessidade da realização de um curso com temas do currículo de Geografia que julgavam difíceis de serem trabalhados em sala de aula. A partir desse dado e em parceria com a hoje extinta Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas,

³ Naquele momento, 2011, o município de Ourinhos contabilizava 27 professores efetivos de Geografia em suas escolas públicas. Portanto, somente 1 deles não participou da entrevista por estar em licença médica durante todo o período de coleta dos dados.

órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (CENP – SEE/SP), foi promovido o curso “Geografia escolar e seu currículo atual: aproximações teóricas e práticas”, aos professores da rede estadual lotados na Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos (DERO), com direito à certificação para progressão na carreira (SÃO PAULO, 2011, p. 122).

Com esse relato, quero externar dois aspectos interligados e que influenciam a realização desta pesquisa, o entrecruzamento de currículo e gestão e a hegemonização de um saber.

Em relação ao primeiro, não me interessa identificar quais desses acontecimentos narrados são currículo e quais são gestão. Não pretendo fixar currículo, por exemplo, como conteúdos programados e ministrados em uma aula de Geografia, seja para a Educação Básica seja para o Ensino Superior; tampouco pretendo demarcar gestão como tomada de decisões, estabelecimentos de acordos ou organização da escola; ainda que eu entenda que tais designações são cabíveis.

Ao contar que o desejo em cursar Geografia, conjuntamente com o incentivo de uma professora da Educação Básica, encontrou vazão na expansão de vagas da universidade, ou ainda que a greve dos estudantes culminou na abertura de concursos, ou que professores substitutos, mesmo impedidos de pleitearem bolsas de estudo em agência de fomento, coordenavam projetos de extensão que resultaram em pesquisa atendendo a comunidade externa, quero mostrar que as fronteiras que circunscrevem o que é currículo e o que é gestão tornam-se turvas e isso sim é o entrecruzamento a que me refiro. Há dificuldade em identificar até onde vai o currículo e a gestão, bem como personificar com exatidão quem são os responsáveis por fazê-los.

O segundo aspecto refere-se à congruência entre o perfil docente escolhido nos processos seletivos para ministrar disciplinas da licenciatura, o referencial teórico-metodológico utilizado em meu TCC e o principal evento científico de que participei. Todos eles comungam de uma mesma base epistemológica que, por sua vez, evidencia quais saberes são hegemonizados, e, conseqüentemente, indicam um caminho a ser seguido na produção do conhecimento. Quero dizer que as indicações teóricas para abordagem dos temas em uma ementa de disciplina, a afiliação em determinadas associações científicas, o escopo dos periódicos, bem como os grupos de trabalhos e os eixos debatedores de eventos acadêmicos são

alguns exemplos da hegemonização de um determinado saber colocado em evidência e que, portanto, decide uma forma de se pesquisar e de se produzir.

Em suma, os favoritismos presentes em minha formação, advindos de um conjunto de autores que compõem uma perspectiva teórico-metodológica, no caso a teoria crítica, legitimam uma visão de mundo.

Perceber que a escola pública vigente na sociedade capitalista sofre pressões constantes do neoliberalismo quando, por exemplo, sua qualidade é mensurada por avaliações externas que desconsideram a especificidade de cada aluno; apreender que a autonomia docente pode ser cerceada por cobranças e burocracias que mais fazem o professor sentir-se cumprindo metas em uma fábrica do que formando sujeitos críticos; e reconhecer que a gestão democrática depende da participação ativa de toda a comunidade escolar são algumas das características dessa visão de mundo que em mim foi constituída e que levei para a docência.

As leituras, os estágios e o TCC que realizei durante a graduação fizeram-me prospectar algumas dificuldades que eu enfrentaria na sala de aula, como cobranças para cumprimentos de conteúdos, relação ensino-aprendizagem atrelada à bonificação, e determinações da máquina pública revestidas de políticas educacionais. No entanto, esse arcabouço teórico também me sinalizou como ir de encontro à precarização, refletindo constantemente sobre a minha prática pedagógica a fim de modificá-la sempre que necessário para não perder de vista o objetivo de proporcionar ao meu aluno uma prática social final mais elaborada, capaz de torná-lo conhecedor consciente e transformador da realidade alienante.

Hoje, problematizo essa orientação proveniente dos referenciais críticos, pois a indicação de mudança é recorrentemente à prática pedagógica e quase nunca à teoria que a entende como tal. Ou seja, à escola sempre recai o papel da denunciável, aquela que sofre com as adversidades decorrentes da sociedade de classes e que, portanto, melhorias precisam acontecer para ela se transformar. Por sua vez, à teoria nunca é proposta a autoavaliação, sendo entendida como tradutora de soluções para os acontecimentos do cotidiano escolar. Desse modo, vislumbro uma cristalização teórica se colocando a serviço do empirismo e não o contrário, a escola estando a serviço de uma reformulação teórica.

Pois bem, nos cinco anos que lecionei em escolas de natureza pública, privada e cooperativista, não me deparei com contexto muito diferente daquele

projetado, mas, observei que eu resistia às limitações que me circundavam. Entretanto, ao invés da resistência ser o não fazer, reincidia em fazer diferente, de outra forma, e por dentro das circunstâncias limitantes. Em outras palavras, fui percebendo que minha luta não representava eliminar aquilo que se tinha, até porque isso não era passível de ser feito somente por mim, e sim fazer em concorrência com aquilo que estava posto, conflitar com o já existente no intuito de empregar outro sentido. Aliás, hoje reconheço que se eu eliminasse o que me limitava, estaria eliminando a mim mesma uma vez que minhas ações correspondiam ao que ocorria.

O dia a dia em sala de aula me fazia ir com e para além do material didático. Algumas vezes, eu julgava insuficientes ou inadequadas as explicações presentes no livro ou na apostila e não hesitava em comunicar os alunos e substituí-las.

Houve ainda momentos em que o conteúdo planejado para ser trabalhado em uma aula cedia lugar a uma roda de conversa para debater algum acontecimento que tomava a atenção dos veículos de comunicação naquele momento ou para resolução de embaraços envolvendo alunos, a escola e a comunidade. Com isso, reparava que os alunos tinham a necessidade de utilizarem o espaço escolar, o espaço sala de aula, para exporem e debaterem também fatos e acontecimentos de suas rotinas.

Outras vezes, grandes projetos eram idealizados e apresentados à comunidade a partir de conteúdos e atividades indicados no livro escolar, por exemplo, realização de trabalho de campo em assentamento rural proveniente de reforma agrária, com elaboração de um jornal sobre a configuração do campo brasileiro e os meios de luta pela terra. Estudo do uso e da ocupação do solo da cidade ao longo do tempo, com base em registros fotográficos e imagens de satélite com produção de um painel ilustrando a distribuição espacial da cidade. Ou ainda, sessões de cinema com posterior debate sobre a obra retratada.

Ao longo do tempo me entrevi congregando livro didático e meu próprio material, diretrizes governamentais e minhas próprias diretivas, orientações da direção da escola e demandas dos alunos. É como se eu alinhavasse esses contextos, entretanto, não caracterizo esse movimento como fraqueza ou medo de retaliação pelo não cumprimento de ordens, nem acredito que eles aconteceram

porque me deixei ser cooptada. Pelo contrário, observo que minha conciliação tinha um sentido muito mais de negociação do que de harmonização.

Alinhar esses contextos, ou seja, juntá-los provisoriamente por meio de pontos largos, não me fazia refém de cada um deles, tampouco impedia que a junção fosse desfeita, permitindo-me, então, utilizá-los de maneira não predefinida. Logo, minha resistência tinha um sentido de multiplicidade associado a ela.

Conjuntamente, fui verificando que em cada escola que lecionava, havia diversidade e intensidade de acontecimentos. Assim, hoje reconheço que há cotidianos escolares. E a utilização no plural não é só para elucidar a singularidade de cada escola, mas a coexistência de vários cotidianos em uma mesma escola.

Todas essas minhas impressões, de aluna à professora de Geografia, indicavam-me que o conjunto de teoria lido e compreendido não acompanhava a complexidade da prática, ou melhor, não a traduzia, como diz Sousa Santos (2002). E isso foi se tornando para mim mais claro, a partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP (PPGE), câmpus de Marília, como já era da minha vontade.

Diferentemente da graduação, em que a pedagogia histórico-crítica ecoava, os estudos empreendidos no mestrado reverberaram outros caminhos e, de certa forma, escancararam os incômodos teóricos que eu já sentia, mas não sabia expressá-los.

Duas atividades contribuíram significativamente para isso.

A primeira foi cursar uma disciplina em que são apresentadas diferentes perspectivas teórico-metodológicas para o estudo da escola. Seguramente foi impactante para mim, pois, além do contato com outras perspectivas, entendi que elas compactuam ou não de mesma base epistemológica e cada qual carrega consigo um vocábulo bastante particular e condizente com a maneira como se lê o mundo. Fato que explica, por exemplo, conseguirmos identificar sem muita dificuldade o método adotado em um trabalho acadêmico por mais que ele não esteja claramente anunciado, pois ao repararmos os autores e termos empregados ao longo do texto, constatamos marcas, registros, que denotam qual saber está sendo legitimado e por qual grupo.

Além disso, a disciplina interroga se não há uma subordinação da prática pela teoria, pois ao expor as possíveis lentes para se ler a escola, questiona se esta não

é costumeiramente entendida como representação e não parte constituinte da própria teoria, como integrante que também faz e opina independentemente do que para ela é proposto.

A segunda atividade que colaborou para a ampliação do horizonte teórico, e na qual considero como continuação mais detida da primeira, foi a minha entrada e participação no Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), grupo liderado pela docente que ministra a disciplina citada anteriormente e que também é a orientadora desta pesquisa.

No propósito de debater o conhecimento que é produzido, divulgado e aceito sobre gestão, o CEPAE acompanha a produção, problematiza a fundamentação teórica que vem sendo utilizada e a maneira como estabelecem a relação teoria e prática. A ideia é desvelar porque ocorre de uma determinada maneira e pleitear outra possível de ser feita. Assim, vem empreendendo leituras e estudos sistematizados em autores diversos que possam contribuir nessa empreitada, alguns deles são Demerval Saviani, Newton Duarte, Licínio Lima, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Norman Fairclough, Michel Foucault, Stephen Ball, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Rancière, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

Diante disso, pode-se notar que não há a fixação de um único cabedal norteador de todas as pesquisas produzidas no âmbito do grupo, e nós, seus integrantes, não consideramos isso um problema, mas a expressão de como nos reconhecemos, pesquisadores em construção e autoavaliadores da própria formação.

Portanto, se hoje consigo avaliar meu percurso profissional e acadêmico que vim traçando até aqui é porque itinerários distintos para a pesquisa e análise do social me foram revelados e fui sendo mais atraída por um deles do que para outros.

Ainda que durante o mestrado eu tenha estudado com esmero os novos referenciais, especialmente obras de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, o curto prazo de 24 meses para conclusão da dissertação me colocava um empasse: por um lado sentia que a pedagogia histórico-crítica já não me cabia mais, a pergunta “O que é currículo?”, que repercutia em mim desde a experiência docente e me fazia querer pesquisar, não era mais respondida com convicção; por outro lado, sentia que ainda me faltava amadurecimento teórico para seguir pesquisa com Laclau e Mouffe.

Diante disso, recorri a autores que os têm como fonte ou que compartilham de mesma base epistemológica (CARVALHO, 2018)⁴.

Respalhada em Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002, 2006, 2011) e Tomaz Tadeu da Silva (2010, 2015), analisei os discursos curriculares de Geografia hegemônicos na “Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau” (SÃO PAULO, 1991) e nos “Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental)” (BRASIL, 1998).

Chamados de Proposta da CENP e PCN, estes documentos carimbados como oficiais pelo Governo do Estado de São Paulo e Governo Federal, respectivamente, foram produzidos em momentos históricos distintos, o primeiro no fim da ditadura civil-militar no Brasil e o segundo em uma democracia já reestabelecida e com a LDB aprovada. Portanto, mobilizei três categorias analíticas, o contexto histórico-social em que estavam inseridos, os atores sociais presentes na elaboração e a perspectiva teórico-metodológica da ciência geográfica empregada em cada um deles.

Dessa forma, retirei a centralidade dos governos (estadual ou federal) na definição de um currículo, jogando luz e chamando atenção para o jogo de poder que acontece dentro da feitura de um documento, as disputas que se dão para hegemonizar um interesse de educação. A partir disso, admiti a efemeridade de significados atribuídos a currículo, dando mais espaço para compreender que outros atores sociais, diferentes daqueles que estavam envolvidos na elaboração dos documentos oficiais, mas que de alguma forma estavam ligados a eles – professores, alunos, coordenação, direção – também são passíveis de (re)criarem outros entendimentos, outros currículos, resignificando-os com base em suas experiências.

Após a conclusão do mestrado, ainda me inculcava a efemeridade de significados atribuídos a currículo, pois rememorava minha própria postura docente e os tantos sentidos que atribuí a ele nos cotidianos escolares. Paralelamente, os estudos no CEPAE se adensavam nas obras de Laclau e Mouffe e na Teoria do Discurso por eles engendrada. Logo, sentindo-me mais confortável com o referencial, outras problematizações me vinham à mente, por exemplo: No dia a dia

⁴ Realizei o mestrado entre os anos de 2016 e 2018 com pesquisa financiada pela CAPES, intitulada “Discursos curriculares de Geografia em análise”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro, compondo o projeto de pesquisa realizado por ela entre os anos de 2015 e 2018, denominado “Políticas educacionais e curriculares para a Educação Básica: da proposição à efetivação”.

da escola realmente acontece aquilo que está nas políticas governamentais, nos documentos ou nas pesquisas acadêmicas? Como essas variantes incidem nos cotidianos escolares e como os atores sociais que ali estão lidam com elas? Será que está errado o que acontece na escola? E se estiver, quais parâmetros estão sendo considerados? Com qual visão de mundo apreendo e analiso o que se dá na escola?

Além disso, aproximava-me cada vez mais da gestão, inclusive tensionando suas perspectivas teórico-metodológicas com as do campo do currículo, vislumbrando algumas equivalências entre si e também algumas dissonâncias. Refinava também a minha compreensão sobre a Teoria do Discurso, indo na mesma direção da ideia colocada por Lopes (2013, p. 17) de que “[...] inscreve-se no registro da esquerda que busca um caminho capaz de manter aberta a possibilidade dos ideais anti-capitalistas de Marx, de uma aposta em alguma forma de justiça social e democracia”, mesmo que para isso reconfigure as próprias bases do marxismo.

Em suma, esse é o enredo que culminou na minha vontade de integrar as temáticas de currículo e gestão e saber quais sentidos sobre eles circulam nos cotidianos de duas escolas públicas, sendo uma estadual paulista e outra de movimento social.

Assim, estruturo esta tese em três seções. Na primeira, resgatando meu contato e conhecimento com o campo do currículo e a área da gestão, exponho o desenrolar teórico-metodológico desses dois espaços de produção do conhecimento e exibio breve levantamento de teses que versam nessa temática, identificando em qual referencial se apoiam e quais as proximidades e os distanciamentos com esta pesquisa.

Em seguida, na segunda seção, trago as categorias e noções da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, minha ancoragem teórico-metodológica. Além disso, fazendo dialogar com as características teóricas e demandas metodológicas do campo do currículo e da área da gestão, disserto sobre algumas perspectivas que pensam o cotidiano escolar. A ideia é mostrar que cada uma delas indica uma compreensão e um modo de olhar o cotidiano, valendo-me disso, eu explico qual é o meu entendimento e, introduzindo o leitor no trabalho de campo, apresento como os vi, abordando alguns aspectos como escolha das escolas participantes e o interesse da coleta de dados.

Na terceira seção, construo as análises com base no método e no material coletado em campo, seguindo, então, com as considerações finais.

2 SENTIDOS DE CURRÍCULO E GESTÃO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Divido esta seção em duas subseções. Na primeira, mostro a construção teórico-metodológica que se deu e se dá no campo do currículo e na área da gestão. Para tanto, recorro a autores reconhecidos nesses espaços e que, ao longo do meu processo de formação, foram-me apresentados como clássicos devido a capacidade de abrangência de suas obras, a quantidade de adeptos de seus pensamentos e também por serem estudiosos que caracterizam os espaços de pesquisa que ocupam.

O objetivo da primeira subseção é mostrar ao leitor as singularidades no processo de produção do conhecimento, indicando semelhanças e diferenças entre o campo do currículo e a área da gestão, pois, naquilo que divergem reside a possibilidade de um arejamento teórico, propiciando currículo e gestão serem exterioridades constituintes entre si.

Na segunda subseção, apresento algumas teses levantadas com temática aproximada desta minha e, comentando o referencial teórico-metodológico em que cada uma se baseia, diferenciando-as do que aqui é tratado.

2.1 O campo do currículo e a área da gestão

A trajetória da construção do conhecimento no campo do currículo e na área da gestão é autêntica e bem característica de cada qual.

No campo do currículo, tomando por base levantamentos realizados por Souza (1993) e Lopes e Macedo (2002), é possível afirmar que falar em currículo no território brasileiro, até os anos de 1980, é falar predominantemente de referenciais estrangeiros, sobretudo a produção norte-americana de Franklin John Bobbit e Ralph Tyler, com seus currículos tecnicistas. Criados para atender as necessidades da vida laboral, valem-se da racionalidade técnica e do eficientismo para traçar uma relação linear entre definição de objetivos e aprendizagem. Portanto, diante do conhecimento pretendido ao aluno adquirir, um currículo eficiente é aquele que estabelece objetivos e controla o processo educativo para, ao final, se obter o almejado.

Essa ideia de currículo tecnicista foi muito difundida e influenciou toda uma geração de educadores, mas perdeu espaço para a produção crítica, especialmente

a partir de 1982, com a publicação traduzida da obra *Ideologia e currículo*, de Michael Apple, firmada no referencial teórico marxista.

Com um tom mais político e menos técnico, entendendo que a organização econômica afeta todas as esferas sociais, inclusive a escola, o norte-americano Apple ajudou a inaugurar uma nova fase no campo curricular brasileiro. Partindo da Sociologia, ele propõe análises voltadas mais aos aspectos político, econômico e sociocultural, bem como a investigação das subjacências do currículo, por entender que a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrelaçados. Fato que explica a compreensão do autor de que aquilo “[...] que se ensina nas escolas tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços numa sociedade” (APPLE, 1982, p. 72).

Portanto, instigado a compreender a manutenção do controle social via escola, Apple (1982) visualiza o currículo como o grande “equipamento escolar” para esse feito. Carregado de normas e valores implícitos, ocultos, o currículo é a seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros, no intuito de legitimar um conhecimento e manter o arranjo social existente, demonstrando, assim, que a desigualdade social é puramente natural. Como descreve o autor:

[...] o conhecimento manifesto e oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento são seleções dirigidas pelo valor de um universo muito mais amplo de conhecimentos possíveis e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados – ligados, se assim se quiser chamar – de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles. (APPLE, 1982, p. 72).

Na busca de compreender as normas e os valores implícitos no currículo, perguntas da dimensão do “por que” passam a ser formuladas, a exemplo: “Por que determinados conteúdos e não outros compõem o currículo?”; “Por que isso contribui para a manutenção das desigualdades sociais?”. Isso demonstra um distanciamento profundo com os currículos tecnicistas que se limitam a responder questões da dimensão do “como” organizar um currículo.

Logo, as proposições trazidas na obra de Apple, visto que é a primeira tradução brasileira do campo curricular, impulsionaram a produção nacional, levando os estudiosos a reinterpretarem o autor estrangeiro à luz da realidade brasileira.

Em 1989, outra obra de Michael Apple adentra o Brasil, *Educação e poder*. Sendo uma continuidade do livro anterior, o autor segue a empreitada de desvendar as entrelinhas do currículo, entretanto, faz uma autocrítica àquilo que já havia escrito, afirmando ter sido mecânico e reducionista demais ao tentar compreender as relações existentes entre economia e educação em uma sociedade capitalista.

Diante disso, Apple (1989) propõe pensar a escola como “zona de conflito e instituição produtora de conhecimento”, pois, se a escola, assim como todas as esferas sociais, tem sua dinâmica interna própria, não há cabimento vislumbrá-la como mera reprodutora da base econômica; tampouco acreditar piamente que um currículo ideologizado pela classe dominante, que tenta convencer sobre a manutenção dos arranjos sociais existentes, não cause nenhuma oposição e resistência. Assim, o autor se detém a “[...] compreender os papéis contraditórios exercidos pelas escolas e perceber as possibilidades para ação individual e coletiva. [...] utilizando a concepção de reprodução contestada” para apreender o movimento contraditório que ocorre no processo educacional (SOUZA, 1993, p. 120).

Além disso, Apple (1989) amplia o conceito de cultura e faz somar mais algumas perguntas aos seus questionamentos anteriores: “A seleção dos conteúdos que compõe o currículo trata-se do conhecimento de quem?”; “Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento?”, entendendo, então, o currículo como um campo social e cultural de luta em torno de valores e propósitos sociais, não sendo apenas imposição e domínio, mas também resistência e oposição.

Vale lembrar que conceber currículo como conhecimento e poder, indo além da dedução do funcionamento da economia, faz alguns estudiosos do campo curricular brasileiro, tais como Moreira (1989), Souza (1993), Lopes e Macedo (2011) e Tomaz Tadeu da Silva (2015), localizarem os trabalhos de Michael Apple na perspectiva neomarxista, considerando como grande virada teórica e, portanto, distanciando-o dos escritos cunhados na crítica reprodutivista da educação liberal.

Enfim, o postulado trazido nas obras de Apple é a conexão existente entre currículo e poder, enfatizando a importância de politizar a teorização curricular.

A partir de então, o campo curricular brasileiro deu um salto quantitativo e qualitativo na produção intelectual. Como identificam Souza (1993) e Lopes e Macedo (2002), o pensamento curricular brasileiro começou a ser delineado com obras marcadas pela consistência teórica, em diálogo e integração com a produção internacional não só de Michael Apple, mas também da Nova Sociologia da

Educação (NSE), Michael Young e Henry Giroux. Para somar, a educação popular de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica creditada a Demerval Saviani, efervesceram e ampliaram o debate curricular. Cada um à sua maneira – mas ambos em tom perscrutador – interpelava o saber ao qual o aluno tinha acesso e, conseqüentemente, sugeria outro para formar com criticidade.

Entre os últimos anos de 1980 e durante toda a década de 1990, os trabalhos de dois professores universitários, Antônio Flávio Barbosa Moreira (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e Tomaz Tadeu da Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), foram bastante incidentes e propositivos ao campo curricular brasileiro, sendo publicados em diversos periódicos (SOUZA, 1993).

Todavia, destacadamente, Tomaz Tadeu da Silva se fez diferencial e propiciou uma oxigenação no pensamento curricular que se constituía no país naquele momento. Traduzindo obras de autores internacionais, identificou seus pressupostos teórico-metodológicos e as analisou pelo prisma pós-estrutural, promovendo um diálogo entre as teorizações crítica e pós-crítica, além de mostrar continuidades e rupturas que cada qual pode ter nas análises sobre currículo. Constatou, assim, que por mais que haja uma tentativa em superar a dicotomia conhecimento universal x conhecimento escolar, o debate político é fortemente integrado ao debate curricular (SILVA, 2010).

A partir dessas contribuições, a linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vem endossando o percurso teórico pós-estrutural nas análises curriculares, desde os anos 2000.

Entre as atividades desenvolvidas nessa linha, as pesquisas do grupo “Políticas de Currículo e Cultura” convidam o campo curricular à compreensão de currículo como processo incessante de significação, incapaz de produzir identidades fixas (LOPES; MACEDO, 2011).

A prerrogativa seguida é a de que o poder não é fixado em um ator ou grupo de atores sociais, o que permite reconhecer todos aqueles que estão ligados ao currículo como possíveis adversários de uma disputa para hegemonização de um saber a partir de um interesse próprio. Portanto, afastando-se da concepção de currículo como ação política exclusiva do Estado ou de seus executores, os integrantes do grupo de pesquisa investigam as disputas de poder que ocorrem dentro de um processo de significação; “o currículo torna-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; MACEDO, 2011, p. 253).

Diante dessa breve exposição sobre o campo curricular brasileiro, em que foi possível detectar a teorização crítica coexistindo com a pós-crítica e o trânsito de autores em diferentes tendências teóricas, concordo com Lopes e Macedo (2002, p. 47) que o hibridismo é a grande marca, “[...] a quebra e a mistura, um campo em que diferentes discursos são reterritorializados, [...] um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições”. Marca essa ainda presente no pensamento curricular brasileiro atual, mas não observável na área da gestão.

Esta última constatação foi suscitada pela minha participação nas reuniões do CEPAE e pela interação com as pesquisas desenvolvidas por seus integrantes sobre a configuração da área da gestão no Brasil. Compreendi com mais clareza, e em comparação, a construção teórico-metodológica que foi se dando ao longo do tempo nesses dois espaços de produção do conhecimento. Inclusive essa vivência me fez perceber que há uma maneira muito particular na denominação de cada um deles, pois enquanto os curriculistas chamam de campo, aqueles dedicados à gestão nomeiam como área⁵.

Pode-se dizer que, assim como o campo curricular, a área da gestão também demonstra um cunho tecnicista em suas primeiras produções, enfatizando a definição de ações para obtenção de fins planejados. Seguidamente, e de modo similar, considera a década de 1980 como um divisor de águas para outras perspectivas teóricas. Entretanto, diferentemente do currículo que se constitui pela mescla de teorizações, a gestão se restringe a duas tradições intelectuais, nas palavras de Russo (2004), o “paradigma da administração empresarial” e o “paradigma da especificidade da escola”.

Em um primeiro momento teórico, o contexto industrial requisitário de vasta mão de obra contribuiu para que o pensamento e a execução da gestão fincassem suas bases nos pressupostos da administração empresarial expressos na Teoria Geral da Administração (TGA). Os estudos de Ribeiro (1952), Lourenço Filho (1963)

⁵ Os significantes área e campo, quando vinculados à gestão ou currículo, são aqui tomados como sinônimos. Por área ou campo da gestão e do currículo, compartilho do entendimento trazido por Lopes e Macedo (2002, p. 17-18), a partir dos estudos de Bourdieu, como um espaço intelectual “[...] em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções [...] e disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área”.

e Alonso (1976) revelam uma preocupação muito mais técnica do que pedagógica e/ou política. Em linhas gerais, equiparando o processo administrativo da escola e da empresa, esses autores compreendem a administração como uma técnica aplicável em qualquer instituição para se atingir bons resultados, eficácia e eficiência no trabalho. Em outras palavras, a administração é vista como meio para se atingir determinados fins por uma Filosofia e uma Política educacional.

Por volta do final dos anos 1970 e início de 1980, o referencial marxista adentra a área da gestão, sendo a sustentação para ferrenhas críticas ao pressuposto empresarial. Aliás, a partir de investigação realizada por Maia (2008), depois de 1986, as pesquisas passam a empregar o termo gestão, ao invés de administração, exatamente para demarcar oposição ao que se tinha até aquele momento. A partir disso, esclareço que a utilização do significante gestão neste trabalho é para melhor interlocução com os pares, apesar de administração ainda ser o significante empregado pelas instituições em que pesquisas estão vinculadas, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs). Além disso, opto por grafar gestão sem os substantivos que geralmente a qualificam, educacional/escolar/democrática, porque compreendo que todos eles constituem e qualificam a área (da gestão).

Autores como Arroyo (1983), Félix (1984) e Paro ([1986⁶] 2012) inauguram um segundo momento teórico alegando que a administração empresarial prevê uma teoria universal e neutra. Ou seja, é aplicável a qualquer tipo de organização, independente do contexto em que está inserida e estanque aos conflitos inerentes dela. Assim, entendem a TGA como um produto da sociedade capitalista que, ao ser utilizada na escola, permite que os interesses da classe dominante se sobreponham aos dos trabalhadores.

A administração empresarial] revela-se, assim, como uma receita que se aplica a qualquer situação da administração organizacional. Isso decorre da visão positivista de que a realidade é homogênea e razoavelmente estática. Ao atribuir caráter de universalidade aos seus princípios e ao se apresentar como técnica neutra, a Teoria Geral da Administração se converte em ideologia. (RUSSO, 2004, p. 29).

⁶ No ano de 1986 foi publicada a primeira edição da obra *Administração escolar: introdução crítica*, de Vitor Paro; entretanto, nesta tese utilizo a 17^a edição, lançada em 2012.

Portanto, o grande desafio posto à escola é servir às camadas populares e, para isso, precisa “[...] encontrar formas de organização do trabalho adequadas à natureza do processo pedagógico” (RUSSO, 2004, p. 27); é preciso um “paradigma da especificidade da escola”, cujo princípio é tomar a prática escolar como ponto de partida, para se pensar uma gestão promotora da educação transformadora. Resumindo a ideia, a gestão, entendendo a educação como prática política, deve servir à formação de sujeitos históricos conhecedores do cotidiano alienante em que vivem e transformadores dessa realidade social.

Nessa tarefa de superação paradigmática, pode-se dizer que Vitor Paro é nacionalmente um dos mais reconhecidos representantes da mudança teórica tão desejada ao publicar, no ano de 1986, sua tese de doutorado intitulada *Administração escolar: introdução crítica*. Livro que se tornou um clássico na área da gestão, tendo diversas reedições e sendo utilizado como referência principal, conforme conta o próprio autor, no prefácio da 17ª edição revista e ampliada:

Obra de referência em cursos de graduação e pós-graduação em educação e outras áreas ligadas ao ensino básico, tem integrado bibliografias de concursos públicos para educadores e gestores escolares e tem sido adotada em cursos e programas de formação de professores, de diretores escolares e de outros profissionais da educação. (PARO, 2012, p. 13).

O sucesso talvez seja explicado naquilo que Bernadete Gatti, orientadora da tese, escreveu no prefácio à 1ª edição, como um trabalho que constrói

[...] uma reflexão que pode fundamentar uma nova postura em administração escolar [...] que rompe com o estilo da bibliografia dominante nesta área de estudos, que suscita muitas questões polêmicas, e que poderá animar um debate construtivo na direção de uma recolocação das questões relativas à administração escolar. (PARO, 2012, p. 12).

Tendo em vista que a função de uma escola é distinta de uma fábrica, pois o aluno não é tido como produto e o lucro não é o foco, Paro (2012) afirma que a administração⁷ não pode se dar no vazio, separada dos interesses e das forças sociais, políticas e econômicas, pois as ações por ela exercidas estão organicamente ligadas à totalidade social.

⁷ Optei por manter o significante originalmente utilizado na obra, apesar de o autor esclarecer, logo nas primeiras páginas da 17ª edição, que entende administração e gestão como sinônimos (PARO, 2012).

Assim, caminhando com o marxismo, ele resgata obras da área escritas por teóricos que o antecederam como exemplos de administração a não ser seguida e, valendo-se de alguns conceitos gramscianos, examina como a administração ocorre em uma sociedade capitalista e é condicionada por determinantes econômicos. Paralelamente a isso, e defendendo que a escola deve conduzir o aluno à reflexão elaborada e consciente de sua realidade por meio da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, sugere uma administração escolar comprometida com a transformação social e que tenha, necessariamente, um caráter político – para além do caráter técnico também demandado –, pois só assim será revolucionária naquilo que se propõe.

Para tanto, demonstra que o caráter político se refere ao poder que, por sua vez, está intimamente atrelado à propriedade privada, pois entende que é esta que determina quem deve comandar e quem deve obedecer. “A separação absoluta entre poder e propriedade ou entre controle e propriedade é, pois, ilusória” (PARO, 2012, p. 99).

Portanto, para que a administração escolar transformadora ocorra, é preciso quebrar o *status quo* da propriedade, pois só assim se mudará quem tem poder. E isso só será possível se os responsáveis pela administração escolar – os educadores – elevarem seu nível de consciência filosófica a ponto de terem uma consciência crítica da realidade social.

Com esse raciocínio, Paro (2012) oferece subsídios para algumas observações.

A primeira é que sua análise do social, bem como sua expressão de precisão educacional, é determinantemente sustentada pelo aspecto econômico, não cabendo outros possíveis ali. A economia determina a organização social.

Em decorrência disso, Paro (2012) entende poder como posse, podendo ser essa posse de propriedade ou de conhecimento, portanto, eu questiono se o *status quo* realmente deixa de existir, ou melhor, não reconheço que a estrutura que determina a existência de um *status quo* seja diluída. Parece-me que o que ocorre é a transferência de sujeitos ocupantes desse lugar, passando dos donos dos meios de produção para a classe trabalhadora. O que quero dizer é que não vejo a proposta de administração escolar para a transformação social de Vitor Paro (2012) como alternativa que inspire uma subversão de modelos ou um repensar hierárquico, mas como uma continuidade de ordenamento, uma manutenção do

entendimento de poder como radial, indicando quem o detém, porém, apontado para um sujeito/classe distinto. A sua própria teoria exerce um poder radial ao determinar o que a escola e seus integrantes devem fazer.

Uma passagem do livro que ilustra isso é quando Paro (2012, p. 218) assevera que “[...] os responsáveis pela Administração Escolar, em especial os educadores, [precisam de uma consciência] que os capacite a melhor servirem aos interesses das classes trabalhadoras e a buscarem os objetivos identificados com a transformação social”.

Tal trecho também faz cogitar se não acaba por reforçar a máxima, presente na TGA, de que a gestão é meio para se atingir determinados fins, pois ao ato de gerir, tecnicamente falando, tendo em vista que o autor pondera imprescindível continuar existindo, é acrescida a reflexão para que, então, a atividade administrativa não se torne alienante. Ou seja, os sujeitos envolvidos com a administração escolar não farão de outra maneira, mas farão de forma consciente, entretanto, restam-me dúvidas se o sujeito só pensa sobre o que faz se estiver de posse do conhecimento historicamente acumulado. Nesse sentido, a reflexão do quão alienante pode ser a gestão não me parece bastar para assegurar que outro paradigma de gestão, apontado como totalmente diferente, é proposto ou ainda que a dissolução do poder é um horizonte.

Além disso, quando Paro (2012, p. 218, p. 21) dá ao educador a incumbência de engajar-se politicamente, e em todas as instituições da sociedade civil para assim ser o “[...] autêntico intelectual no sentido gramsciano do termo”, e acrescenta que sua obra foi escrita para “[...] ser lida e compreendida especialmente por aqueles que estão diretamente envolvidos com a prática administrativa escolar”, endossa, aquilo que já mencionei anteriormente com base nas minhas impressões de docente, que é sempre à prática pedagógica que recai a mudança e nunca à teoria.

Enfim, essas observações só foram possíveis de serem feitas por mim porque a obra ostenta um grau de politização elevado e que se estende, posteriormente, para a área da gestão.

Nesse sentido, concordando que tanto o campo do currículo quanto a área da gestão incorporaram a politização em seus escritos a partir dos anos 1980, tensiono a compreensão de poder que foi se estabelecendo nesses dois espaços.

Com o mesmo grau de relevância, as obras de Apple, *Ideologia e currículo* (1982) e, especialmente, *Educação e poder* (1989), estão para os estudos em

currículo tal qual *Administração escolar: introdução crítica* está para os estudos em gestão. Assim, dada a abrangência que tiveram e o quão propositivas foram ao repaginarem o conhecimento que se produzia até então, elas acabam por influenciar o entendimento de poder empregado nas pesquisas futuras.

Quando Apple (1989) faz sua autocrítica e entende o currículo como “campo social e cultural de luta”, e a escola como “zona de conflito e instituição produtora de conhecimento”, admite que a escola tem e é o poder por si mesma. Em outras palavras, ao tomar currículo como resistência e oposição, Apple (1989) atribui à escola a responsabilidade de suas escolhas e definições e não a um aspecto social que a condiciona. Com esse ponto de vista, enxerga escola como poder porque reconhece a potência do que ela é. O poder, então, reside naquilo que ela faz para existir e resistir. Logo, acredito que está aí o distanciamento da compreensão de poder para Paro (2012), pois, ainda que o autor advirta que o poder possa residir na escola, não será no retrato do que ela faz ou é, mas naquilo que ela poderá ser se estiver comprometida com sua função de formar sujeitos críticos transformadores da realidade social e se seus educadores estiverem instruídos para tal.

Assim, julgo que, para Apple (1989), o poder é fluido e dilatado, não sendo possível predefinir ou personificar quem o detém ou deterá. Noto que essa ideia é, mais tarde, lapidada pelos curriculistas pós-estruturalistas do campo.

Por sua vez, considero que Paro (2012) ajuda a imprimir na área da gestão uma compreensão de poder mais intransigente, em que fixa quem é ou deve ser o detentor, demonstrando os caminhos para se ter esse poder em função de uma finalidade específica – formar para a transformação social.

Para ilustrar, cito novamente Russo (2004) e incluo Vieira (2007), autores amplamente conhecidos e lidos na área.

Russo (2004, p. 40), ao explicar os paradigmas da “administração empresarial” e da “especificidade da escola”, afirma que a gestão continua sendo um horizonte, requerendo de “[...] seus educadores progressistas a sistemática reflexão e construção de modelos teóricos que indiquem com clareza os rumos a seguir por uma educação transformadora”.

Já Vieira (2007, p. 68), revisitando alguns conceitos da área, diz que quem pensa a gestão não suja as mãos como aqueles que a praticam e indica que a boa gestão deve encontrar seu foco na essência da tarefa educativa, “[cabendo] aos formuladores de política e aos gestores concentrarem esforços na tarefa de fazer

chegar às escolas os instrumentos para operacionalizarem o desafio do sucesso do ensino e da aprendizagem”.

Esses trechos reiteram que o poder sempre está nas mãos de um (ou um grupo) e precisa ser passado para as mãos de outro.

Ainda que os dois autores assumam que disputas pelo poder existam na escola e que a gestão é uma arena de negociação de interesses, parece que isso não é suficiente para aceitarem que o poder está diariamente na escola, perpetuando, com isso, a ideia de que algo precisa ser feito para aí sim a escola ter poder. É como se o poder fosse concebido por alguém, talvez teóricos ou fazedores de política; como se eles precisassem fazer pela escola, cancelar que a partir de dado momento ou acontecimento ela terá poder.

Fica a impressão de que a escola só será e terá poder quando conseguir ser aquilo que pretendem a ela, ou seja, quando aquilo que julgam como bom ocorrer plenamente. E o referencial da Teoria do Discurso, como explicado posteriormente, questiona tanto a possibilidade de única fixação como a existência plena de algo.

Seguindo o percurso da área, denota-se como bom a gestão democrática, com a participação da comunidade na tomada de todas as decisões e a consolidação de órgãos colegiados. Tais qualidades, por sua vez, passam a ser garantidas em forma de lei, pela Constituição de 1988 e a LDB (BRASIL, 2016, 1996).

Portanto, da década de 1990 em diante, há uma quantidade considerável de pesquisas na área que, ao concordarem com o “paradigma da especificidade da escola” de cunho marxista, vão em escolas examinar como se dá a gestão e se acontece, ou não, nos contornos do que é definido como bom, para que assim cumpra a função da transformação social.

Mais uma vez a gestão é entendida como mediação, no entanto, ao invés de servir para a formação de mão de obra, convém para a formação de sujeitos reflexivos, conscientes e críticos por meio da participação.

Com isso, concordo com Abdian, Nascimento e Silva (2016, p. 469-470), de que a área cristalizou uma forma de construir o conhecimento, pois as pesquisas partem da teoria da gestão democrática ou da imagem da escola democrática e

[...] constroem um ideal a ser vivenciado (para não dizer aplicado) nas realidades escolares. Ou seja, o conhecimento produzido nos livros referencia-se em uma teoria democrática, mas para constatarem a sua inexistência na realidade do campo empírico.

O exposto permite constatar caminhos teóricos muito próximos do currículo e da gestão, mas que depois se distanciam; o que me faz concluir que falta arejamento para a gestão.

Observo dois movimentos diferentes: enquanto o campo do currículo utiliza o corte marxista, quase como trampolim, por assim dizer, para incorporar outras questões e expandir sua base epistemológica, a área da gestão se fecha nele; no entanto, não anula a possibilidade de existência de outras perspectivas teóricas, ainda que a legitimação delas ocorra vagarosamente. Daí o meu exercício de pensar currículo e gestão como tema único, pois do ponto de vista metodológico da produção do conhecimento nesses espaços, os passos dados pela gestão são praticamente os mesmos do currículo, restando apenas o desafio atual de incorporar novos horizontes, a fim de admitir sua complexidade e as exterioridades que atuam em sua composição, podendo, então, o currículo ser seu exterior constituinte.

Assim, ao serem pensados conjuntamente, o currículo potencializa o que de democrático há na gestão para além do que a área acusa como bom.

O que quero dizer é que a experiência pós-estruturalista vivenciada por alguns estudiosos do campo do currículo contribui para a gestão ver e analisar a escola naquilo que ela é, observar seus cotidianos despida de expectativas de qualquer natureza. Isto é, olhar para os cotidianos escolares sem vícios advindos de pressupostos teóricos, aberta a apreciar o que se incide ali e acolher o que eles têm a mostrar.

Nesse ponto, devo frisar que a Teoria do Discurso, proposta por Laclau e Mouffe (2015), contribui grandemente. Se a participação no CEPAE desde o mestrado me fez conhecer e me identificar com tal referencial, pelo fato de ele abarcar o que eu vivia no dia a dia como professora, o ingresso no doutorado me levou ao seu aprofundamento, a ponto de vislumbrá-lo como subsídio desta pesquisa, visto que tensiona se realmente a escola não faz e por isso não é, ou se somos nós – pesquisadores – que delimitamos o que queremos ver.

Assim, integrando currículo e gestão como tema único e tendo a Teoria do Discurso como subsídio, apresento a seguir, levantamento, sistematização e análise de pesquisas sobre a referida temática, com o intuito de, contrapondo com esta tese, justificar sua importância.

2.2 Análise de pesquisas

Para localizar minha pesquisa junto a outras produzidas com temática aproximada, apresento e comento levantamento realizado durante os meses de abril e maio de 2022, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A opção por esta base de dados decorre da familiaridade que já estabeleci por usá-la há alguns anos. Julgo a interface de comunicação muito palatável, com as informações bem dispostas, além da disponibilização de bons mecanismos facilitadores de busca, como exemplo, operadores, correspondência de termos e adição de campos para inserção de descritores, quantos forem necessários. Outra característica que me faz preferir tal base é o acesso integral aos trabalhos, independente da data em que foram defendidos e publicados.

Expresso isso, tendo em vista que em minha pesquisa proponho uma junção de currículo e gestão, amparando-me na Teoria do Discurso, elegi como termos de busca duas palavras-chave que também estão presentes em meu resumo, “currículo e gestão” e “Teoria do Discurso”. Não limitei o campo de busca, ou seja, não especifiquei se esses descritores deveriam aparecer somente no título, no resumo ou no assunto, deixei aberto para todos os campos. Já a correspondência de termos, indiquei que fosse feita para ambos, excluindo a possibilidade de qualquer um deles gerar resultados. Entendi que esse era um bom caminho de busca considerando meus dois interesses; primeiro, por querer saber se outros estudos já perspectivam a união de currículo e gestão e, em caso afirmativo, de qual referencial teórico se valem; e, segundo, intuindo que as pesquisas se inclinam mais para o currículo ou mais para a gestão, independentemente de serem contemplados unidamente, verificar a ocorrência da Teoria do Discurso como aporte teórico-metodológico.

Assim, em uma primeira busca, retornaram 87 resultados, sendo 54 dissertações e 33 teses. Entendendo o levantamento como forma de situar a minha pesquisa e tatear a produção ao seu entorno, afastando-se, portanto, de um estado

da arte, escolhi somente as teses. Filtrando aquelas que estão vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação, cheguei a um total de 21.

Lendo o resumo de cada uma delas, optei por analisar mais detidamente as 10 primeiras ordenadas pela plataforma como as de maior relevância. Estas demonstram algum grau de aproximação com o meu propósito de busca já que a temática central circunda entre currículo e/ou gestão, ao passo que as demais têm currículo e/ou gestão como temas tangentes ao foco, por exemplo, ensino de Ciências, formação de professor, inclusão na Educação Superior.

Ainda que 10 teses seja uma quantidade reduzida, pondero como representativa para demonstrar a distinção teórica e abrangência territorial, pois, além de terem sido defendidas em 9 Programas diferentes, espalhados por 4 regiões brasileiras (4 no Sudeste, 3 no Sul, 2 no Nordeste e 1 no Norte), sinalizam multiplicidade de autores críticos e pós-críticos.

Para melhor visualização das teses selecionadas, apresento, a seguir, um quadro síntese e reitero que o registro do referencial teórico-metodológico é o mesmo presente nos resumos delas.

Quadro 1 - Síntese das teses selecionadas a partir de levantamento na BDTD

Título	Autor(a)	Referencial teórico-metodológico	Ano de defesa	Instituição	Orientador(a)
Autonomia curricular em enunciação política: significações docentes	Ângela Cristina Alves Albino	Goodson; Popkewitz; Fairclough	2015	UEPB	Maria Zuleide da Costa Pereira
Práticas discursivas colaborativas: possibilidades (des)envolventes para a alfabetização na educação infantil	Célia Regina Fialho Bortolozo	Teoria Histórico-Cultural	2022	PUC Campinas	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
As demandas curriculares das ocupações na cidade do Rio de Janeiro	Mariana dos Reis Santos	Teoria do Discurso	2020	UERJ	Alice Casimiro Lopes
A gestão do risco social na escola em documentos de promoção da saúde (2005 a 2015): análise da implicação do professor	Leila Cristina da Conceição Santos Almeida	Metodologia histórico-genealógica foucaultiana	2018	UFPA	Flávia Cristina Silveira Lemos

O embate do processo de implantação de um currículo modular na educação superior: o curso de odontologia da UNIPLAC, Lages, SC	Ramona Fernanda Ceriotti Toassi	Estudo de Caso; Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiuzzi	2008	PUC Rio Grande do Sul	Claus Dieter Stobäus
A atuação da política curricular freireana na educação de jovens, adultos e idosos (EJA) na rede municipal de educação de Maceió – Alagoas (2013-2020)	Adriana Rocely Viana da Rocha	Apple; Sacristán; Arroyo; Ball	2021	UFRGS	Luis Armando Gandin
Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o Pibid e a produção de docentes supervisores/as	Magno Clery da Palma Santos	Análise do discurso de inspiração foucaultiana	2021	UFBA	Marlécio Maknamara da Silva Cunha
Pedagogia universitária e mudança: a reforma dos cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição comunitária de Santa Catarina – Brasil	Maria da Gloria Silva e Silva	Sacristán; Popkewitz	2015	UFRGS	Elizabeth Diefenthaler Krahe
A supervisão educacional de Moçambique: entre o centralismo burocrático e a descentralização democrática	Remane Selimane	Ball	2015	PUC São Paulo	Alípio Márcio Dias Casali
Negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional	Éderson Andrade	Teoria do Discurso; operadores derridianos	2019	UNESP	Graziela Zambão Abdian

Fonte: elaborado pela autora mediante levantamento realizado na BDTD.

De posse de todas elas, estabeleci a seguinte consulta: leitura do resumo, atentando-me a: palavras-chave; exame das referências bibliográficas; observação da estrutura da tese e a disposição das seções a partir do sumário, identificando se o referencial teórico-metodológico é apresentado antes, depois ou conjuntamente com os materiais de pesquisa; e averiguação da introdução e discussão.

Surpreendi-me ao ver a diversidade de perspectivas servindo de aporte às análises, entretanto, nenhuma tese, efetivamente, pensa currículo e gestão como tema único. O mais próximo disso é a ideia de negociação entre as duas áreas proposta por Andrade (2019), e por ser um estudo realizado no âmbito do CEPAE, o grupo de pesquisa ao qual pertenço, comentarei especificamente.

Pautado na Teoria do Discurso e em operadores derridianos, o autor convida a pensar as tradições teóricas hegemônicas tanto no campo do currículo quanto na área da gestão como negociações que contribuem na significação de qualidade da educação pública.

A negociação recai ao que ele considera potente em cada uma das áreas. No caso do currículo, está no reconhecimento da sua provisoriidade; já na gestão, está em entendê-la como articulação, em vez de mediação, para que assim não se fixe um formato de gestão democrática. Noto que o autor direciona um olhar pós-estrutural para os teóricos da gestão, em busca de tentativas de não fixação de como ela deva ser, pois, se dependesse da própria área, continua sendo vista como mediação. Diferentemente do campo do currículo que há tempos se pauta no pós-estruturalismo para demonstrar a efemeridade.

Portanto, a ideia de negociação proposta na tese reside nas tentativas de não fixação existentes em cada uma das áreas. E na realização dessa negociação, alarga-se a compreensão do que possa ser qualidade, especialmente se for considerado o que acontece na escola, ou melhor, na “política cultural da escola” como o autor prefere grafar, pois, é nela que os significados de qualidade são extrapolados.

A utilização dessa denominação decorre do entendimento da escola como política, ou seja, espaço de negociações, construções, significações marcadas pela cultura.

Resumindo a ideia de Andrade (2019), é por meio da negociação entre currículo e gestão, ou melhor, das potencialidades intelectuais das duas áreas que não fixam como eles devem ser, que reside a possibilidade de a educação pública ser reconhecida como de qualidade por outras significações. A negociação desobriga um formato de currículo e de gestão pretendido que desemboque num significado de qualidade já estabelecido. Portanto, o autor entende que será ampliado o espaço de significação do que possa ser qualidade.

Diante dessa exposição, quero marcar algumas diferenças entre a tese de Andrade (2019) e esta minha.

O primeiro deles é que, dentro do meu registro pós-estrutural, não pretendo operar com conceitos derridianos, ainda que eu saiba que eles colaboraram em certa medida para a estruturação da Teoria do Discurso, considero que esta já me é suficiente.

Além disso, julgo que negociação não cabe em meu pensamento de currículo e gestão como tema único, pois creio que a ela é incorporado um tom de estabelecimento de acordos, tratativas, podendo passar a impressão de que os limites fronteiriços entre currículo e gestão são bem delineados e, talvez, insistentes na concretização de seus significados, fazendo, então, que se distancie da minha visualização de currículo e gestão como exteriores constituintes um do outro, nos quais suas existências estão intrinsecamente dependentes e por isso se fundem e, às vezes, se confundem.

Outra diferença está na busca do sentido atribuído a currículo e gestão, pois, enquanto Andrade (2019) projeta uma finalidade para eles, no caso, um currículo e uma gestão para a qualidade da educação pública, ainda que os significados de todos eles não sejam fixados, meu interesse é pensar os sentidos de currículo e gestão por eles mesmos, sem predestinar para o quê. Ou seja, não estabeleço um desígnio para o qual currículo e gestão se travestem de um ou de outro sentido. Admito que currículo e gestão podem se associar a uma diversidade de elementos a fim de se significarem como desejam para qualquer propósito.

E, na intenção de analisar os sentidos que eles carregam é que advém a ida a escolas, pois entendo que são nos cotidianos que currículo e gestão assumem sentidos que os encetam para a qualidade, para a democracia, para o mundo do trabalho, para a cooperação, para a competição, enfim, para aquilo que seus atores sociais pretendem. Logo, currículo e gestão podem ter, nos cotidianos escolares, sentidos iguais, diferentes, melhores, piores, frente a quem e para qual razão pretendem significá-los.

Diante disso, enxergo a minha tese em paralelo com a de Andrade (2019) e em continuidade com o objetivo do grupo, já que tento visualizar currículo e gestão tendo um fim em si mesmos, assim, presumo que os vários sentidos atribuídos a eles são a expressão disso.

Retomando as outras teses selecionadas, quero, ainda, comunicar algumas observações.

Chama a atenção a data em que foram publicadas. Exceto uma, datada de 2008, todas as demais foram defendidas há 8 anos ou menos, indicando uma amplitude temporal pequena se comparada com esta minha.

Notadamente, o foco delas acaba sendo no currículo – o que talvez explique a diversidade teórica – sendo a gestão abordada porque incide sobre ele. Mesmo as

pesquisas que assumem a transitoriedade do currículo, ao tratarem da gestão, enfatizam suas características de organização, decisão e orientação, compreendendo-a como aquela que estabelece, ou tenta estabelecer, políticas e programas que afetam o currículo. A partir disso, fica a impressão de que, ainda que seja reconhecida uma ligação entre currículo e gestão, eles são lidos em instâncias distintas e, às vezes, em hierarquia.

Corroborando para o foco das teses, o significante currículo, e variações como política de currículo, currículo freireano, atuação curricular, é palavra-chave recorrente, diferentemente do significante gestão, que é utilizado apenas por Andrade (2019).

Outro fato é que as denominações das perspectivas teóricas, bem como o significante discurso também aparecem como palavras-chave, estando este último associado a alguns autores, dentre eles Laclau e Mouffe, Foucault, Fairclough, e a outros dois estudiosos brasileiros – Moraes e Galiani – revelando, então, compreensões distintas desse significante.

Averiguando as discussões trazidas nas teses, percebo que aquelas que se valem de Laclau e Mouffe ou Foucault (SANTOS, 2020; ANDRADE, 2019; ALMEIDA, 2018; SANTOS, 2021), os compreendem realmente como referenciais teórico-metodológicos, ou seja, os tomam como método e procedimento metodológico; já as teses que utilizam Fairclough ou Moraes e Galiani (ALBINO, 2015; TOASSI, 2008), os empregam como instrumentos acessórios para as análises dos dados. Movimento semelhante percebo acontecer também nas pesquisas que adotam Ball (ROCHA, 2021; SELIMANE, 2015). A impressão que tenho é de que, enquanto algumas teses consideram seu referencial suficiente para com ele seguir, outras parecem estabelecer uma separação entre discussão teórica e análise dos dados, reservando um conjunto específico de autores para serem tratados em cada uma delas e, nem sempre, compartilhando de mesma base epistemológica.

Diferente e curiosamente, as teses que vislumbram seu referencial como teórico-metodológico, utilizando-o tanto nas discussões quanto nas análises dos dados, são aquelas que assumidamente se declaram da teoria crítica (Teoria Histórico-Cultural) ou pós-crítica (Teoria do Discurso ou Análise Foucaultiana).

E, por sua vez, as teses pós-críticas são as únicas que apresentam seus materiais pesquisados em conjunto com o referencial adotado, diferenciando-se das

demais que destinam as primeiras seções ao debate teórico e tratam efetivamente dos materiais posteriormente.

Portanto, todas essas observações, somadas em certa medida à maneira como a gestão é contemplada, permitem-me constatar a separação teoria e prática, reforçando a ideia de teoria como representação desta última.

Outro dado interessante é que 7 teses têm pesquisa de campo (ALBINO, 2015; BORTOLOZO, 2022; SANTOS, 2020; ROCHA, 2021; TOASSI, 2008; SANTOS, 2021; SELIMANE, 2015), com idas em escola para observação, coleta de documentos ou verificação de registros e realização de entrevistas. Em relação a esta última, chamou-me atenção o formato em que ocorreram, pois quase todas apresentam extenso questionário, com 10 ou mais perguntas, algumas vezes de múltipla escolha, e, em alguns casos, divididas em módulos de interesse. Isto me faz refletir bastante, tendo em vista que hoje reconsidero se quanto mais perguntas, maior a quantidade de informações fornecidas pelo entrevistado. A única que se difere (SANTOS, 2021), sugere um diálogo e, para tanto, elabora “focos temáticos”, como guia da conversa, e ainda roteiriza “tópicos de orientação” para observação.

Resgatando um dos meus interesses na realização do levantamento – verificar a ocorrência da Teoria do Discurso como aporte teórico-metodológico – devo mencionar que, além da tese de Andrade (2019), também está presente na de Santos (2020) que investiga as demandas curriculares das escolas ocupadas no Rio de Janeiro. Além disso, é citada por Albino (2015), mas apenas a título de contextualização do campo do currículo, indicando ser um referencial pós-estruturalista em voga, não sendo tomada, portanto, como aporte.

A maneira como Andrade (2019) e Santos (2020) conduzem suas temáticas com Laclau e Mouffe se assemelha com a que trabalho e que me instiga a ter esses autores como base, a possibilidade de ler alternativamente o social, reconhecendo nele a constante produção de políticas e, consequentemente, aceitando a precariedade de toda análise. Entretanto, entendo que minha tese se diferencia dessas e das outras por fazer a união de currículo e gestão e querer analisar os sentidos que a eles são atribuídos, compreendendo-os, então, como discursos em disputa de hegemonização em cotidianos escolares. Tendo como foco da pesquisa cotidianos de duas escolas com políticas governamentais para currículo e gestão supostamente diferentes, jogo luz às vivências diárias e à circulação e hegemonização de sentidos, para além de pretensas determinações exteriores.

Com esse comentário, considero importante expor que não pretendo trazer aqui breves considerações sobre as teses levantadas, relatando-as individualmente e traçando paralelos com a minha. O foco da minha investigação é para a junção de currículo e gestão como tema único e a utilização da Teoria do Discurso como aporte, logo, isso não se apresentando nas teses, exceto, e de alguma maneira, na de Andrade (2019) e Santos (2020), desinteressa-me relatar como as pesquisas se desenvolvem com outros referenciais já que não são os que utilizo.

Similarmente, também não me é instigante minuciar a forma como o currículo é tratado nessas pesquisas, uma vez que a maioria as tem como centralidade e não fazem a junção com a gestão.

Assim, julgo mais potente externar outras impressões gerais que se revelam com base no levantamento. Uma delas, por exemplo, a tomada da Teoria do Discurso como aporte teórico-metodológico está invariavelmente ligada ao currículo, realçando a habitualidade entre eles.

Ainda que Andrade (2019) ensaie a Teoria do Discurso na análise da área da gestão e Albino (2015) reconheça e mencione Laclau e Mouffe como possibilidades teóricas, o fazem tendo como referência o campo do currículo.

Isso auxilia na observação de que as pesquisas que trabalham com a Teoria do Discurso estão inseridas em grupos que já caminham com esse aporte, tendo os orientadores familiaridade com ele. Portanto, o levantamento confirma os espaços já conhecidos e sabidos que utilizam tal referencial.

Outra manifestação interessante é a de que currículo e gestão como tema único ainda não é muito atrativo, gerando o questionamento se o desinteresse pode ter relações com o descompasso teórico-metodológico entre o campo do currículo e a área da gestão. Endossa essa hipótese o fato de que, entre as teses selecionadas, aquelas que mencionam gestão atrelam à organização. Portanto, isso também reforça a necessidade de arejamento epistemológico na área.

E por fim, observando a maneira como os dados empíricos foram coletados, reflito sobre a imprescindível busca por outros modos de realização da pesquisa a campo, com demonstração de entrosamento e coesão entre perspectiva teórica e procedimentos metodológicos, encetando para um diálogo mútuo entre os dois e, principalmente, com a consideração de que os comentários proferidos pelos seus enunciadores não são a fixação de suas verdades, ou melhor, de que as discursividades que ali se dão durante a coleta de dados é contingente e provisória.

Pois bem, feitos essas observações e querendo expressar a compreensão da Teoria do Discurso, na próxima seção, disserto suas categorias e noções, trazendo junto um debate sobre cotidianos escolares.

3 TEORIA DO DISCURSO E COTIDIANOS ESCOLARES

Nesta seção desenvolvo a ancoragem teórico-metodológica da pesquisa, para tanto, divido em três subseções. Primeiramente, disserto mais detidamente sobre a Teoria do Discurso e fazendo um exercício de transpô-la para a Educação, construo, em seguida, minha compreensão de cotidiano escolar tensionando com a compreensão de outras perspectivas, inscritas em outras bases epistemológicas, no intuito de, posteriormente, expor metodologicamente as capturas em cotidianos escolares, a partir do trabalho de campo em duas escolas públicas com diretrizes governamentais diferentes.

Pois bem, inicio apresentando os idealizadores da Teoria do Discurso.

O argentino Ernesto Laclau e a belga Chantal Mouffe são dois estudiosos da ciência política que se tornaram bastante conhecidos e lidos no mundo anglo-saxão a partir da publicação em conjunto, no ano de 1985, da obra *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Apesar de ser considerada como uma das mais importantes obras de teoria social e política do século XX, por trazer “perspicácia analítica singular”, e por isso ser traduzida para mais de uma dezena de idiomas, em território brasileiro o reconhecimento e sucesso tardaram a acontecer (LACLAU; MOUFFE, 2015).

A versão em português foi lançada somente em 2015, após 30 anos da publicação original em inglês. Lopes, Mendonça e Burity, estudiosos envolvidos na tradução e empenhados na disseminação das contribuições dessa produção para as ciências humanas e sociais, contam que o desinteresse inicial se deu porque os acadêmicos e partidários brasileiros não foram tocados pela discussão presente no livro, a ponto de incorporá-la ao debate político e a legitimarem como outra reverberação teórica frente aos acontecimentos que se davam em toda parte do mundo e que escancaravam outra configuração social (LACLAU; MOUFFE, 2015).

A crise vivida na década de 1980, a expansão do neoliberalismo, o crescimento do meio técnico científico-informacional e a luta pelo fim das ditaduras civis-militares serviram de mola propulsora para o surgimento de novos movimentos sociais, cujas pautas reivindicativas não conseguiam orbitar somente no fim da sociedade de classes. Elas expressavam mais e pontualmente necessidades advindas das mazelas suscitadas por cada um desses acontecimentos. Entretanto, em vez dos intelectuais brasileiros verem na reconfiguração social a oportunidade de

uma leitura de mundo ampliada, incorporando diálogos teóricos diferentes, preferiram se manter arraigados na perspectiva que já demonstrava limitações, no caso, o marxismo e suas aspirações anunciadas.

E é exatamente o caminho, inicialmente, recusado pelos intelectuais brasileiros, que Laclau e Mouffe percorrem para a construção da Teoria do Discurso apresentada na obra por eles idealizada.

Analisando como o tecido social vai se organizando, sobretudo a partir da efervescência das lutas contra os ditos econômicos, governamentais, culturais, ambientais, entre outros, os autores se atentam à diversidade de agendas reivindicativas que coexistem dentro de uma mesma classe social, o que dificulta conglomerá-las unanimemente; somado a isso, tem-se abundância de sujeitos, ou melhor, de atores sociais, impossibilitando que sejam homogeneizados e fixados em uma mesma e determinada classe. Resumindo a ideia, o tecido social que não cessa de se organizar, porque fenômenos das mais variadas ordens não deixam de ocorrer, revela o fracasso no preestabelecimento de um sujeito histórico, exclusivo de uma unicidade classista, como aquele capaz de protagonizar a mudança social tão almejada (LOPES; MENDONÇA, 2015).

Para exemplificar tal percepção, Laclau relembra em entrevista concedida a Lopes, Vandenberghe e Araujo, por ocasião de um evento realizado na UERJ em 2013, algumas vivências que, já em 1970, o fizeram concordar com a tônica de que a teorização marxista tinha chegado a um embaraço (LOPES; VANDENBERGHE; ARAUJO, 2015).

Como membro do partido socialista argentino por quase toda a década de 1960, Laclau fez parte da mesa executiva, dirigiu a revista de publicação semanal e presenciou as fragmentações partidárias, em que dissidências deixavam de comungar de uma causa em busca do reconhecimento de suas próprias demandas.

Paralelamente, ocorria a ditadura argentina e em reação ao seu recrudescimento, o país fez ressurgir o peronismo, entretanto, com nuances até então não observáveis. Sendo maciçamente de base trabalhadora, tendo os sindicatos como sua principal força, o peronismo se viu, de repente, aderido pela classe média como campo de luta. A mesma classe média que no passado se voltava contra ele, deixou sua tradicional oposição de lado e transformou sua concepção em prol do fim do totalitarismo. Com isso, o peronismo se converteu em um movimento de massas com características muito mais abrangentes.

Em outras partes do globo, as manifestações de 1968 nos países europeus, as mobilizações nos Estados Unidos contra a Guerra do Vietnã, bem como o desenvolvimento do movimento negro norte-americano indicavam, assim como na Argentina, os limites classistas e expunham “[...] um crescente hiato entre as realidades do capitalismo contemporâneo e o que o marxismo podia legitimamente subsumir a suas próprias categorias” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 34).

O racismo, o recrutamento impositivo de jovens para uma guerra, os danos psicológicos e também ambientais gerados por um embate a um território inimigo, o cerceamento da liberdade de expressão por regimes ditatoriais, o exílio de pessoas, eram alguns exemplos de descontentamentos e frustrações da população que se transformavam em variantes atuantes no tecido social, demonstrando, portanto, uma recentralização de interesses que não mais conseguia ser resumida e resolvida na luta pela dissolução das classes sociais. Tornava-se claro que o elo que ligava os atores sociais em cada uma dessas lutas não era o pertencimento a uma mesma classe, mas sim o estabelecimento de um adversário comum, um antagônico, que a qualquer momento poderia ser desbancado e seu lugar ocupado pelas reivindicações que emergiam.

Em suma, o tecido social conclamava uma outra leitura teórica que não só atribuisse ao fator econômico a sua constante organização. Não era mais tolerável explicar os acontecimentos que se davam a olhos vistos apenas pela divisão da sociedade entre aqueles que são donos dos meios de produção e os que detêm a força de trabalho.

Assim, a maneira como Laclau e Mouffe (2015) lidam com a teorização marxista é reativando as categorias, especialmente aquelas construídas por Althusser e Gramsci. A ideia é pensá-las à luz dos problemas que estão na ordem do dia, mas não para verificar a aplicabilidade e, sim, para tensionar suas condições de existência e a possibilidade de sintetizarem o dinamismo social. Para tanto, as categorias são, necessariamente, desconstruídas – fato que dá o tom derridiano ao pensamento – e agregadas às explicações de outras áreas como Linguística, Sociologia, Filosofia e Psicanálise. Por este motivo, não é possível dizer que Laclau e Mouffe traçam uma história do marxismo, pois é exatamente a presença das discursividades externas que permitem que as categorias sejam reavivadas e o sistema teórico fechado que se apresenta colocado em xeque.

Dessa forma, Laclau e Mouffe são considerados pós-marxistas, entretanto, isso não os faz opositores, primeiro porque admitem a formação que tiveram nessa perspectiva e segundo por não abandonarem as bandeiras de justiça social e liberdade, apenas não concordam que elas perpetuem um único significado e que seja estabelecido somente um meio para se tê-las.

O interesse dos autores não é acabar com o marxismo, pois acarretaria a extinção do pensamento deles próprios, mas impedir que as análises se sedimentem em um corpo teórico inalterado; logo, sugerem a Teoria do Discurso como alternativa potente para o reconhecimento do excesso de sentidos gerado na impossibilidade de estruturação hermética do social.

Há “[...] um complexo espectro social formado por um sem número de identidades [...] que têm *lôcus* particular e não um *a priori* universal neste intricado jogo” e isso não é percebido pelo marxismo porque “[...] ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada, sobretudo na lógica reducionista das relações sociais restrita ao antagonismo capital *versus* trabalho” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 48).

Nesse ponto, é importante mencionar que a Teoria do Discurso não se faz como solução para os problemas irresolvíveis pelo marxismo, ou seja, não projeta um social a partir de uma teoria política, não é normativa para uma sociedade plenamente reconciliada. Seus idealizadores a compreendem como outra postura teórica e, também, de vida, pois uma vez que se está no mundo, é preciso encará-lo, com isso, parte de seus acontecimentos são capturados e analisados, logo, teorizados; assim, com a Teoria do Discurso, esse caminho pode ser feito de modo diferente, sem que a centralidade do viver e teorizar esteja exclusivamente na classe.

Então, entendo que se a miríade do social é vislumbrada pela Teoria do Discurso, a impossibilidade de um sentido finalístico para currículo e gestão também são. Ainda mais que, desde 1980, a Teoria do Discurso é incorporada pela Educação, sobretudo pelo campo curricular estadunidense, na crítica aos fundamentos fixos do social e no questionamento da viabilidade da escola contemplar a diferença de grupos particulares em um projeto de educação emancipadora (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Assim, dedico a próxima subseção às categorias presentes na Teoria do Discurso que permitem uma análise alargada do social; e, ao serem trazidas para o

campo do currículo e a área da gestão, possibilitam um percurso por dentro delas à luz dos cotidianos escolares a fim de admitir e confrontar os vários sentidos de currículo e gestão, dando vazão, portanto, às minhas inquietações, já relatadas na introdução, que mostravam um descompasso entre minhas vivências e capturas de mundo.

Para tanto, além da já mencionada obra basilar desses autores, outras referências escritas por eles e por simpatizantes me ajudaram a clarificar o entendimento das categorias e a inscrição pós-estrutural desta pesquisa. Algumas delas: Laclau (1978, 2011, 2018), Mouffe (2005, 2015, 2019), Lopes e Macedo (2011), Mendonça e Rodrigues (2014), Lopes e Mendonça (2015), Lopes (2013, 2015, 2019, 2021) e Straforini e Lemos (2018).

3.1 Categorias e noções da Teoria do Discurso

A Teoria do Discurso “[...] é a análise das condições de fixação de um discurso concreto [...] num contexto de múltiplas possibilidades, no qual algumas entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 16).

Adotando este trecho como síntese da Teoria do Discurso, estão nele embutidas as categorias discurso, articulação, hegemonia, poder, apenas para citar algumas, que explicam o porquê de se ter excesso de sentidos. Assim, o texto a seguir se mostra como o desencadeamento de cada uma delas e traz junto outras noções imprescindíveis como lógica da diferença, lógica da equivalência, ponto nodal, antagonismo, político, política e agonismo.

Entretanto, é preciso ressaltar que tais categorias e noções não precisam ser necessariamente expostas na ordem que aqui se apresentam, pois elas não se dão em sucessão diante de um ponto de partida. Complementam-se ao serem mobilizadas na captura e análise de um acontecimento, tornando-se um sofisticado arcabouço à compreensão do social.

Pois bem, para Laclau e Mouffe (2015), é na realização de ações pelos atores sociais que o tecido social se institui, sendo assim descabido querer antecipar sua estruturação, preestabelecer alguma organização, uma vez que as ações realizadas também não são previsíveis. Isto decorre da própria constituição dos atores sociais como indivíduos que para existirem necessariamente se relacionam entre si e neste

processo criam suas próprias carências, vontades, prazeres, desejos, interesses, enfim, demandas que os fazem identidades singulares, ou seja, que os tornam subjetividades, indivíduos em constante construção. E tal constância se deve à presença do outro. As subjetividades e as atitudes de cada uma das identidades são impresumíveis porque é na existência do outro – que também é singular –, que elas se dão. As identidades não se formam aprioristicamente às relações, pelo contrário, precisam destas para serem construídas e por isso têm um caráter ambíguo, incompleto e polissêmico. Logo, pretender um ordenamento social e uma personificação identitária é ilusório.

A única certeza que se tem é a de que ao ocorrerem atitudes, visto que a interação é condição de existência dos indivíduos, significações são produzidas, mas jamais predefinidas. Por esse motivo Laclau e Mouffe (2015) preferem o termo atores sociais, pois compreendem que as atitudes realizadas por estes, decorrentes de suas precisões particulares, geram múltiplos sentidos; e alegam que o termo sujeito, da tradição marxista, só é coerente se for pensado como posições de sujeitos assumidas em contextos discursivos e não como classe social que tem sua posição determinada apenas pelas relações de produção.

A partir disso, compreende-se que não há um fundamento que essencialize o social, pois ele é discursivo. Isto quer dizer que recorrentemente é significado pelas ações praticadas pelos seus atores. Então, “discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49).

A natureza material da Teoria do Discurso se explica por esta não partilhar do pressuposto de que uma ação é antecedida por uma ideia, um pensar, e somente após sua execução é novamente refletida, reelaborada e, talvez, modificada. Contrariamente, ação e pensamento ocorrem simultaneamente estando a eles intrínsecos as paixões ou, como diz Mouffe (2015), os “impulsos emocionais” já que são inerentes dos seres humanos. Então, rejeitando uma linearidade da racionalidade, a Teoria do Discurso valoriza e opera “[...] a subjetivação/objetivação/identificação, a fluidez dos processos de significação, a contingência, as estruturas desestruturadas, o vazio normativo, a relação incomensurável entre particular e universal” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 9). Em vista disso, discurso é prática de significação, de atribuição de sentidos (LOPES, 2015).

Dizendo de outro modo, o social não pode ser simplificado em uma determinação evolucionista e econômica, por exemplo, porque seus atores não conseguem ser resumidos em classes, já que apresentam complexas e variadas demandas advindas das relações que estabelecem entre si; então, tomar o social discursivamente é aceitá-lo significativo, hermenêutico e precário. Nenhum sentido é perenal quando se compreende que as relações humanas não têm propriamente um final, mas se apresentam como uma sequência infinita de atos (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). Entretanto, todo sentido se empenha em ser predominante e a tentativa de fixação de um discurso ocorre pela articulação de demandas inerentes dos atores sociais.

Mesmo as demandas sendo particulares de cada identidade, uma vez que reverberam a subjetividade, elas não excluem se unirem para encampar um discurso comum, hegemonizar um sentido que lhes é de interesse. Para tanto, as diferenças são amortizadas, dando espaço para que as demandas individuais sejam articuladas em cadeias de equivalências.

É a lógica da diferença se articulando com a lógica da equivalência e demonstrando que, ainda que possam parecer incompatíveis, uma depende da outra na significação do social. Portanto, cadeias de equivalências só se constroem porque identidades distintas se reconhecem e rendem parcialmente seus particularismos no propósito de atribuir sentido.

A existência e identificação do outro são indispensáveis à diversidade, especialmente porque aquelas demandas que não foram articuladas não deixam de existir – fazendo, então, com que a diferença continue presente – e, por isso, podem também buscar se integrar com outras demandas, formando novas cadeias de equivalências para tensionar o discurso que se hegemoniza. Daí a compreensão de que todo discurso é a tentativa precária de dominação do campo da discursividade, ou melhor, do social, pois nada ocorre fora dele.

Resumidamente, Laclau e Mouffe (2015) explicam que quando elementos, posições diferenciais, articulam-se entre si a partir de um ponto nodal, tornam-se momentos no intuito de instituir um discurso, mas isso se dá estritamente em relação à articulação estabelecida. Em outras palavras, a particularidade ganha contorno universal, tendo o ponto nodal como princípio articulador, cujo discurso é o seu resultado (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). Porém, são pelos elementos não

deixarem de ser o que são – diferenças –, mesmo quando articulados, que o social é impedido de fechamento.

Todavia, este fechamento tenta se dar pela hegemonia, pelo esforço de um discurso preencher a constante abertura do social.

A percepção de Laclau e Mouffe (2015) sobre hegemonia recai ao processo de hegemonização e não somente a quem ou o que se hegemoniza ou deveria se hegemonizar. Logo, não atrelam hegemonia à classe e descartam a noção de ordem, posição. Hegemonia é a situação ocupada por um interesse, uma demanda que tenta se universalizar para conter o fluxo do social.

Mas, como o social não pode ser absolutamente suturado, em razão das diferenças, o que é hegemônico hoje, amanhã pode não ser, pois constantemente essa situação, esse espaço hegemônico, está sendo disputado pelos interesses excluídos da formação hegemônica. “Sempre existem outras possibilidades, que foram reprimidas e que podem ser reativadas” (MOUFFE, 2015, p. 17). E as exclusões ocorrem porque, primeiro, os interesses são inumeráveis e, segundo, nas negociações necessárias à hegemonização, invariavelmente alguns deles são omitidos. Deve-se lembrar que as demandas, por mais bem articuladas que estejam nas cadeias de equivalências, não deixam de ser próprias de cada ator social, sendo extremamente difícil manter o “algo idêntico” que as tornam equivalentes (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Por isso, a hegemonia é um constante vazio, não pelo fato de ser desocupada, mas pelos incalculáveis discursos passíveis de ocupação, uma vez que as possibilidades de negociação são muitas. Além disso, os discursos não têm um sentido original e primário que os essencialize, pois, como alertam os autores, todo significante, toda palavra, toda ação por assim dizer, não tem um significado único de ancoragem. Sua expressão é sempre relacional e efêmera tendo em vista que está estritamente ligada às cadeias de equivalências que se formam na tentativa de hegemonizar uma percepção, um sentido, portanto, todo significante é flutuante e a hegemonia é o desfecho da articulação para construção de um discurso provisório.

Hegemonia, então, não é uma categoria de marcação topográfica, resultante da estruturação econômica, em que efeitos são irradiados de um ponto privilegiado, mas a expressão de uma relação política. Assim, é inconcebível restringir hegemonia à única força social, pois é próprio da sua constituição a indecidibilidade estrutural decorrente do antagonismo.

Antagonismo, por sua vez, é o outro, a diferença, a exterioridade que oportuniza uma identidade existir, mas que, ao mesmo tempo, a impede de ser absoluta. Isto porque, retomando o que foi anunciado anteriormente, nenhuma identidade é elaborada de antemão, conseqüentemente, não é essencialista, mas parcial por se reconhecer naquilo que ela não é. Reconhecer-se na exterioridade. E exterior é o que está fora de uma subjetividade e não fora do social, pois se assim o fosse, o antagonismo não revelaria o limite de toda objetividade.

Se “[...] todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de sua relação com outras identidades” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 53), há sempre também uma falta que busca recorrentemente ser preenchida pela fixação de sentido. Entretanto, se a falta for inteirada, automaticamente a identidade se extinguirá, pois eliminará o outro, o exterior constituinte, já que é da sua natureza ser aberta.

Então, o antagonismo não é um problema, mas a premissa da multiplicidade, é a subversão da fixação, é o que faz a hegemonia ser competida, é a simplificação do social no que se refere às tantas diferenças passíveis de articulação, desarticulação e rearticulação. Logo, o antagonismo permite o social ser político, ou seja, conflituoso, cindido, espaço de poder e isso é a ontologia do social.

Nesse ponto, é importante frisar que, sendo a Teoria do Discurso uma prática desconstrutiva de estar e analisar o mundo, ao reativar as categorias do marxismo com base na dinâmica do social, ela muda não só o conteúdo ôntico de uma tradição de pesquisa, mas também o ontológico. Ou seja, faz repensar a fundamentação do social e “[...] indaga como devem ser seus entes, para que a objetividade de um campo particular seja possível” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 36-37).

Tal explicação sobre a ontologia pode parecer confusa, uma vez que é dito que o social não tem um fundamento que o essencialize. E continua não tendo, pois o político é a prerrogativa do seu caráter discursivo; mas é pela necessidade de captura e análise desse social incessantemente organizado que o reconhecimento ontológico é válido.

Dizer que o político é o fundamento do social é a tentativa teórica e empírica de explicar sua dinamicidade, é a experiência de apreender o social nas mãos, mesmo sabendo que vai escorrer, é a investida de ordenar o caos. Portanto, pensar o social ontologicamente é um exercício (fracassado) de construí-lo objetivamente, pois no ato

de objetivá-lo um centro é estabelecido, uma fixação é produzida, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico. Entretanto, como lembra Lopes (2015, p. 447), “[...] todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço, porque toda produção de centros depende de atos de poder”.

Dissertando um pouco mais sobre a produção de um centro, do ponto de vista teórico, é o analista, ator social, quem escolhe com quais demandas operar para explicar sua captura do social. Pelo fato disso ser extremamente arbitrário, além de revelar uma visão de mundo específica do analista, é certo que nem todas as demandas são consideradas na análise; permitindo então que outras tantas sejam feitas.

Entretanto, não é só por opção que o analista não abarca em sua análise todas as demandas incidentes em um acontecimento, mas ainda porque, do ponto de vista empírico, “[...] o social só existe como esforço parcial de construção da sociedade”, como aproximação de um sistema de diferenças objetivo e fechado, pois o antagonismo impossibilita sua sutura final (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 203).

Por isso, para Laclau e Mouffe (2015), a ideia de sociedade, bem como de plenitude é incoerente, pois um fechamento social é a rejeição de seu *status* político e a negação da diversidade, tendo em vista que, em um espaço totalizante, o antagônico é sufocado. Desse modo, é irreal conter o fluxo das diferenças, das atitudes dos atores sociais, das significações, das reivindicações contextuais e localizadas. Como lembra Lopes (2015, p. 450), “o que se encontra sedimentado é sempre decorrente da decisão por uma alternativa, decorrente de um ato de poder e não de uma suposta racionalidade obrigatória”.

Portanto, outro aspecto que afeta o fechamento do social é o poder. Na Teoria do Discurso, o poder deixa de ser compreendido como posse de uma sociedade ou grupo particular e passa a ser vislumbrado de maneira fluidificada nas lutas pela significação, pela atribuição de sentidos. “Não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237). Ou seja, o poder não é radial, imanado de um único feixe de intenções, imutável; pelo contrário, é presença constante e em disputa em todos os espaços. Uma vez que o social é político porque é antagônico, é conflituoso já que disputas acontecem pela hegemonização, logo, é espaço de poder. Então, se todo acontecimento se dá dentro do contorno social, decerto o poder atravessa tudo que o anima. Daí a ideia de a hegemonia não ser uma

categoria topográfica, pois não significa que o poder só está naquilo que se hegemoniza; perpassa por todo o processo de tentativa de hegemonização: nas demandas, na construção das cadeias de equivalências, “[...] em todas as dimensões de conhecimento e de razão” (LOPES, 2015, p. 450).

Por este motivo que o poder não se fixa, pois se a sedimentação de um sentido é decorrente de um ato de poder, a sua desestruturação também acaba sendo, já que a desestruturação ocorre porque outra estruturação é estabelecida.

Enfim, a visão de mundo com a Teoria do Discurso, a partir de seus desdobramentos categóricos, pode ser assim resumida: o social é aberto em razão de ser político, pois repetidamente é rearranjado pelos atores sociais que, por sua vez, são antagônicos, ou seja, diferenças que não tendo uma identidade dada, mas construída em relações, necessitam estarem juntas para existirem, viverem, significarem. Para tanto, momentaneamente, apagam suas diferenças no intuito de hegemonizar um interesse que aparentemente lhes é comum. No entanto, pelo interesse hegemonizado não subsumir a totalidade das demandas dos atores sociais, a hegemonia é sempre provisória. Então, a ideia de excesso de sentidos, de constante significação, procede porque os interesses particulares insistem em se universalizar, mas esta universalização é sabotada pelas demandas que ficam de fora e tentam hegemonizar outro interesse que elas carregam. E tudo isso é viável em razão do poder estar por toda parte, nas relações, nas atitudes, nos atores, enfim, espalhado pelo social, acarretando um terreno indecível que faz frutificar a provisoriedade de qualquer fixação.

Logo, tomar o currículo e a gestão pela Teoria do Discurso é admitir a inexistência de uma significação pura, é compreendê-los como significantes flutuantes com possibilidades múltiplas de sentidos. É vislumbrar o processo de significação, atentar-se para as marcas dos atores sociais em cada discurso hegemonizado, verificar, por exemplo, se governantes, organismos multilaterais, movimentos sociais, acadêmicos, professores, comunidade têm suas demandas aceitas e articuladas ou rejeitadas e exclusas.

Entretanto, antes de trazer alguns exemplos das minhas capturas de currículo e gestão com a Teoria do Discurso, é preciso incorporar ao corpo teórico-metodológico duas outras categorias: política e agonismo. Apesar de serem dissertadas por Chantal Mouffe (2005, 2015, 2019) em escritos individuais,

complementam o método sem rivalizá-lo, além de colaborarem para a análise que esta pesquisa pretende.

Referir-se ao social como político não é apenas para qualificar a pluralidade, é também para diferir de política.

Mouffe (2015, p. 8) explica que enquanto o político é o ontológico do social, a política é o ôntico, ou seja, “[...] o conjunto de práticas e instituições por meio da qual uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político”. Se o antagonismo revela o caráter político do social pelo fato de nele ocorrerem negociações, contestações, lutas; a política é a domesticação do potencial antagonístico. Ela forja alguma unidade em meio à diversidade e por isso está sempre ligada à criação de um “nós” em oposição a um “eles”. Então, a política pressupõe uma associação agonística entre identidades diferenciais dispersas no tecido social.

Considerando que toda identidade é relacional por se constituir na presença do outro, a autora propõe pensar este outro, o antagônico, como adversário e não como inimigo, tendo em vista que não é factível erradicar a oposição. Logo, indica a categoria agonismo como o reconhecimento das partes envolvidas, ou seja, que “nós” e “eles” se percebam e se aceitem como diferenças legítimas que possuem ideias contrárias, conseqüentemente combatíveis, mas jamais extinguíveis.

Não é preciso “[...] condescendência para com ideias que opomos, ou indiferença diante de pontos de vista com os quais discordamos, mas [é preciso], sim, que tratemos aqueles que os defendem como opositores legítimos” (MOUFFE, 2005, p. 20).

O objetivo de Mouffe (2015), ao preconizar essas duas categorias, é continuar defendendo a democracia a partir do reconhecimento do social como político, tendo em vista que o antagonismo é imprescindível à diversidade, difusão do poder e disputa por significação. No entanto, se o antagônico não for autenticamente considerado, a democracia não terá meios de ser.

A linha de raciocínio é a seguinte: sendo o social adversativo, toda política é uma ordem temporária que produz alguma forma de exclusão. Tais exclusões, por sua vez, sabendo que podem ser reativadas porque sempre há diversas possibilidades de articulação, (normalmente) procuram estabelecer uma relação domada, mais amistosa, com a ordem vigente, garantindo, assim, a existência de si próprias e a luta para instalar outra política. Acontecendo isso, “nós” e “eles” se

reconhecem em um vínculo adversarial e aceitam o conflito como condição social que os tornam identidades políticas. Entretanto, se a relação se transformar em amigo/inimigo, a identidade do “eles” passa a ser questionada pelo “nós” e sua existência ameaçada; logo, o autoritarismo e a destruição são instaurados e a democracia não tem espaço para existir.

Mouffe (2015) explica que a democracia requer do conflito uma postura agonística, em que pluralidades são cabíveis e exclusões encaradas em termos políticos, para tanto, afirma a necessidade da existência do consenso conflituoso entre os atores sociais, sendo consenso a liberdade e igualdade para todos e dissenso a interpretação desses valores. E faz uma ressalva, se o confronto “nós/eles” for visto apenas do ponto de vista da moral entre o bem e o mal, o oponente só será percebido como inimigo a ser dizimado, favorecendo a destruição generalizada dos próprios parâmetros que possibilitam a existência de ordens.

Assim, “uma democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas. Se faltar isto, há o perigo de [...] desfiar os próprios fundamentos da civilidade” (MOUFFE, 2005, p. 21).

Nesse aspecto, tanto Laclau quanto Mouffe, seja em produções conjuntas ou individuais, convergem na defesa de uma democracia pluralista, cunhada de democracia radical e plural.

A radicalidade está na continuidade das condições que tornam a democracia viável: abertura do social, identidades não objetificadas em classes, poder difuso e provisoriedade hegemônica; ao passo que a pluralidade é a consequência da defesa e permanência dessas condições, ou seja, a aceitação do social como político.

Portanto, radical não é intransigência ou inflexibilidade ao diferente, tampouco fixação de estruturas, mas a “afirmação de um ‘fundamento’ que só subsiste pela negação de seu caráter fundamental; de uma ‘ordem’ que só existe como limitação parcial da desordem; de um ‘sentido’ que se constrói apenas como excesso e paradoxo face ao sem-sentido” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 284).

Feita a exposição das categorias e noções que compõem a Teoria do Discurso, julgo que o grande diferencial deste referencial teórico-metodológico para com os demais está no modo como o social é apreendido. Não escondendo o anseio e a necessidade de capturá-lo, Laclau e Mouffe se esforçam para que, nesse movimento, a estruturação requerida pela análise não enclausure o social. Para tanto, não negam a estrutura, mas reconhecem que nela há brechas que

impossibilitam o total ordenamento do social. Assim, o incerto, o indefinível, o flexível, o diferente, enfim, o caos, são acolhidos pelas categorias culminando em análises que contemplam a precariedade, a provisoriedade e a contingência desse social.

Em vista disso, faço coro à avaliação que qualifica a Teoria do Discurso como atual arcabouço teórico-metodológico, pois ao dar vazão à parcialidade de toda fixação, sua preocupação recai especialmente ao momento presente, suas capturas e análises remontam aos processos que resultam no contexto sócio-histórico em voga, desinteressando-se de qualquer projeção futura. Logo, a Teoria do Discurso não determina as discursividades, aceita sua ininterrupta ocorrência como tentativa de organização das identidades e sobre isso repousa seu olhar.

Quando se entende que o discurso é sempre uma produção de sentido provisória porque decorre de articulações relacionais diferenciais; e, por isso, instáveis em sua equivalência, compreende-se que não há estruturas fixas que fechem em definitivo a significação. Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias, com disputa de poder, sendo estas as condições indispensáveis à democracia. Então, “toda e qualquer representação provisória do social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Agora, para que a Teoria do Discurso fique mais palatável, operacionalizo suas categorias e noções retomando brevemente alguns fatos da produção do conhecimento na área da gestão e no campo do currículo.

Antes de mais nada é importante lembrar que essas áreas estão circunscritas em cotidianos escolares e, nesse caso, não só por produzirem conhecimento a respeito de temas correlatos à escola e que nela incidem, mas pelas pesquisas serem feitas também em um ambiente fisicamente escolar, pois compreendo universidade, centros de pesquisa, como escola.

Bem, tanto a área da gestão quanto o campo do currículo são espaços de discursividades, em que professores, estudantes, instituições de pesquisas, associações, entre outros, têm interesses de imprimirem um sentido e delinearem uma maneira de currículo e gestão serem, acontecerem, estando imbuídos, então, de um saber bastante particular.

Retomando resumidamente a área da gestão, quando pesquisadores e estudiosos, por volta de 1980, questionam o conhecimento que vinha sendo

produzido, tornam-se opositores do viés empresarial sugerido à escola, desestruturando o sentido administração que se hegemonizava até então. Isto só ocorreu porque a necessidade de construção de um novo paradigma com foco na escola e não mais no sistema capitalista se apresentava como ponto nodal. Logo, demandas como, por exemplo, a instituição de processos democráticos e participativos para provimento de cargos são articuladas e a gestão se hegemoniza como novo discurso. Discurso este que não se resume a uma mudança de nome, mas de interesse, de modo de produzir conhecimento.

Então, gestão só passa a ser a síntese do entendimento de escola a serviço das camadas populares e não mais do capital, porque a administração é seu exterior constituinte, ou seja, a administração, como ordem vigente e não contempladora de todas as demandas, possibilita as excluídas se articularem e tensionarem o seu próprio poder.

Uma vez que a gestão é o discurso que se hegemoniza, torna-se a política que ordena e, conseqüentemente, define, ou pelo menos tenta definir, uma organização, um caminho para ser realmente participativa e democrática, assim, vai consolidando um sentido de gestão e um modo de produzir seu conhecimento ao passo que deixa de fora interesses outros que não são aderentes e por isso podem desestruturar a sua estabilidade.

Entre os interesses que estão de fora e pressionam a existência da gestão, o empresarial é um exemplo, visto que não deixou de existir, apenas deixou de ser hegemônico em um determinado contexto social. Além dele, julgo que a Teoria do Discurso também se caracterize como uma exterioridade que tensiona, pois ao ser tomada como referencial teórico-metodológico para a leitura e compreensão da construção do conhecimento da área, acaba por retirá-la de seu repouso paradigmático, desafiando travar relações agonísticas com seus opositores, indicando que a legitimação daquele que desestabiliza a hegemonia é imprescindível para que o conhecimento não se feche em si mesmo e se torne mero reproduzidor daquilo que já é sabido. Em outras palavras, a Teoria do Discurso propõe aos paradigmas teóricos da área que se reconheçam em uma relação “nós/eles”, descartando, por exemplo, qualquer intenção de que para a gestão democrática existir é preciso acabar de vez com a administração pautada em princípios empresariais. O antagonismo não pode ser a luta do bem contra o mal.

Por sua vez, uma relação agonística já é notória no campo do currículo. Os vários discursos embasados em perspectivas teóricas distintas são reconhecidos e legitimados pelos atores sociais que nesse campo atuam.

Contudo, trago aqui duas situações em que especificamente os atores sociais da gestão democrática, tendo sua existência ameaçada, articulam-se com os diferentes atores do campo do currículo e legitimam, ainda que momentaneamente, suas diferentes concepções teóricas.

A primeira delas é quando são anunciados cortes, congelamentos ou suspensão de financiamento à realização de pesquisa⁸. A possibilidade de paralisação da produção do conhecimento via interrupção orçamentária, leva o conjunto de atores sociais inscritos em cada uma das áreas a apagar suas particularidades para enfrentar o adversário comum que surge.

Do mesmo modo, os signatários de cada um desses espaços de produção do conhecimento se articularam em cadeias de equivalências em oposição à educação domiciliar que se destacava cada vez mais no contexto da pandemia de COVID-19, doença causada pelo coronavírus Sars-Cov-2, já que a permanência em casa prevalecia a ida para a escola. Assim, diminuíram suas diferenças no propósito de impedir que outro sentido de educação fosse hegemonizado tendo como pontal nodal a ameaça que tal possibilidade representava a eles.

Com esses breves exemplos, continuo o exercício de transpor a Teoria do Discurso para a Educação, especialmente para a escola. A ideia agora é tomar cotidianos escolares como categoria analítica respaldada nesse arcabouço teórico-metodológico, no intuito de responder ao problema de pesquisa.

Logo, na próxima subseção, construo minha compreensão sobre cotidianos escolares. Para tanto, trago algumas perspectivas teórico-metodológicas concorrentes, cada qual apresentando seu valor a este significante, muitas vezes, não muito claramente empregado. O objetivo principal é apresentar o que e como fui subsidiada para realizar o trabalho de campo, ou seja, para o que e para onde direionei meu olhar nas idas e vivências em escolas.

⁸ Exemplificando, em 2019, o Ministério da Educação, órgão ao qual a CAPES está integrada, anunciou a suspensão de concessão de novas bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado aos programas de pós-graduação avaliados com nota 3. Em dezembro de 2022, a CAPES novamente divulgou não ter orçamento para pagar as mais de 200 mil bolsas em vigência, por causa dos bloqueios impostos pelo Ministério da Economia (PEDUZZI, 2022).

3.2 Cotidiano escolar como categoria analítica

Relembrando a explanação feita na primeira seção sobre o desenrolar do campo do currículo e da área da gestão, tem-se, ao longo dos marcos teóricos registrados nesses espaços de pesquisa, uma mudança metodológica que indica a ida dos pesquisadores à escola. Esta ganha centralidade no debate, sobretudo depois dos anos 1990, e tanto o currículo como a gestão se valem de diferentes caminhos para pensarem como pesquisar na e sobre a escola, ou seja, o cotidiano escolar (ALVES; OLIVEIRA, 2002; RUSSO, 2004; SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004).

Assim, a partir dos esforços empreendidos no grupo de pesquisa ao qual pertenço, o CEPAE (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017), e sistematizados na disciplina sobre o estudo da escola – citada por mim na introdução desta tese como uma das atividades que propiciou ampliar minha visão de mundo – trago aqui perspectivas para pensar cotidiano escolar como categoria analítica com objetivo de construir aquela que balizou minha ida às escolas participantes desta pesquisa.

Início com a sociologia das organizações escolares, representada por dois autores portugueses, Nóvoa (1995) e Lima (2001, 2008), bastante difundidos na área da gestão no território brasileiro, por volta dos anos 2000, em razão do intercâmbio acadêmico entre Brasil e Portugal.

Como o próprio nome sugere, tal perspectiva se pauta na Sociologia, a fim de compreender a escola como organização educativa formal que, apesar de estar inserida no “[...] processo de institucionalização e generalização da forma escolar moderna” (LIMA, 2008, p. 82), tem uma margem de autonomia que a faz se sobressair como organização em ação.

Esses autores leem a escola como uma organização que precisa ser observada a partir de uma mesoabordagem, sem prevalecer valores do macrossistema, tais como políticas educacionais internacionais ou sistema escolar federal; tampouco enfatizar um microuniverso dependente da presença de determinados indivíduos ou grupos, pois se assim o for, promove a diluição do objeto escola em múltiplos fragmentos. Portanto, a escola se situa entre o Estado e o indivíduo, sendo este a representação, por exemplo, da sala de aula ou as diferentes relações possíveis (professor-aluno; diretor-professor; diretor-aluno e outras).

Desse modo, para esses pesquisadores, a escola carece de uma mesoabordagem, uma análise que a considere em sua própria escala de existência, sem generalizá-la ou desagregá-la em minúcias.

A compreensão da escola como organização é influenciada pela teoria das organizações formais que, apesar de flertar com a administração empresarial, distancia-se dela por diferenciar empresa de escola. Então, a contribuição está em prospectar esta última como organização que coordena ações dentro de um processo de formação típico da modernidade.

Em outras palavras, interferem na escola aspectos tanto do projeto estatal como dos indivíduos que nela estão. Reverberam acontecimentos relativos às análises macro e micro. “[Pelo espaço escolar] ser o âmbito de todos os outros níveis de análise e de intervenção que devem ser equacionados” é que tal organização precisa ser compreendida como “[...] uma espécie de entre-dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica” (NÓVOA, 1995, p. 20), território intermédio de decisão, lugar em que conglera reprodução e resistência.

Reprodução porque a escola está inscrita no controle estatal, entretanto, pelo fato de os indivíduos nela presentes não aceitarem tal situação passivamente, tendo uma ação organizada que os permite criar outras regras, e se oporem às diretrizes de órgãos superiores, torna-se lugar de resistência, negociação. Para Licínio Lima (2001), nesse espaço organizacional “entre-dois”, pode ocorrer uma “infidelidade normativa”, indivíduos que agem para atenderem interesses particulares e coletivos, sendo fiéis aos seus próprios objetivos, interesses e estratégias, ao mesmo tempo em que são infiéis ao normativismo estatal.

Assim, a pesquisa na e sobre a escola, para essa perspectiva, torna-se relevante porque oportuniza enxergar que

A administração central não é um corpo homogêneo, e a legislação e outros normativos produzidos não constituem um bloco monolítico, coerente e articulado, tudo prevendo e regulamentando, de tal forma que nada nem ninguém lhe poderá escapar. [...] Há criatividade], engenho das pessoas comuns para rodear a lei, para cometer infrações sem que se descubra, para encontrar escapatórias paralegais, para explorar incongruências jurídicas, para tentar as mais diversas habilidades (ou seja, para “dar a volta ao texto”, para se “desenrascar”, para “conseguir um jeitinho”, para “aldrabar”...). (LIMA, 2001, p. 59).

Portanto, se a agenda de formalização e racionalização coloca a escola em uma fôrma, um molde que concorre instituir-se como a cultura da escola, incide ainda a reação dos indivíduos que nela estão e jogam o jogo das relações com regras não apenas já dadas, mas até mesmo inventadas. E cabe ao pesquisador que analisa, refletir criticamente “[...] sobre os contornos teóricos e sobre as

implicações que para as suas pesquisas terão as suas opções, implícitas ou explícitas, em torno da escola, afinal algo que tende a revelar-se tanto mais complexo quanto, aparentemente, de todos é conhecido” (LIMA, 2008, p. 88).

Nesse movimento de tomar a escola metodologicamente e no diálogo dos acadêmicos portugueses com os brasileiros, Licínio Lima convida dois professores, João dos Reis da Silva Júnior e Celso João Ferretti, a produzirem material no propósito de fomentar o debate na Sociologia da Educação.

Assim, atendendo ao convite português, Silva Júnior e Ferretti lançam em 2004 um livro intitulado *O institucional, a organização e a cultura da escola*.

Respaldados em preceitos marxistas, inauguram um novo olhar, preocupando-se com os impactos das reformas educacionais na prática escolar. Para tanto, constroem a compreensão de prática escolar baseados nos estudos de Lukács (1981, 1990) sobre a prática social da ontologia do ser social e da noção de cotidianidade desenvolvida por Heller (1977).

Somam a esse bojo consistentes discussões sobre a história da escola – com os escritos de Viñao Frago (1998), Vincent, Lahire e Thin (2001) – que propõem analisar a escola por três faces: a institucional, a organizacional e a cultural.

Reparando no próprio título do livro, a adjetivação da escola como institucional remonta ao peso do Estado sobre ela, levando sua cultura a ser condescendente, em certa medida, com o pacto social burguês. Digo em certa medida porque os autores visualizam a prática escolar como possibilidade robusta para a formação do ser social com consciência de classe.

Isso é clarificado quando é incorporada à explicação a compreensão de Newton Duarte (2007) sobre a formação do indivíduo em-si e para-si, bem como a capacidade de eles estarem em atividades cotidianas e/ou não-cotidianas.

Nesse ponto é importante mencionar que Duarte, teórico de base marxista, prefacia a obra de Silva Júnior e Ferretti (2004) e por eles é mobilizado, porque, ao explicar a necessidade de o indivíduo estar em uma escola que promova a transformação social, disserta sobre as formações desse indivíduo que podem ser em-si, para uma vida cotidiana, ou para-si, em uma esfera não cotidiana.

Em outras palavras, a constituição do indivíduo em-si é caracterizada pela mera reprodução daquilo que já está instituído na sociedade, sendo feita então para a sobrevivência ou satisfação das necessidades humanas, tornando o indivíduo alienado. Ao passo que a formação do indivíduo para-si amplia sua relação com a

realidade historicamente produzida no ato da reprodução e o conscientiza. Portanto, para Duarte (2007), a escola deve formar os indivíduos para a vida social como um todo, desde a vida cotidiana até a não cotidiana.

A escola não visa apenas a essa utilização pragmática de produtos da ciência. Ela visa a que o indivíduo possa fundamentar na ciência o pensamento e a ação em vários momentos da vida social. [...]. Quando um indivíduo utiliza conhecimentos históricos para buscar compreender sua situação como membro de uma classe social, está ultrapassando (tendencialmente) a consciência de classe em-si e está buscando a consciência de classe para-si. (DUARTE, 2007, p. 64).

A partir dessa ideia, Silva Júnior e Ferretti (2004) concluem que ainda que a face institucional pese grandemente sobre a escola, estando a organização – lida como gestão – e a cultura ordenadas pela forma escolar e submetidas à manutenção do pacto social burguês, a prática escolar é “[...] o principal e concreto elemento mediador entre a cotidianidade e a possibilidade de atividades não cotidianas: a potência da realização do gênero humano” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 109). Ou seja, eles reconhecem que as reformas educacionais vindas de um Estado neoliberal não são reproduzidas por completo na prática escolar, aceitam que a escola é capaz de se organizar diferentemente e alcançar objetivo emancipatório para a formação de um ser social consciente.

Interessante ainda é comentar que a estruturação teórica feita por Silva Júnior e Ferretti que os permitiram chegar a essa constatação é questionada pelo prefaciador da obra. Newton Duarte, mesmo reconhecendo o empenho dos colegas no resgate teórico como meio de contribuir para as análises empíricas, assevera que eles se arriscaram ao tentarem ler com as lentes marxistas abordagens que não seguem esse pressuposto e, por isso, podem ser conduzidos por um viés pós-estruturalista e multiculturalista. Acrescenta, ainda, que tanto o neoliberalismo como o pós-estruturalismo são antiteóricos, pois negam a verdade.

Supõe-se que, aos olhos críticos de Duarte, o movimento de Silva Júnior e Ferretti de buscarem a historicidade da instituição escola para mostrar a subordinação das suas demais faces, organizacional e cultural, os faz se perder e até serem complacentes com o neoliberalismo, quando concluem que apesar do peso estatal e da proposta de manutenção do pacto social burguês, é possível formar um ser social para-si. Para Duarte, isso é impossível, pois a escola ou serve para a transformação da sociedade ou para a reprodução dela. É inegociável a

reprodução e produção ocuparem o mesmo espaço. Para ele, a prática escolar, para ser transformadora, não pode jamais estar inserida em uma prática social burguesa.

Perante a explanação das duas abordagens, é possível tecer alguns comentários. As preferências teóricas em cada uma delas não são totalmente divergentes. Ambas vislumbram a escola como espaço de manutenção do pacto social burguês por meio da sua forma escolar moderna. No entanto, quando Silva Júnior e Ferreti (2004) afirmam que na prática escolar as diretrizes educacionais não se realizam marcadamente como são formuladas, podendo e devendo a escola servir para a formação do indivíduo para-si; e quando Nóvoa (1995) e Lima (2001, 2008) aceitam que há uma “infidelidade normativa” na escola, compreendendo esse movimento como negociação, os quatro autores, cada um a seu modo, reconhecem o vigor do cotidiano escolar, porém, não deixam de sobre ele pesar o institucional, o Estado, uma demarcação.

Fica a impressão que, mesmo a escola tendo disposição, ação, invenção de novas regras pelos seus indivíduos no propósito de formar para além da manutenção, isso é sempre menor, menos intenso do que a atuação do Estado e, conseqüentemente, da sociedade capitalista. Há uma diferença entre as duas perspectivas – na primeira, o foco é organizacional e, na segunda, o foco é a possível prática escolar para a conscientização – no entanto, em ambas, há prejuízos às forças dos cotidianos escolares, porque, respectivamente, não contemplam a politização da escola e se prendem no poder radial do Estado e ambas fogem à lógica desconstrucionista de abordagens pós fundacionais.

Depreende-se que em ambas há uma cisão entre política e gestão, bem como a indicação de onde se faz uma e outra. A política fica a cargo do Estado e a gestão no nível da escola, sendo mais uma vez tomada como mediação. Endossa novamente que o projeto estatal nunca consegue fazer, por exemplo, a gestão democrática e a observação da empiria se finda em analisar como a organização escolar e o cotidiano operam com a política (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017).

O próprio termo “infidelidade normativa”, utilizado por Lima (2001) para caracterizar o que enxerga na escola evidencia o distanciamento entre política e gestão, demonstrando a importância do Estado ao afirmar que a escola se torna infiel. É como se a negociação existente nela para os normativismos advindos do projeto político estatal não tivessem a mesma importância e peso que este último.

De modo semelhante, quando Duarte diz que o neoliberalismo e as abordagens que não seguem os preceitos marxistas são antiteóricos e por Silva Junior e Ferretti (2004), ao mobilizá-las, quase terem se perdido em suas análises, indica também ao cotidiano escolar um modo de ser, fazendo pesar, neste caso, a teoria sobre a instituição escola que, por sua vez, já tem a carga do Estado.

Em suma, essas perspectivas me mostram que o cotidiano ou é compreendido organizacionalmente, ou como demarcação da historicidade da escola que aparentemente já é dada.

Entretanto, enquanto Nóvoa (1995) e Lima (2001, 2008) focam no organizacional, pois compreendem a escola como organização em ação e por isso estão preocupados em realinharem suas análises para as ações que a organizam; Silva Júnior e Ferretti (2004), demarcando a historicidade, fazem quase o cotidiano ser o institucional.

Assim, na busca por outros caminhos teóricos para expressar metodologicamente a pesquisa na e sobre a escola, o grupo tomou contato com os escritos de Nilda Alves (2001, 2003, 2007) que, realizando movimento semelhante, mas no campo do currículo, encontrou em Certeau (1994) bases para desenvolver estudos “nos/dos/com” os cotidianos.

O grande diferencial desta perspectiva para as apresentadas anteriormente é, além da literal utilização do significante cotidiano, a compreensão que carrega sobre ele, descartando defini-lo como espaço de reprodução do que é hegemônico, mas antes, espaço de práticas comuns criativas, descobertas e possibilidades.

Certeau (1994) explica que o cotidiano é composto por usuários, homens ordinários, que ao longo da história e até mesmo por alguns estudos sociais foi a ele atribuído o papel de dominado, passível e disciplinado. Entretanto, são nas práticas cotidianas diárias mais comuns como ler, comer, cozinhar que este homem – praticante do cotidiano – inventa maneiras frente às ordenações que lhe surgem, cria modos de operação diante de imposições.

O que o autor quer mostrar é que o praticante, homem ordinário antes visto como disciplinado, compõe uma rede antidisciplinar quando, assimilando o que lhe é imposto, modifica, subverte e constitui uma produção secundária. Portanto, os modos de operação dos praticantes do cotidiano perante as determinações, ou seja, a maneira de usar e lidar com as situações conforme lhe aparecem compõe uma cultura.

O interesse não está em compreender o praticante do cotidiano como o predestinado à revolução e, para que isso ocorra, é preciso, antes, ter posse de alguns saberes, experienciar outros cenários ou ser oportunizado por certo cotidiano; pelo contrário, exatamente por Certeau (1994, p. 93) não reconhecer cotidiano como espaço dominante e por isso fadado à reprodução, interessa-se pelo homem ordinário que “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade”.

Assim, entendendo o cotidiano como o que se vive, como se vive e por quais modos de operação já que as práticas cotidianas criam, modificam, subvertem modos de lidar com as exigências e determinações, Nilda Alves (2001), impulsionando outras maneiras de pensar e pesquisar os cotidianos, sugere quatro movimentos.

O primeiro é o “sentimento de mundo” que expressa a necessidade de diálogo diferente com a realidade, não sendo apenas pelo viés dominante. Como alternativa propõe o mergulho nos cotidianos para captar além do que a percepção reconhece. E não há nenhum problema nisto, do pesquisador estar literalmente mergulhado nos cotidianos pesquisados, estreitar sua relação com o objeto, pois é na intimidade que os detalhes e os modos de fazer dos praticantes se realçam, reafirmando os cotidianos como “espaçotempos” de saber, invenção e diversidade. Alves (2001), endossando a crítica feita por Certeau (1994) de que fomos ensinados e aprendemos que a melhor maneira de se pesquisar é adotando práticas de distanciamento e neutralização com o objeto, reitera como são imprescindíveis as relações, para então começar a entender os cotidianos.

Para que isso seja possível, ela alerta ser preciso “virar de ponta cabeça” o olhar que se tem para as teorias, reconhecendo seus limites, não as concebendo como verdades absolutas e aceitando que nem sempre as hipóteses de pesquisa se confirmam. Além disso, explica que a teoria sustentada na pesquisa tanto pode abrir o olhar quanto restringi-lo e isso muda o tom da percepção quanto à heterogeneidade dos cotidianos.

Assim, para que a percepção esteja aguçada, a autora sugere “beber em todas as fontes”, ou seja, que não haja apego somente às produções acadêmicas, aos estudos teóricos de cada campo, mas que sejam incorporados outros materiais, registros dos praticantes dos cotidianos tais como fotos, arquivos, histórias narradas, conversas, permitindo “narrar a vida e literaturizar a ciência”, sendo este o quarto

movimento. Nele, Alves (2001) chama a atenção para a forma como as pesquisas são registradas, o jeito como se escreve, e o que se escreve, fazendo avaliar se não estão sendo comunicados os mesmos problemas, com as mesmas conclusões baseadas nas mesmas análises. É imprescindível a provocação, o redirecionamento das preocupações, para que também as pesquisas possam ser saboreadas pelos praticantes dos cotidianos.

[...] nossas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* indica que o domínio indispensável de teorias – no plural – precisa ser o tempo todo acompanhado, por um lado, da compreensão de seus limites e, portanto, da compreensão de sua sempre precária situação de conhecimento necessário, e, por outro lado, dos necessários diálogos com os praticantes dos *espaçotempos* em suas práticas sociais nas tantas *redes educativas cotidianas* em que vivem e nas narrativas que produzem sobre suas ações nelas – tanto imagéticas, como em sons diversos, como nas tantas formas de escrever e falar que sabem e usam. Só assim, nós os pesquisadores e pesquisadoras podemos tecer os conhecimentos necessários à compreensão dos tantos cotidianos vividos, com suas tantas ações sempre/nunca repetidas. (ALVES, 2007, p. 5, grifos da autora).

Em suma, o que Alves (2001, 2003, 2007) propõe, ancorada em Certeau, é que é no comum, no ordinário, que são criadas possibilidades de pluralidade e para que isso salte aos olhos é preciso querer enxergar.

Ao passo que nas outras abordagens, o que é destacado é o peso do Estado, do institucional, do projeto político neoliberal que quase define um modo de ser da escola; nesta, o foco não recai ao dominante e nem à dominação exercida. Porém, isso não quer dizer que não exista; é inegável que há uma forma escolar, assim como tantas outras marcas e determinações sociais. A questão não é essa, e sim o enfoque do que se quer observar nos cotidianos escolares.

Logo, o que esta perspectiva difere das anteriores está em colocar reparo naquilo que ainda não foi percebido, mesmo ocorrendo diuturnamente.

Noto que os elementos trazidos por Alves (2001) em cada um dos movimentos auxiliares da compreensão dos cotidianos não chegam nem a ser contemplados nas outras perspectivas. Isto entusiasma a perfazer uma compreensão distinta, mudando o que se quer enxergar e por qual maneira, recentralizando a especificidade da escola.

Assim, não quero tomar o cotidiano como organização ou como a representação da institucionalização da historicidade da escola, prefiro uma compreensão que vá na direção da afirmação de Alves (2003), como

“espaçotempos” de múltiplas práticas que criam e recriam seus praticantes, espaço de reprodução e produção. Enfim, espaço em que se reconheça a presença do político e da política, não possibilitando que esta última seja apenas fenômeno externo que incide sobre a escola.

Então, apoio-me na Teoria do Discurso para construir uma compreensão de cotidiano e retomo a discussão de poder vislumbrada por essa perspectiva e dissertada na subseção anterior. Entendo que esta teoria vai ao encontro da perspectiva última sobre os cotidianos e a subsidia mais profundamente.

Sendo o poder difuso, passível de produzir múltiplas centralidades contextuais, a Teoria do Discurso rejeita a existência de um centro primordial de poder que instaura uma ordem, recusando aceitar que governos, organismos internacionais ou sistema econômico sejam os únicos definidores de políticas, e busca compreender o modo de ação desse poder alastrado que oportuniza articulações para hegemonização de uma decisão política em um complexo espaço de disputa.

A partir disso, compreendo que a escola não é o outro da política, um receptáculo de poderes externos a ela, mas a própria condição de produção de suas políticas, território em que ordenamentos são definidos a partir de centros de poder.

A escola é *lócus* da ação de variados atores sociais, até daqueles que mesmo não estando presentes fisicamente nela, produzem significações em sua referência, ou seja, incidem na escola tanto os sentidos de quem nela literalmente atua como também de quem sobre ela pesquisa, debate, discute, propõe. Logo, se vários sentidos se manifestam na escola, um social é ali conjecturado e este social é o cotidiano escolar.

Ainda que cotidiano não seja uma categoria da Teoria do Discurso, eu a construo em derivativa do próprio método como meio de compreender e assumir que há uma gama de temas correlatos à Educação presentes no cotidiano escolar, aqui especificamente focalizo currículo e gestão, e, para cada um deles existe vastidão de sentidos, de significações.

Portanto, é no cotidiano escolar que as negociações ocorrem para que um desses sentidos se sobressaia aos demais, é nele que os atores sociais se articulam para que a política hegemonizada seja seus próprios interesses.

Cotidiano escolar acaba sendo a estrutura da escola, mas não de forma essencialista, e sim aberta, já que os diversos sentidos que ali adentram

impossibilitam a fixação do poder e seu completo fechamento, logo, cotidiano escolar se torna o terreno da indecidibilidade, da luta constante pelo que vem a ser não só currículo e gestão, mas ainda alfabetização, avaliação, indisciplina, aprendizado, educação especial, justiça social, entre tantos outros temas.

Entretanto, cabe aqui uma ressalva. Quando menciono cotidiano, estou pensando no plural, cotidianos escolares, por dois motivos que se complementam, primeiro, porque entendo que todo discurso, seja de currículo, gestão ou qualquer outro, que se manifesta no social da escola pressupõe um cotidiano escolar, visto que seu interesse converge para a escola. E disso decorre o segundo motivo, se esse discurso intenta ser a política em um terreno de indecidibilidade, sua hegemonização sempre será precária, pois a potencialidade do social da escola está no poder difuso que permite a constituição de variadas centralidades. Logo, preferir no plural, cotidianos escolares, é admitir a imprevisibilidade do que nele ocorre, já que qualquer centralidade estabelecida é sempre fugidia.

Portanto, ao ter como problema os sentidos de currículo e gestão que circulam em cotidianos de duas escolas públicas, esta pesquisa aceita que os discursos são inumeráveis e todos em disputa, tendo, então, necessariamente, que se articularem para se hegemonizarem e ao estarem nessa situação, são constantemente tensionados. Por esta razão, os cotidianos são complexos e próprios de cada escola, revelando a especificidade desta.

É preciso, ainda, ressaltar que eu, pesquisando, lecionando, também produzo sentido que se manifesta no social da escola, e se articula ou antagoniza com outros discursos. Então, coloco-me no interior da disputa política para produção de um centro, tentando significar currículo e gestão.

Reitero, além disso, que essa postura teórica não me faz desacreditar da existência de uma forma escolar ou minimizar a influência das políticas governamentais e pressões neoliberais, não me alinho com elas, apenas não as tomo como determinantes das hegemonizações que ocorrem nos cotidianos escolares. Prefiro compreendê-las como demandas que ora se antagonizam, ora se agonizam, com outras demandas tentando imperar uma ordem. Com isso, não dou margens para supor que tendo a Teoria do Discurso como âncora, a forma escolar, o pacto social burguês, o neoliberalismo ou quaisquer outras tentativas de ordenamentos são superáveis a ponto de inexistirem. Apenas quero fazer existir a força dos cotidianos escolares.

Ordenamentos, determinações, enfim, políticas em outros âmbitos não deixam de existir e assim precisam ser, pois são elas a prerrogativa de fechamento do social, entretanto, são sempre desestruturadas, realinhadas e modificadas porque são contingentes.

Em suma, o currículo e a gestão da escola não estão prontos e acabados porque suas significações provêm apenas de políticas realizadas em outras esferas/instâncias, e quando chegam às escolas precisam ser reformuladas. Compreendo que nos cotidianos escolares a própria política se constrói e se institui como sentido hegemônico precário.

Com esse entendimento, lembro que na próxima seção é ampliado o escopo a ser operacionalizado com a Teoria do Discurso já que são narradas as capturas dos sentidos que circulam nos cotidianos, mas, para que isso seja possível, apresento, na próxima subseção, as escolas escolhidas para integrar esta pesquisa e a realização do trabalho de campo.

3.3 Trabalho de campo nos cotidianos escolares

Nesta subseção apresento e justifico algumas escolhas e delineamentos em âmbito metodológico.

Exponho as motivações da ida a escolas, ou melhor, o porquê do trabalho de campo⁹ ser meio para cumprimento do objetivo.

Primeiramente, como uma pesquisadora que transita entre o campo do currículo e a área da gestão, observo que a partir dos anos 1980, com a entrada do referencial marxista nesses espaços, as pesquisas passam a focalizar a escola como terreno de investigação, ou seja, ela e tudo que a anima são protagonistas das análises.

A título de ilustração, resgato aqui dois renomados pesquisadores, Apple (1982) e Paro (1995), que apontando a relevância de estar efetivamente na escola para sobre ela pesquisar, produzem obras decorrentes de suas experiências escolares avaliadas como bons exemplos de ida a campo. Logo, acompanho essa

⁹ O trabalho de campo cumpriu as recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS), tendo sido o projeto desta pesquisa submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP, câmpus de Marília, o qual deu parecer favorável à realização. Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 59039722.1.0000.5406. Número do Parecer: 5.543.514. Informo ainda que algumas adequações ocorreram no projeto inicial posteriormente ao envio e à aprovação do CEP, todavia, o propósito da realização da pesquisa foi mantido.

tendência das áreas, mas alerto que tal atitude não me soa como um molde, tampouco uma formatação de como se deve pesquisar, uma vez que, para mim, os estudos que não têm a escola como porta de entrada não são invalidados ou desprezíveis já que o mérito está na discussão temática que trazem e, ainda, porque seguir uma tendência já bastante consolidada é oportunidade para se experimentar outras leituras, chance de iterar com referencial teórico-metodológico diferente, tendo em vista que uma das importâncias do trabalho acadêmico é “tentar apresentar outra forma de compreender para além do que já se encontra estabilizado” (LOPES, 2015, p. 450).

Em derivação, o segundo motivo é de cunho extremamente afetivo e privado, mas nem por isso menos valioso. A vontade de retornar às escolas como pesquisadora, já que esse movimento se deu durante a graduação e foi embasado em perspectiva distinta, é reavivado no doutorado pela ampliação da visão de mundo após ter experienciado a docência que tanto me impactou e me fez entrever cotidianos escolares desconhecidos, quanto pelo arejamento teórico com debates menos estruturais proporcionados no percurso acadêmico.

Então, a opção por uma pesquisa em escolas remete a interesses acadêmicos e particulares que se fundem.

Dito isso, no que se refere à distinção das escolas, esclareço que querer pesquisar em instituição pública advém do incentivo que recebi durante a vida acadêmica para nela sempre atuar e estimular estudos, bem como do reconhecimento da sua amplitude e indispensável presença na educação brasileira. Já a decisão por uma de movimento social, especificamente uma escola itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), faz-se, além da minha simpatia e apoio às pautas reivindicativas desta, por ela não ter integrado análises anteriores realizadas pelo grupo CEPAGE.

Logo, aproximar-se de uma escola de movimento social proporciona conhecimento mais apurado, estabelecimento de vínculos, fomento a novas parcerias e estímulo a mais temáticas de investigação.

Outro fator que faz a escola de movimento social ser contemplada tem relação, especificamente, com a área da gestão. Noto que neste espaço de produção e debate do conhecimento ecoa uma ideia de que a gestão de uma escola de movimento social, sobretudo do MST, seja supostamente mais democrática e participativa se comparada com as demais. Intui-se que, por seus atores sociais

terem uma politização e militância decorrentes da luta pela terra, a gestão está mais voltada aos princípios da criticidade e emancipação, conseqüentemente, mais afastada das diretrizes de um sistema capitalista com traços neoliberais. Então, presume-se que a gestão dessa escola seja potencialmente mais democrática, aproximando-se das práticas asseguradas em lei e da intenção em ser uma escola a serviço dos trabalhadores.

Não quero dizer, com isso, que a escola de movimento social seja arbitrária, apenas não considero que pertencer a um grupo militante seja garantidor de uma gestão mais democrática. Entendo que processos democráticos, bem como tentativas de tamponamento deste, ocorram incansavelmente em ambas as escolas já que é condição do social a incerteza, a disputa e a efemeridade de qualquer estabilidade. Até a ida às escolas, esses aspectos eram entendimentos e hipóteses.

Assim, faço alguns comentários sobre a escolha e contato com as escolas.

Desde o momento em que esta pesquisa foi projetada, a decisão de pesquisar em escola estadual paulista e de movimento social já existia, entretanto, a escolha de qual exatamente seria se deu por um critério técnico e por razões pessoais e relacionais com seus integrantes. Em relação ao critério técnico, optei por escolas que já tinham se mostrado bastante receptivas a pesquisadores ou estabelecido parcerias com a universidade, sendo habituadas e interessadas nas vivências em âmbito acadêmico. Quanto às razões pessoais e relacionais com seus integrantes, relato algumas interações que demonstravam uma provável aceitação à minha participação.

No que se refere à escola estadual paulista, a diretora já participou de projeto de extensão conveniando Ensino Superior e Educação Básica. Além disso, uma parcela dos professores que nela lecionam também são estudantes da UNESP, câmpus de Marília, seja em uma segunda graduação seja como pós-graduandos. Assim, projetando uma parceria pelo contato já existente e um interesse comum de ambas as partes, a proposta de pesquisa foi apresentada e acolhida.

De forma parecida se deu a escolha da escola de movimento social, pois tendo parceiros acadêmicos que nela atuam ou já atuaram, ministrando palestras, ofertando oficinas, realizando estudos, observei a disponibilidade e abertura para pesquisa; logo, estabeleci contato e a participação foi aceita.

Devo lembrar que acordei com as duas escolas uma contrapartida, ou seja, se em um primeiro momento os cotidianos escolares me abrigam, oportunizando

neles estar, vivenciar, analisar, posteriormente, retorno às escolas para, além de apresentar as conclusões da tese, contribuir com aquilo que solicitarem, por exemplo, realização de projetos, feiras, minicursos, enfim, atividades nesses cotidianos.

Entendo que a cientificidade da escolha está na compatibilidade com a inscrição pós-estruturalista. A Teoria do Discurso aceitando a subjetividade, o afeto, as emoções no processo de construção de identidades e leitura de mundo, não me parece problemática a seleção das escolas também decorrer de relações interpessoais já estabelecidas. Pelo contrário, é um facilitador, pois a estada do pesquisador na escola gera algum constrangimento aos seus integrantes. Então, ter laços antecipadamente construídos pode minimizar desconforto e dúvida ao se ter uma exterioridade observando, apreciando e perguntando, sem contar que o processo de investigação se torna mais agradável aos envolvidos. Pesquisar é também uma forma de se relacionar, reconhecer o outro e ser atravessado por afetos e impressões que marcam.

Ainda que o foco em estar nessas escolas seja nos discursos sobre currículo e gestão que circulam, julgo indispensável uma breve caracterização delas, pois, ajuda o leitor a construir uma imagem de cada qual. Ademais, mesmo tendo sido aluna e professora de escola pública, não presenciei certos atributos hoje existentes. E ainda que eu tenha estado por vezes em assentamentos e acampamentos do MST, desconhecia a sua escola. Portanto, vivenciar os cotidianos escolares modificou e aguçou meu interesse.

Principio com a escola estadual paulista que está situada em Marília, cidade da região centro-oeste do estado de São Paulo. É uma instituição de pequeno porte, ofertando somente o Ensino Médio, tendo em torno de 100 matriculados distribuídos em três turmas de 1ª série, duas turmas de 2ª série e uma turma de 3ª série.

Sua construção é relativamente recente, data menos de duas décadas, e foi motivada para abarcar a grande quantidade de alunos existentes nas outras escolas ao entorno que atendem especificamente uma região do município. O prédio é construído em dois andares, estando as salas de aula e alguns laboratórios dispostos no piso superior e, no inferior, encontram-se as salas da equipe gestora e dos professores, sala de leitura, sala de informática, secretaria, cozinha, refeitório, pátio, banheiros e quadra coberta.

Outro dado é que há aproximadamente 9 anos integra o “Programa Ensino Integral” (PEI) criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como um “[...] novo modelo de escola [que] prevê jornada integral de alunos, currículo integrado, matriz curricular diversificada, Regime de Dedicação Plena e Integral dos educadores e infraestrutura que atenda às necessidades pedagógicas do Programa”¹⁰ (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

O fato de ser PEI, ainda que não seja a causa da participação nesta pesquisa, faz alunos, professores e demais funcionários permanecerem 9 horas nessa escola, portanto, há uma infraestrutura diferenciada com cozinha e refeitório para atender três refeições diárias aos estudantes, salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química, Física/Matemática e Informática, acesso à internet por toda sua extensão, além da organização dos cargos de gestão com direção, vice-direção, coordenadores para cada área do conhecimento e mais um coordenador geral. Os componentes curriculares também têm outra disposição, com

[...] conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação, [preparando os alunos para terem um Projeto de Vida e serem protagonistas de sua formação]. (SÃO PAULO, 2014, p. 15).

Já a escola de movimento social está instalada em município da região norte do estado do Paraná, cujo nome será preservado por nele só possuir essa escola com tal especificidade. E faço um destaque, apesar do termo escola de movimento social ser empregado nesta pesquisa desde quando ainda era um projeto, foi vivenciando efetivamente seus cotidianos que aprendi a denominação mais adequada: escola itinerante do MST. Entretanto, optei por registrar as duas denominações pois, além de não se contradizerem, expressam uma nova compreensão a partir do meu percurso de pesquisa. De modo semelhante, notei nos cotidianos que os professores são chamados de educadores e os alunos de educandos. Assim, daqui para adiante, referencio como escola itinerante e seus integrantes como educadores e educandos.

¹⁰ O “Programa Ensino Integral” foi criado em 2012 como um dos pilares de outro maior chamado “Programa Educação Compromisso de São Paulo”. Inicialmente foi experienciado em 16 escolas de Ensino Médio e desde então ocorre sua expansão em nível de ensino (Ensino Fundamental) e em escolas da rede pública paulista.

O adjetivo itinerante qualifica a condição da própria escola, já que o seu estabelecimento acompanha a itinerância do trabalhador rural em terras ocupadas, ou seja, terras que ainda não foram oficialmente destinadas à reforma agrária, aguardando a tramitação da desapropriação para posterior demarcação e distribuição em lotes.

Portanto, a constituição de uma escola itinerante é a própria luta para a conquista da terra, do assentamento, uma vez que o acampamento onde a escola está instalada pode ser destruído, a população despejada e não raras vezes violentada por forças repressoras, seja policial, seja de jagunços a mando de latifundiários. A instabilidade da permanência na terra incide na estrutura física da escola que geralmente é construída de madeirite, permitindo ser desmontada, transportada e reorganizada em outro local.

Discorrer sobre a Escola Itinerante do MST é falar da vida de pessoas que vivem no acampamento ou na itinerância, na expectativa próxima de chegar ao assentamento, levando consigo os aprendizados da primeira escola da vida em movimento. [...] [portanto, elas nascem] da luta, insistência e teimosia do Movimento que não aceita a condição de ter seus filhos fora da escola ou sendo levados a estudar em escolas das cidades, distantes de sua realidade e passando por frequentes discriminações. (MST, 2008a, p. 7, 14).

A escola itinerante também é pública já que, em 2003, o governo do Paraná, por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE/PR) e da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED/PR), oficializou sua concepção, firmando um compromisso com o Setor de Educação do MST, ala que debate e atua na escolarização e no desenvolvimento pedagógico¹¹. Assim, é estabelecido um convênio entre Estado (governo paranaense) e Associação de Cooperação Agrícola da Reforma Agrária do Paraná (ACAP), cuja intenção é dialogar e acordar pautas que considerem a especificidade do estudante do campo, como exemplo, a contratação de educadores que tenham vivido em acampamento e hoje se encontram assentados, pois, “[...] compreendem o processo organizativo e as causas que levam os Sem Terra a lutar pela terra, pelo direito à educação e pela dignidade humana” (MST, 2008a, p. 14).

¹¹ Para a formalização das escolas itinerantes do Paraná, um grupo formado por lideranças locais do MST e funcionários da SEED/PR buscaram referência na experiência que já estava em curso no estado do Rio Grande do Sul desde 1996 (MST, 2008b).

Tendo a escola o caráter itinerante e por ser pública, não escapa à estrutura organizativa de uma Secretaria da Educação. Além de ser jurisdicionada por um Núcleo Regional de Educação (NRE), espécie de divisão administrativa que coordena escolas distribuídas em um conjunto de municípios, está atrelada a uma escola base, ou seja, outra instituição também estadual que salvaguarda seus documentos, matrículas, certificações e outros processos da vida escolar para que, em eventual deslocamento da estrutura física, os registros impressos não se percam.

Atualmente, há no Paraná 10 escolas itinerantes, mas, tratando especificamente da que estive, suas atividades remontam de 2008, dois anos após a chegada de trabalhadores rurais provenientes de várias cidades do estado para ocuparem grande extensão territorial considerada improdutiva e ociosa.

Inicialmente, as aulas ocorriam em antigas e precárias instalações já existentes nesse espaço e, a partir da mobilização dos próprios acampados, algumas salas de aulas foram sendo construídas em material compensado. Hoje, as 7 salas existentes – sendo 6 de aula e 1 que se divide entre professores, equipe gestora e secretaria – e a biblioteca mantêm a mesma estrutura, apesar de recorrentemente serem refeitas em virtude da baixa resistência das placas de madeira modificadas pelas intempéries do vento, chuva e sol. Apenas o conjunto de banheiros, a cozinha e o refeitório são em alvenaria. É interessante informar que não há muros que circundam a escola, assim, a área verde que há no entorno das salas de madeirite e das demais construções em alvenaria é utilizada pelos educandos como um grande pátio. Entretanto, há um entendimento comum entre educadores e educandos sobre o limite para se ocupar essa área verde, uma espécie de perímetro não demarcado, mas que todos sabem até onde vai.

A escola atende cerca de 75 alunos entre assentados e acampados, visto que uma parcela das terras foi destinada à reforma agrária, ao passo que outra ainda aguarda desapropriação.

Além disso, adota os Ciclos de Formação Humana como outro método “[...] de organização e de ensino, meio de prever e interferir na prática educativa, no desenvolvimento do trabalho pedagógico” (MST, [2006], p. 4). No período da manhã são ofertados a Educação Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental com característica unidocente, ou seja, mesmo educador lecionando para um conjunto de séries. Assim é feita a divisão: um educador atende as crianças de 4 e 5

anos; em outra sala, 1º, 2º e 3º anos são acompanhados por educador e voluntário; e outro ministra aulas para 4º e 5º anos. Todos esses docentes são membros do movimento há muitos anos, desde crianças, quando seus familiares ainda eram acampados. Atualmente, estão assentados, graduaram-se em cursos superiores ofertados por universidades públicas por meio de parceria com o MST, por exemplo licenciatura em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas, e são funcionários da ACAP, sendo por ela escolhidos/indicados para lecionarem na escola itinerante.

No período da tarde, funcionam o Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos e o Ensino Médio, cada qual em sala distinta e com turma única, sendo os educadores funcionários da SEED/PR, efetivos ou que anualmente se inscrevem no processo de atribuição de aulas.

Esta mesma distinção entre funcionários do movimento e do Estado é também observável na gestão. Enquanto a coordenadora é contratada pela ACAP, a diretora é pela SEED/PR.

Enfim, a mescla MST e Estado é vista ainda em outros setores e aspectos da escola, como na merenda, na compra de equipamentos e no investimento em infraestrutura e, claro, na definição dos conteúdos dos componentes curriculares que devem se adaptar à realidade do educando do campo.

Agora, explico como se deu o trabalho de campo, esclarecendo primeiramente que a opção por essa nomenclatura advém da minha formação em Geografia, compreendendo-o, então, para além de simples ferramenta técnica de coleta de dados, mas como meio de interação, oportunidade do pesquisador se atentar a minúcias na volatilidade do social, deixando-se ser impactado pelo lugar pesquisado e nele também impactar.

Entendo que a realização do trabalho de campo constitui a originalidade desta pesquisa, primeiro pelo que se propõe e segundo pelo respaldo teórico-metodológico da análise. Em outras palavras, estar nas escolas analisando sentidos de currículo e gestão em seus cotidianos proporciona considerar, na disputa pela significação, discursos que talvez não estejam sendo validados, talvez até desconhecidos. Por isso, o trabalho de campo é indispensável à pesquisa e sua execução foi impactada pela pandemia de COVID-19.

A princípio, o plano era frequentar cada uma dessas escolas ao longo de 2020/2021, criando uma rotina da minha presença que possibilitasse uma intimidade

com a dinâmica dos cotidianos, familiarização com os integrantes, ou melhor, atores sociais, estabelecimento de laços, enfim, experienciar a pesquisa na escola.

Entretanto, com a suspensão das atividades presenciais pelos governos estaduais, o cronograma foi totalmente modificado e com o prolongamento da pandemia e a instabilidade do completo retorno presencial, cheguei a cogitar a mudança da intenção do trabalho de campo, vislumbrando até conversas com os atores sociais por via remota.

Com a retomada das aulas presenciais no ano de 2022, resgatei a ideia inicial do trabalho de campo. Todavia, era antes preciso compreender o momento inusitado por que as escolas estavam vivendo, respeitando o tempo de recepcionarem e acolherem seus alunos depois de longo período de afastamento, sobretudo a escola estadual paulista que só oferta o Ensino Médio, pois parte do alunado conviveu coletivamente por 3 meses e somente no último ano da escolarização os vínculos puderam ser reestabelecidos.

Assim, a ida efetivamente para as escolas ocorreu entre o final do primeiro semestre e início do segundo de 2022. Permaneci pouco mais de 1 mês, primeiro, na escola estadual paulista e, em seguida, na itinerante.

Porém, antes de estar lá, ocupei-me da leitura de alguns documentos que solicitei às equipes gestoras, sendo por elas avaliados como imprescindíveis a um prévio conhecimento das escolas. Diante de uma quantidade considerável de cadernos, orientações, planos, programas, optei por aqueles que trazem diretrizes pontuais e bem características de uma escola PEI e de uma itinerante.

Talvez esse movimento se assemelhe com o qual critico, aparentando que a leitura prévia de documentos, e até produções acadêmicas, desemboque na ida a escolas para checar o que nelas acontece. Entretanto, vislumbrei por outro viés, compreendi que essa era uma tarefa preliminar necessária para um rascunhar de ideias, um tatear inicial, pois precisava de alguns dados e parâmetros para, posteriormente, vivendo os cotidianos, atentar-me aos acontecimentos já possuindo uma breve noção sobre o que se tratavam e assim conseguir capturar sentidos de currículo e gestão.

A estada se configurou em basicamente duas atividades que se davam em paralelo, a participação no dia a dia da escola e a realização de roda de conversa com os atores sociais.

Em relação à participação no dia a dia da escola, assisti aulas, auxiliei na aplicação de provas, participei de conselhos e reuniões diversas (tanto entre professores, alunos, quanto equipe gestora), acompanhei visita de superiores da Secretaria da Educação, envolvi-me em eventos culturais, estive em alguns passeios, visitas técnicas e conforme tais atividades aconteciam, tomava nota, fazendo um registro sistemático, mas não extremamente detalhado, do que presenciava e, junto, buscava identificar sentidos de currículo e gestão.

Quanto à roda de conversa, reuni separadamente grupo de professores, grupo de alunos e equipe gestora (direção, vice-direção e coordenação) para conversar sobre currículo e gestão. Minha intenção foi a de ter a oportunidade de estar junto e ouvir os atores sociais de cada segmento. Compreendi que cada um deles poderia me propiciar capturas de sentidos de currículo e gestão diversas a partir das posições de sujeitos que ocupa. Não limitei a quantidade de participantes, mas foram em torno de 3 a 6 em cada grupo. A participação de cada um se deu pelo interesse demonstrado e recepção a pesquisa.

A preferência por denominar como roda de conversa provém das ressalvas que tenho com a aplicação de questionários, julgando-os inquisitivos, às vezes mecânicos e até demorados. Então, afastando-me de entrevistas e me aproximando de um bate-papo descontraído, porém com norte definido do que pretendia compreender, delimitei um roteiro a ser contemplado durante a conversa, em que os atores sociais pudessem indicar “o que”; “como”; “quando” e “por que”, ou seja: O que é currículo?, O que é gestão?, Como é feito o currículo?, Como é feita a gestão?, Quando é feito o currículo?, Quando é feita a gestão?, Por que é feito o currículo?, Por que é feita a gestão?

A conversa foi gravada com prévia autorização e não fixei um tempo de duração, mas elas têm em torno de 40 minutos e foram transcritas com a ajuda de um aplicativo de transcrição de áudio em texto.

Diante dessas explicações, surgem algumas reflexões. Ainda que tenha se estabelecido um bom relacionamento com os atores sociais de cada escola, é fato que a minha presença implica determinadas atitudes neles que, talvez, não fossem igualmente realizadas na minha ausência. Entretanto, pondero que a presença de uma exterioridade observando, indagando, ainda que por motivações variadas, é atividade partícipe dos cotidianos escolares, pois além dessas escolas receberem com frequência pesquisadores e estagiários que também observam, interagem,

perguntam, são constantemente frequentadas e até examinadas por supervisores ou representantes da Secretaria da Educação, por exemplo. Portanto, a convivência com o estranho é típica dos cotidianos, interferindo em sua dinâmica.

E isso é o interessante, pois a intenção da minha estada não foi a de não ser notada, tampouco a minha observação se deu por frestas ou confrontações, em busca de uma única resposta, entre o que via, ouvia e lia, pelo contrário, quis-me fazer presente, ser vista, reparar, perguntar, tensionar acontecimentos e capturá-los conforme apareciam aos meus olhos, logo, explica-se meu empenho em participar de atividades variadas e a relevância do contato interpessoal antecipado.

Portanto, quero dizer que mesmo sabendo que uma situação pudesse ter ocorrido de maneira diferente caso eu não estivesse ali, o que me importa é como se desenrolou com a minha presença, pois não posso excluir essa exterioridade que é própria do ôntico e leva os atores sociais a manterem ou não determinados agonismos.

Nessa mesma linha de entendimento, julgo importante explicar que a realização do trabalho de campo não seguiu uma via metodológica já demarcada na qual classifica a pesquisa com base no modo como os dados são coletados.

Pelo fato de eu reconhecer a Teoria do Discurso como referencial teórico-metodológico, considero a captura empírica também como expressão condizente desse modo de encarar e analisar o mundo, logo, procurei me afastar de encaminhamentos metodológicos já estabelecidos.

Não quero dizer com isso que as duas principais atividades que realizei em campo – participação no dia a dia da escola e realização de roda de conversa com os atores sociais – sejam inéditas, tampouco livres de resquícios advindos de outras classificações metodológicas, apenas quero expressar que não vi necessidade de buscar um tipo de denominação para o tipo de coleta que fiz. Minha preocupação era estar em coerência com a Teoria do Discurso.

A relevância de uma teoria em um dado contexto depende de sua capacidade de interagir com esse contexto, de ser apropriada por/para ele e de produzir sentidos que possam mobilizar a realidade, não por sua suposta capacidade de reproduzir formalmente – a partir de uma pretensa exterioridade – a dinâmica fundamental da realidade em si. [...]. As escolhas metodológicas, portanto, baseiam-se em propostas discursivas que devem ser reconhecidas e postas em jogo no processo de pesquisa. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1334).

Assim, de posse das falas dos atores sociais e do registro das atividades que vivenciei nos cotidianos escolares, sendo por mim compreendidos como discursividades, procurei dar vazão aos sentidos que, ao meu ver, constituíam centros de poder. Não estabeleci um parâmetro fixo para identificação dos sentidos, pois notei que o próprio processo de discursividades por mim vivido – estar nos cotidianos escolares e realizar roda de conversa com seus atores sociais – indicava-me uma identificação, no caso, a identificação de demandas responsáveis por fazer circular sentidos de currículo e gestão.

Logo, dissertando mais sobre isso, na próxima seção trato das capturas nos cotidianos escolares à luz da Teoria do Discurso. Informo que trago trechos de falas dos atores sociais e comento alguns acontecimentos que, ao serem por mim capturados e analisados, identifico existir sentidos outros a currículo e gestão. Explico que as falas não foram por mim agrupadas ou delas extraídos termos em repetição ou em destaque para aqui serem expostos. Uso-as livremente, entretanto, respeitando a fidedignidade com que foram enunciadas.

4 CURRÍCULO E GESTÃO: CAPTURAS DOS SENTIDOS QUE CIRCULAM NOS COTIDIANOS ESCOLARES

O foco nesta seção é para a análise dos sentidos de currículo e gestão que circulam nos cotidianos das escolas estadual paulista e itinerante, a partir das minhas capturas feitas durante o trabalho de campo, sendo aqui comentadas com base na Teoria do Discurso.

Antes, porém, cabe retomar a explicação de que um sentido só é construído porque demandas são articuladas em cadeias de equivalências por meio das lógicas da equivalência e diferença. Isto quer dizer, anseios particulares suprimem temporariamente suas diferenças com outros desejos também singulares no propósito de articularem aquilo que aparentemente lhes é comum e, assim, hegemonizarem interesse manifestado como geral, abrangente do coletivo, mas que provém de vontade privada. Portanto, para indicar e analisar os sentidos de currículo e gestão, é preciso apontar quais são as demandas que os levam às significações. Ou seja, é necessário identificar os anseios particulares que brevemente suspendem suas diferenças na busca da hegemonização de um discurso.

Vivenciando a roda de conversa com os atores sociais e os cotidianos escolares, atentei-me para as discursividades que ali se davam, com estabelecimento de centros de poder a partir de demandas que naquele social se mostravam incidentes. Assim, identifiquei três tipos, qualidades por assim dizer, de demandas que intentam uma ordenação, uma política, enfim, um sentido, sendo elas, acadêmicas, governamentais e dos atores sociais.

Entretanto, advirto, ao afirmar que identifiquei tipos de demandas não quero dizer que, entre todas aquelas presentes nos cotidianos, as selecionei e setorizei em três blocos estanques. É inegável a imensa quantidade delas e a impossibilidade de contemplação, mas, para melhor comunicar minhas capturas nos cotidianos, tornando mais elucidativa a tentativa de fechamento do social para apreciação, optei por resumidamente qualificá-las como acadêmicas, governamentais e dos atores sociais. Além disso, reforço que ainda que seja cabível nomear as identidades, elas não são a mais pura vontade de seus signatários, mas o produto da interferência de tantas carências e barganhas.

Comentando especificamente sobre cada uma delas, em relação às acadêmicas, refiro-me às intenções provenientes dos espaços de produção do

conhecimento, ou seja, ao campo ou área de pesquisa que se interessa pela escola e nela se insere para dissertar e, conseqüentemente, um sentido intentar. Lembro mais uma vez que me reconheço como ator social pertencente a esta demanda, pois, seja individualmente seja como integrante de um grupo, campo/área de pesquisa, quero fazer uma política, pleiteio a universalização da minha demanda, não necessariamente para ser hegemônica nas escolas em que estive, mas para ser um discurso possível, considerável e presente em cotidianos escolares sejam eles da Educação Superior ou da Educação Básica.

Já as demandas governamentais se referem às ordenações de governo, Estado, corporificadas em diretrizes e documentos oficiais elaborados sobre e para as escolas.

E as demandas provenientes dos atores sociais são as precisões, aspirações, tanto coletivas como individuais, dos integrantes das escolas.

Assim, todas elas afetam e são afetadas no terreno da indecidibilidade, pois, ocupando o mesmo espaço e disputando hegemonizar uma significação, interatuam-se e se reconhecem como diferenças, mas também como potenciais equivalências, principiando o estabelecimento de um “nós” e um “eles” (MOUFFE, 2015). Logo, tais demandas já não expressam piamente aquilo que se propunham quando do instante em que foram construídas, tendo em vista que o cotidiano que agora as abarca já não é o mesmo em que foram conjecturadas. Para ilustrar, mesmo que a política de gestão estabelecida seja de cunho governamental, logo, excluindo das suas cadeias de equivalências outras necessidades, só pelo fato de estar no social da escola e ter os atores intimando-a e pressionando, já a impede de hegemonizar identicamente seu sentido inicial demandado.

Similarmente, algumas demandas dos atores sociais são criadas em decorrência da presença das demais. Assim, ainda que sejam a expressão de poder deles, são intervindas pelos interesses acadêmicos e governamentais.

Em suma, as demandas se interpelam, negociam-se e se readéquam.

E, neste movimento, observei mais um aspecto nos cotidianos escolares, não raras vezes, currículo e gestão assumem o mesmo sentido. Isto ocorre porque as demandas que se esforçam para imprimir sentido em um, também projetam se hegemonizarem no outro, pois currículo e gestão são exteriores constituintes, a presença de um possibilita a existência do outro. Logo, são indissociáveis e estão na iminência de terem mesmo ponto nodal estabelecido.

Então, querendo evidenciar esses dois caminhos de análise propostos, sentidos construídos por demandas (acadêmicas, governamentais e dos atores sociais) e sentido comum para currículo e gestão, trago as vivências nos cotidianos escolares e friso que os acontecimentos das duas escolas são aqui tratados concomitantemente, pois, após o trabalho de campo, concluí que ainda que elas tenham características típicas que as distingam, não são díspares.

Início a exposição comentando alguns episódios em que as demandas acadêmicas ganharam destaque.

Um deles foi durante a roda de conversa, especialmente com o grupo de professores e equipe gestora, quando os questioneei sobre o que é currículo. Reparei que igualmente nas duas escolas, algumas respostas o significaram com base em debates científicos, inclusive fazendo menção a significantes característicos de determinadas perspectivas teóricas.

Eu não queria falar porque acaba sendo enviesado a questão conceitual de ficar falando de currículo, né? É um conjunto, capital cultural, quando transformado na sociedade, visto a relevância e necessidade da sociedade em se construir um conhecimento universal. Mas, quando você pensa essa questão pra gente do currículo, eu vejo em várias instâncias, não só na sala de aula. Tem a instância da formação dele, que são os profissionais que vão desenvolver o currículo. Aí, tem a instância do currículo em sala de aula. Tem a instância do currículo no cotidiano da escola. Tem a instância do currículo nas nossas reuniões. Então, quando eu penso essa palavra currículo, qual é a sua aplicabilidade? Aí, pra mim, depende onde cada instância esse currículo vai tá sendo aplicado: em reuniões pedagógicas, na sala de aula, na formação sobre ele, quando vão fazer o currículo, quando a Secretaria da Educação vai fazer o currículo. Aí, [são] caixinhas e cada caixinha tentando dialogar uma com a outra, só que o que acontece? O currículo, vamos dar o conceito marxista, o currículo acaba muitas vezes ficando alienado à realidade de cada escola. Mesmo sendo um conceito universal, as particularidades das escolas podem acabar sofrendo alguma ação que na prática aquele currículo fique inviabilizado trabalhar naquele espaço. (Professor Hugo Heleno¹², 2022 – escola estadual paulista).

Currículo é tudo que tá ligado ao comportamento didático-pedagógico, à vivência na escola e à comunidade porque, pra se formar a Educação, o conhecimento, seja ele no Infantil, no Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio, precisa ter todas essas vivências e não só o conhecimento que já vem pronto, né? Um livro didático, o PPP, o projeto da escola, regimento interno. Então, o currículo seria todas essas partes unidas pra formar o cidadão, porque, dentro da área da Geografia, eu tenho que formar um cidadão crítico, né? Ele tem que perguntar o porquê de tudo que aconteceu e pra ele ter esse senso crítico, ele precisa ter tudo isso interligado, senão, pra mim, não é currículo. [...]. O currículo é feito pra ter uma organização, aí entra a gestão, senão fica tudo bagunçado, daí, senão, a pessoa ensina o que quer, do jeito que quer, da maneira que quer. E, na Educação, não tem o que é certo e

¹² Os nomes dos atores sociais são fictícios.

errado, porém, têm vertentes, têm correntes, né? E a gente tem que esclarecer. Um exemplo disso: o fascismo. Já pensou se a gente pega uma pessoa que é fã do fascismo e explica que é legal matar pessoas que não pensam igual a você, ou que não é da mesma cor, ou porque acha que você tem um defeito genético? Vamos pensar assim, bem claro... Você tem que entender o que é o fascismo, porém, você tem que saber que ele é errado. (Educadora Adriana, 2022 – escola itinerante).

Diante desses dois excertos, primeiramente quero ponderar a minha presença nos cotidianos escolares. Talvez, pelo questionamento “o que é currículo?” ter sido o primeiro direcionado aos atores sociais, seja pertinente eu considerar que o sentido acadêmico nas respostas tenha sido motivado pela aparente oficialização da interação pesquisadora e integrantes, pois, conforme a conversa transcorria e o minuto inicial de formalidade ficava para trás, novos contornos se somavam àquele primeiro sentido posto, sendo articulado a mais demandas.

Entretanto, para além do efeito ocasionado pela minha exterioridade constituinte, parece-me imprescindível incluir na análise que, especialmente para esses dois atores sociais, a opção por significar currículo, tomando por base demandas acadêmicas, está intimamente relacionada com as posições de sujeitos por eles ocupadas.

A educadora Adriana é funcionária concursada da SEED/PR há alguns anos, tem longa e marcante atuação dentro do sindicato dos professores do estado do Paraná e, por ser simpatizante do MST, aproxima-se dos estudos realizados pelo Setor de Educação, inteirando-se de seus debates científicos.

Assim, lecionar na escola itinerante decorre da sua vontade pessoal, da posição de sujeito militante, adepta e estudiosa do movimento, sendo isto reverberado em suas atitudes diárias, como entoando cânticos de luta com os educandos, incentivando colegas profissionais a terem aulas atribuídas nessa escola e na defesa do estudo como principal ferramenta docente, como é expresso neste outro trecho da sua fala:

O aluno do 6º ano sai daqui e vai estudar em outra escola. A questão de conteúdo programático, seria interessante ele continuar com o mesmo conteúdo na outra escola lá no Mato Grosso, ou lá no Amazonas. Porém, com a realidade local que ele tá lá, né? O dialeto... no caso, a professora ou o professor... a metodologia, a didática, a dinâmica ali trabalhada diferente, cada um no seu contexto. Mas o conteúdo trabalhado sim, o currículo nesse sentido, eu acho legal ser organizado, mas o professor que tem a liberdade de cátedra e ele vai dar da melhor maneira que ele achar. [...] Estudando, eu acho que todos [docentes] podem reformular. (Educadora Adriana, 2022 – escola itinerante).

Já o professor Hugo Heleno, além de ser concursado na SEE/SP há algum tempo, é discente da UNESP e, na sua postura durante as aulas, em reuniões e no trato com os demais atores, demonstra o quanto suas precisões tendem a estabelecer cadeias de equivalências com as demandas acadêmicas e com ela fixar vários sentidos. Uma situação elucidativa foi quando, discorrendo sobre o professor ter meios para fazer um bom currículo a ponto de ser, segundo seu entendimento, “um conjunto de capital cultural considerado de relevância para a sociedade”, asseverou ser indispensável a formação continuada e, rememorando incentivos anteriormente existentes na carreira do professorado paulista para cursar a pós-graduação, exaltou:

Salvo maior juízo pra mim, é uma das melhores, a pós-graduação ser uma formação contínua. [...]. Antes, o governo dava bolsa, né, pro professor? O professor que fazia mestrado e doutorado tinha essa bolsa e agora não fornece mais. O governo também tirou isso. O profissional podia se afastar pra fazer o mestrado, doutorado e ainda tinha uma bolsa. Isso é muito incentivo ao meu ver. Acho que incentivava muito um profissional a querer fazer a pesquisa. [...]. Eu acho que isso ajudaria tanto o professor no currículo pra, de fato, preparar os seus projetos. A pessoa se formou pra aplicar aquilo na escola. (Professor Hugo Heleno, 2022 – escola estadual paulista).

Noto que, para ambos – Hugo Heleno e Adriana –, a produção do conhecimento científico, a pesquisa e o estudo sistemático ganham tanta importância que se manifestam como ponto nodal não só para a significação de currículo, mas também para a formação e constituição deles próprios e de suas tantas posições de sujeitos (docente, funcionário público, militante, pesquisador, estudioso). Entretanto, reparo em suas falas que mesmo as demandas acadêmicas tendo predominância na significação, não se furtam da possibilidade de articulação com as governamentais, por exemplo, na concordância do professor Hugo Heleno com o incentivo público à formação continuada do professorado em nível de pós-graduação e a educadora Adriana defendendo a organização comum dos conteúdos.

Neste último caso, é pertinente pensar que o próprio MST traveste suas demandas de governamentais. Guardadas suas diferenças com o governo quanto aos propósitos, funções, obrigações e abrangência, o movimento, firmando parceria com a SEED/PR, disputa ser a política desse espaço, pois também contrata funcionários, propõe seleção de conteúdos, produz documentos e diretrizes para a

escola itinerante, forma educadores e educandos, fazendo suas necessidades se tornarem também governamentais.

Com esse comentário quero reforçar minha explicação de que as demandas não adentram o social da escola por si só, mas por meio dos atores que ali estão. Atores estes que ostentam diversas posições de sujeitos porque transitam em outros espaços do tecido social, convivem em outros cotidianos, significam por outros interesses, pois estão constantemente agindo e interagindo com diferenças. Logo, as demandas acadêmicas e governamentais incidem nas escolas porque os atores sociais permitem ser por elas atravessados e, por vezes, querem a elas se articular. Quando digo que identifiquei três tipos de demandas, assim foi possível porque as capturei nas falas, ações, produções discursivas dos integrantes das escolas. Então, ao indicar a hegemonização de sentidos acadêmicos ou governamentais para currículo e gestão, já estou indicando também as demandas dos atores sociais articuladas a esses discursos.

Não há um sentido de currículo e gestão que seja essencialmente acadêmico ou fundamentalmente governamental, tampouco que expresse apenas desejo particular, pois a discursividade não se dá só, invariavelmente precisa da relação com o outro. Para exemplificar como as demandas dos atores sociais aparecem suturadas aos sentidos hegemonizados, narro um acontecimento que se deu nos cotidianos da escola estadual paulista.

Participando de algumas reuniões da equipe gestora, acompanhei a explanação da coordenadora sobre a dificuldade de compreensão, relatada pelos alunos, do que era solicitado nas provas de determinado professor, uma vez que o vocabulário empregado não era o mesmo por ele costumeiramente utilizado em sala de aula. Os alunos se queixavam da complexidade terminológica, alegando semelhanças com provas de faculdade e afirmavam que, por mais que tivessem estudado os conteúdos e soubessem dissertá-los em uma avaliação, sentiam-se inseguros por não terem clareza do que estava sendo perguntado.

Diante disto, um dos membros da equipe gestora lembrou que o fato já tinha ocorrido anteriormente e, pelo que havia apurado, era essa uma conduta do professor para que em possível visita técnica de supervisores, espécie de inspeção do trabalho desenvolvido, não tivesse problemas com a Diretoria de Ensino. A ideia dele era mostrar que a confecção de suas provas estava em conformidade com as

exigências governamentais, pois, além de contemplar as habilidades requisitadas do bimestre, estaria enriquecendo o vocabulário dos alunos, contribuindo na formação para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, cumprindo as cobranças da Secretaria da Educação.

Com o decorrer da minha estada na escola, pude conhecer esse professor, assistir algumas de suas aulas, auxiliá-lo na aplicação de provas e vim a saber que também era pós-graduando e pleiteava cargo na gestão. Além disso, durante a roda de conversa, foi um dos que imprimiu sentido acadêmico a currículo.

Ora, entendo que o trânsito desse professor em tantos outros cotidianos dispersos no tecido social interfira não só no modo como elabora suas provas, como também no planejamento da sua carreira profissional, acarretando a circulação de diferentes sentidos nos cotidianos escolares; sentidos não só de currículo e gestão e não só por único viés acadêmico ou governamental.

Percebo, nesse acontecimento, as três demandas sendo articuladas em grandes cadeias de equivalências. Entretanto, reparo que “nós” e “eles” são estabelecidos dentro das demandas dos atores sociais, pois, enquanto o interesse individual do professor prevalece na articulação com as demandas acadêmicas e governamentais compondo o “nós” capaz de comungar um interesse; os demais atores sociais, no caso os alunos, formam o “eles” por serem excluídos da significação e buscam na equipe gestora a possibilidade de nova hegemonização, visto que ela se institui como mais um centro de poder na disputa de sentidos.

Em suma, tal exemplo expõe didaticamente a contingência das políticas hegemonizadas nos cotidianos escolares, em decorrência da incessante articulação ou não das diferenças, e isto é a complexidade do social da escola que o faz ser específico.

Ainda no propósito de evidenciar as articulações das demandas em cadeias de equivalências para hegemonização de sentido, trago a significação de currículo por viés acadêmico circundante na escola itinerante e por mim observada na explanação tanto da coordenadora quanto de dois educadores quando indicaram currículo como sendo os Ciclos de Formação Humana, alternativa adotada pelo MST para “[...] contrariar a lógica escolar excludente da seriação, pautando a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva emancipatória” (MST, [2006], p. 3). Assim, disserto mais a respeito tomando como base a explicação proferida pelos atores

sociais durante a roda de conversa, além das informações contidas em documentos indicados pela equipe gestora como imprescindíveis à escola.

A opção do MST por ciclos decorre do entendimento de que existe uma temporalidade para o desenvolvimento humano e a escola deve estar no mesmo compasso para que haja uma formação global de seus sujeitos aprendentes. Logo, “[...] organizar a escola em Ciclos de Formação Humana significa romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a convivência com a diversidade”, além de pautarem a promoção e não o fracasso dos sujeitos (MST, [2006], p. 5).

A formação é dividida em cinco ciclos. O primeiro compreende a Educação Infantil e tem como missão a iniciação da criança na vida escolar e participativa. O Ensino Fundamental é dividido em três ciclos, “Infância” (1º, 2º e 3º anos), designado a construir o domínio da alfabetização; “Pré-adolescência” (4º, 5º e 6º anos), destinado à ampliação da alfabetização; e “Adolescência” (7º, 8º e 9º anos), cujo foco é a estruturação de conceitos. O Ensino Médio corresponde ao “Ciclo da Juventude”, reservado à compreensão da realidade em que se vive, construção de relações com o mundo do trabalho e auxílio nas dúvidas e inseguranças frente às futuras escolhas (MST, [2006]).

Nesta esteira, o conhecimento deve se dar por “Complexos de Estudo”, ou seja, os conteúdos dos componentes curriculares devem abarcar “pequenas porções da realidade” no intuito de contribuir na “auto-organização dos educandos” e no “trabalho socialmente necessário”. Isto quer dizer, cada conteúdo deve ser planejado com base em uma pesquisa da realidade chamada de “inventário”, realizada por educadores e educandos junto à comunidade, a fim de levantar os problemas e precisões locais. A partir de então, os conteúdos trabalhados em sala de aula devem servir pontualmente na resolução desses problemas, oportunizando a criação de projetos destinados à melhoria daquela realidade (MST, [2006]).

O complexo tem uma prática social real embutida em sua definição. Ele é mais um tema ou eixo e não se resume à idealização de uma prática que apenas anuncia a aplicabilidade longínqua de uma aprendizagem. É o palco de uma exercitação teórico prática que exige do(a) educando(a) as bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios e, ao mesmo tempo, permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo. (MST, [2006], p. 11).

Com esse outro modo de organizar o conhecimento e planejar os conteúdos, a atribuição de notas deixa de ser um resumo da avaliação do educando, bem como a emissão de boletins ao final de cada bimestre, passando a ser empregado o “parecer descritivo” trimestral, uma síntese do desempenho e da aprendizagem.

O parecer descritivo cumpre parte da função de dar elementos sobre a aprendizagem dos educandos, o que foi aprendido e o que ainda precisa ser. [...]. Ao invés de fornecer um boletim com médias aritméticas, que pouco ou nada dizem, pais e estudantes terão acesso a um dossiê descritivo com limites, possibilidades e necessidades que cada um apresenta. (MST, [2006], p. 8).

Isto não quer dizer que os educandos não realizam provas ou trabalhos, apenas a forma de apresentação do resultado é outra, sendo descrito o desenvolvimento do educando nas atividades, seus comportamentos em sala de aula e sua conduta com os colegas ao longo de um período de análise.

Essas são algumas características dos Ciclos de Formação Humana que, por sua vez, integram a “proposta de educação do MST”, que visa educar para a “transformação social, abrangendo as várias dimensões do ser humano e sendo útil ao trabalho, à cooperação e à auto-organização” (MST, [2006], p. 5).

Tal proposta se pauta em corrente filosófica crítica sobre a escola do trabalho e está presente tanto nos cursos de nível superior ofertados aos membros do movimento, quanto nos documentos produzidos e destinados à escola itinerante, fazendo circular nos cotidianos escolares um sentido acadêmico. Porém, este sentido, ao ser tomado como ponto nodal por alguns atores sociais interessados em sua hegemonização, manifesta-se distintivamente dentro de suas cadeias de equivalências.

Durante a roda de conversa com a coordenadora que também é membro do movimento, assentada e contratada pela ACAP, e com os dois educadores que são funcionários da SEED/PR e simpatizantes do movimento, percebi como as demandas acadêmicas se articulam com suas outras posições de sujeitos, levando-os à atribuição ou à busca de um sentido acadêmico. Destaco a diferença entre atribuição e busca de sentido, pois, enquanto para a coordenadora a significação parece ser quase uma simbiose, para os educadores, o sentido acadêmico se torna uma

possibilidade admissível, o hegemônico que mais se aproxima daquilo que buscam seus desejos particulares. Para ilustrar, recorro a trechos de suas próprias falas.

Geralmente, a gente, todo mundo, já segue a mesma linha, né, Saviani, Pistrak, Freitas... é tudo histórico-crítica. A gente já tem uma linha política construída. Imagina, eu fiz Pedagogia pra educadores do campo, da terra, querendo ou não é a mesma Pedagogia, né, são os mesmos educadores da regular, a gente usa esse termo regular¹³. E os educadores que vinham dar aula pra gente, a gente pegou de “n” vertentes. Só que a gente constrói, né? A gente tá inserido no movimento. A gente sabe qual linha vai ser melhor pra formação humana dos sujeitos que estão ali naquele contexto. A gente problematizava quando vinham com outros autores. Ouvia, mas não segue a nossa linha, né? Não tem nem sentido. (Coordenadora Fabiana, 2022 – escola itinerante).

Muitos professores, quando entram aqui, não conhecem a proposta [de educação do MST], né? Não conhecem! E daí, quando você chega, não tem uma orientação, você fica meio sem saber tanto que tem professor aqui que só vem aqui, acho que até hoje ainda tem, que só joga o conteúdo dele, né? Ah, normal, não tem esses pensamentos de tentar alinhar com a proposta. Segue, inclusive, somente o currículo da SEED até porque o que nos é passado, geralmente, é que apesar de estarmos trabalhando na proposta do movimento, somos funcionários da SEED. Então, nós temos que obedecer às regras da SEED, tanto que existem atritos entre essa questão da direção com o... não é bem um atrito. Eles sempre estão tentando dar um jeito de conciliar bem essa questão, pra atender os dois, tanto a SEED, quanto a proposta do movimento. Chegar num grau de equilíbrio. Então, tem professor que chega e fica meio perdido nisso, né? É uma questão complexa, né, de como trabalhar. (Educador Vladimir, 2022 – escola itinerante).

E acrescentando, também há ausência, falta, carência talvez, – até teve semana passada, né, ainda de maneira muito pontual e tímida – carência da formação dos professores pra trabalhar dentro dessa proposta. É algo até que conversei com a coordenadora que teria que ter muito mais porque é aquilo, né, a gente vem de uma realidade, cai em outra... sozinho, no dia a dia, com filho, correria, não tem como. [...]. Então, as dificuldades que eu vejo não é tanto relacionada à questão do currículo em si. A dificuldade que eu vejo é mais da questão pedagógica minha mesmo em conseguir dar conta da proposta que é uma proposta que não é tão simples, né? É uma proposta complexa. Isso exige da gente sair de uma situação de conforto, entre aspas, de acomodação do modelo tradicional e correr atrás pra dar conta de um modelo que faz muito mais sentido ao meu ver. É como eu disse, eu tento o máximo possível, mas eu tenho consciência que eu estou muito longe ainda do que seria o adequado para a proposta da escola. Ao mesmo tempo, eu não acabo me sentindo, sei lá, cúmplice, porque eu sei que a realidade da escola aqui é bastante complicada no sentido da fragmentação dos professores, né? Os professores que são do movimento em si não estão no Ensino Médio, nem no Fundamental. Estão no Ensino Infantil, né? Se tivesse mais professores do movimento, talvez aonde me agarrar, pra poder conseguir atender as necessidades que o local pede, que o movimento pede, que a proposta orienta. (Educador Gustavo, 2022 – escola itinerante).

¹³ Regular, para a coordenadora, refere-se ao curso de Pedagogia que ocorria paralelamente ao seu que era conveniado com o MST – Pedagogia da Terra, na universidade em que se formou.

Apesar das falas trazerem contextos diferentes, pois a coordenadora menciona sua formação durante a graduação e os educadores apontam para o dia a dia da escola, vejo a predominância de um sentido acadêmico, no caso, a ideia crítica sobre a escola do trabalho na qual integra a “proposta de educação do MST”. Ou seja, o sentido da escola a serviço dos trabalhadores, expresso pela perspectiva teórico-metodológica crítica.

Entretanto, a maneira como as demandas acadêmicas se articulam com as demandas dos atores sociais depende diretamente das posições de sujeitos que eles ocupam.

É evidente a familiaridade da coordenadora com a “proposta de educação do MST”, sobretudo ao afirmar que apesar do contato com outras vertentes teóricas durante o curso de Pedagogia, já era sabido de antemão a que mais importava para ela e seus pares, reiterando a opção por uma linha teórica e política, representada em sua fala na menção de alguns autores.

Em contrapartida, os educadores Vladimir e Gustavo, por mais que aparentassem aproximação com a proposta, especialmente este último ao avaliá-la como mais coerente, imprimem uma significação constantemente conflituosa. Em outras palavras, ainda que suas demandas pessoais demonstrem construir cadeias de equivalências com as acadêmicas, eles não se veem contemplados e satisfeitos com o sentido hegemonizado, seja porque os outros cotidianos que vivenciam destoam dos escolares, por exemplo quando o educador Gustavo disse ter vindo de outra realidade e se sentia sozinho na nova, ou ainda pelas pressões das demandas governamentais, conforme conta o educador Vladimir sobre constantemente serem lembrados do vínculo com a SEED/PR.

E, neste ponto, retomo aquela ideia de o movimento travestir suas demandas de governamentais, pois entendo que ao disputar e conseguir ser a política em voga, uma vez que os Ciclos de Formação Humana são legítimos, a insuficiente formação, capacitação, conhecimento sobre a “proposta de educação do MST” para alguns educadores indica como a hegemonização sempre deixa de fora algumas necessidades, até mesmo aquelas que se assemelham, mas que não foram suficientemente fortes para estarem articuladas nas cadeias de equivalências. Quero dizer que, mesmo o MST se travestindo de governo, alinhando-se com as demandas acadêmicas e construindo cadeias potencialmente atraentes aos interesses de alguns atores sociais, invariavelmente, gera alguma exclusão.

Portanto, olhar para um sentido hegemonizado é, também, reconhecer as nuances nele contidas, as diferenças temporariamente apagadas e que a qualquer instante podem ser desarticuladas dessas cadeias de equivalências para com outras se articular. Para exemplificar, têm-se a manifestação do educador Gustavo sobre não se sentir cúmplice em não conseguir dar conta da “proposta de educação do MST”, tendo em vista outros acontecimentos que se dão nos cotidianos escolares e que também não permitem imprimir um único sentido.

Fica claro que não só as demandas desse ator social convivem incessantemente em negociação com as demais, mas todas elas disputam a hegemonização, reafirmando, a indecidibilidade dos cotidianos.

Em todas as falas ou acontecimentos aqui narrados que se deram nos cotidianos das duas escolas, ainda que o currículo tenha sido enfatizado, houve menção à gestão. O sentido acadêmico expresso em um, também foi atribuído ao outro, de mesmo modo, ambos foram atravessados pelas demandas governamentais que disputavam significação.

Portanto, os cotidianos me revelaram dinamicidade, mostrando-me que o que os tornam terreno indecível é a variedade de sentidos, variedade esta que estende a compreender que diferenças coexistem sem necessariamente se rivalizarem a ponto de se extinguirem já que dependem entre si e são passíveis de estabelecerem relações agônicas.

Com esse entendimento, quero mostrar como os sentidos acadêmicos são alargados nos cotidianos em vista da formação de centros de poder, indo além dos saberes legitimados pelos espaços de produção do conhecimento, sobretudo para as compreensões que residem na área da gestão e que parecem insistir em se antagonizar.

Reafirmo o meu entendimento de que há perspectivas teórico-metodológicas que compreendem currículo e gestão circulando no social das escolas, mas estando ali elas já são rearranjadas, portanto, quero mostrar que a maneira como elas se apresentam no cotidiano nem sempre coaduna com os espaços de produção do conhecimento.

Quando o professor Hugo Heleno aponta a sala de aula, as reuniões pedagógicas ou a Secretaria da Educação como instâncias em que o currículo transita, indicando a sua possibilidade de ressignificação por vários atores sociais,

ou ainda na compreensão de currículo da educadora Adriana como sendo a união entre livro didático, vivências da escola, projetos, regimentos internos e anseios da comunidade, noto a constituição de vários centros de poder no intuito de pressionar o que está em voga.

A mesma dispersão de poder, até mesmo dissipando o entendimento de gestão como discursividade exterior ao social da escola, é a defesa do estudo pela educadora Adriana como ferramenta docente para reformulação do seu trabalho ou o comentário do professor Hugo Heleno sobre o descompasso entre currículo universal e realidade da escola.

Rememorar esses trechos por eles narrados é admitir a existência e convivência de centros de poder, entendendo que tudo acontece no social da escola e ao mesmo tempo; logo, os embates de interesses são infinitos desde que haja a prerrogativa do reconhecimento e da consideração entre eles. Olhar para os cotidianos e querer enxergar o consenso conflituoso é um caminho e a escolha do pesquisador para análise pode ser pelo viés pós-estrutural. Sendo ele abarcado pelo campo do currículo, contribui para a área da gestão, já que a lógica que se apresenta nos cotidianos não é a mesma da área, em que para um sentido se hegemonizar, outro precisa ser extinto.

No exercício de ler os cotidianos, entrevejo a difusão de poder ser assumida pela gestão na atitude do professor da escola estadual paulista durante a elaboração das suas provas, pois ainda que ele tenha demonstrado alinhamento de seu trabalho com as exigências da Secretaria da Educação, não exclui sua tentativa de produzir outro centro de poder no social da escola ao fazer imperar, e por mais de uma vez, suas demandas na feitura das questões, prevalecendo os parâmetros que mais lhe agradam. O que ele fez foi estabelecer novas negociações com as demandas governamentais e acadêmicas.

Vejo também a constituição de centro de poder na sintonia e defesa da “proposta de educação do MST” pelos educadores Vladimir e Gustavo, apesar do vínculo que mantêm com a SEED/PR e no qual é constantemente indicado à prevalência em situações de disputa de interesse entre MST e governo.

Neste íterim de mostrar a coexistência das discursividades, adiciono mais um fato vivenciado na escola itinerante, no qual, observando o exercício de poder dos atores sociais, li a gestão por um viés pós-estrutural. A diretora, funcionária estatal, preocupada com a verificação da documentação pelos supervisores,

orientava constantemente e de forma bastante incisiva sobre o registro do conteúdo trabalhado em aula, alertando que era sempre preciso estar de acordo com a SEED/PR, entretanto, alguns educadores rebatiam a instrução e registravam aquilo que realmente tinham dado em sala, independentemente da conformidade. Entendo que ao tomarem tal atitude, os educadores constituíam outro centro de poder e concorriam com a política que se esforçava em permanecer estabelecida.

Corroborava com minha percepção de coexistência de diferenças que demonstram a riqueza dos cotidianos escolares como possibilidade outra, sobretudo para os sentidos acadêmicos produzidos pela área da gestão, quando por várias vezes e nas duas escolas, acompanhando as atividades diárias, eu era surpreendida com o alerta de alguns atores sociais: “olha, pesquisadora, isto aqui também é currículo!”, referindo-se ao atendimento de pais e responsáveis, mediação de desavenças entre integrantes, planejamento de festas e eventos, organização de atividades recreativas pelos alunos durante o intervalo, limpeza do ambiente e realização da mística. Para estas duas últimas atividades, esclareço que na escola itinerante não há contratação de funcionários para serviços de limpeza, ficando a cargo dos educandos, educadores e comunidade a responsabilidade em varrer e lavar as salas, os banheiros e o refeitório.

Bastante emblemático para mim foi ver que há vassouras, baldes e panos por toda a escola e, minutos antes do término das aulas, a limpeza se tornava a tarefa de todos, inclusive a mim foi atribuída funções quando lá estive.

Outra atividade que fazia parte da rotina da escola era a preparação e realização da mística, espécie de manifestação cultural realizada pelos educandos em datas consideradas simbólicas para eles. Entretanto, seu registro gerava bastante desconforto, pois, enquanto a diretora estabelecia o que devia ser lançado, geralmente priorizando um conteúdo e tornando a mística quase despercebida, alguns educadores descumpriam a ordem e faziam questão de registrá-la em detalhes.

Outra cena também representativa para mim se dava diariamente na escola estadual paulista quando do início do almoço, os alunos, com prévia autorização, tomavam os equipamentos sonoros da escola para colocar música e dançar.

Enfim, entendo que há currículo e gestão nessas cenas, porque significam cada uma das escolas a partir dos centros de poder estabelecidos, denotando suas características e sublinhando suas diferenças, surtindo para mim até como marcadores de distinção da especificidade de seus cotidianos. Cotidianos estes que

são diferentes, mas não incompatíveis, pois em ambos há potencialidades para equivalências.

Endossam minha avaliação de diversidade de sentidos à gestão as alegações feitas por alguns docentes de ambas as escolas, durante a roda de conversa, sobre se sentirem gestores, sobretudo, ao assumirem a sala de aula, escolherem os recursos e materiais que mais lhes agradam para o processo de ensino-aprendizagem, posicionarem-se sobre algum acontecimento habitual ou quando idealizam projetos a partir da solicitação dos estudantes e veem que há grande aceitação. Até uma professora da escola estadual paulista exemplificou esse sentimento de gestora relatando a consolidação de uma gincana de vocabulário por ela planejada. A ideia inicial era proporcionar aos alunos contato com novas palavras, estimulando-os ao pronunciamento e escrita corretos. A melhora no desenvolvimento vocabular somada ao entusiasmo deles na disputa foi tão grande que a gincana se tornou um grande sucesso, a ponto de, atualmente, envolver toda a escola e ter período do ano letivo especialmente reservado para o seu acontecimento.

Querendo demonstrar as diferentes discursividades ocorridas no tecido social da escola, faço um movimento de, nas mesmas falas e acontecimentos em que currículo e gestão foram significados mais abertamente, observar como outras significações, por exemplo, de organização, também são a eles forjados.

Isto é perceptível quando o professor Hugo Heleno vincula a responsabilização da feitura do currículo à Secretaria da Educação, declarando que *“tem a instância da formação dele, que são os profissionais que vão desenvolver o currículo [...] quando vão fazer o currículo, quando a Secretaria da Educação vai fazer o currículo”*; ou ainda, a educadora Adriana atribuir à gestão a organização dos conteúdos, *“o currículo é feito pra ter uma organização, aí entra a gestão, senão fica tudo bagunçado, daí, senão, a pessoa ensina o que quer, do jeito que quer, da maneira que quer”*. Apesar de eu vislumbrar nas falas desses atores sociais uma tendência ao poder fluidificado já que se reconhecem como autênticos autores daquilo que lecionam, vide o professor Hugo Heleno garantindo a contribuição da formação continuada na realização de seus projetos ou a educadora Adriana assegurando que todos os docentes podem reformular e contextualizar o que deve ser ensinado, ambos também mencionam aspectos organizacionais, de planejamento e tomada de decisão, tanto para currículo quanto para gestão, revelando como nos cotidianos o dissenso é a marca.

Detecto isto também na fala do educador Vladimir, que ao ressaltar a orientação que lhe é dada sobre a condução dos conteúdos durante as aulas, demarca a gestão como supervisão, “[...] *até porque o que nos é passado, geralmente, é que apesar de estarmos trabalhando na proposta do movimento, somos funcionários da SEED. Então, nós temos que obedecer às regras da SEED*”.

O tom programático imputado à gestão, colocando-a como fiscalizadora, autoridade qualificadora do trabalho desenvolvido, é percebido ainda na elaboração das provas pelo professor da escola estadual paulista que, preocupado com a avaliação por superiores, chega a ir além do que é requisitado.

Assim, faço a correspondência dos sentidos acadêmicos que circulam nos cotidianos escolares com as perspectivas teóricas versadas nos espaços de produção do conhecimento e vejo currículo e gestão assumirem, respectivamente, a abordagem conservadora e tecnicista do campo curricular e, na área da gestão, o “paradigma da administração escolar”, expresso por Russo (2004).

Sobre o “paradigma da administração escolar”, recordo que os preceitos da Teoria Geral da Administração estão em sua base, logo, mecanismos de funcionamento e execução de tarefas em fábricas são transpostos à escola como receituário universal de gestão a ser seguido, desconsiderando as especificidades do contexto. Paralelamente, o currículo conservador e tecnicista também é alinhado ao modo fabril e focaliza a construção de habilidades para a vida laboral, bem como a mensuração destas após período estabelecido, checando a correlação entre planejado e alcançado. Em suma, currículo e gestão incorporam o viés efficientista e, para ampliar a demonstração da sua circulação nos cotidianos escolares, resgato revelações feitas por dois professores da escola estadual paulista, Pedro e Clarice, durante a roda de conversa:

Eu tenho uma percepção em relação a gestão atualmente. Eu vejo muito similar à empresarial, muito parecido com a fábrica, com uma empresa mesmo. E o currículo como se fosse um POP, um Programa Operacional Padronizado. Siga esse POP, siga esse padrão, é isso aí. Eu me vejo trabalhando novamente numa fábrica. Hoje, eu trabalho como professor, mas eu não me sinto um professor. Eu me sinto um número, eu me sinto trabalhando parecido que eu trabalho numa fábrica. (Professor Pedro, 2022 – escola estadual paulista).

É que nem o PDCA, né? PDCA, eu não sabia. Aí teve um dia que eu falei assim: “ai, eu preciso fazer o PDCA!”. Meu marido falou: “fazer o quê? Isso é método de melhoria de empresa!”. Meu marido trabalhava na Ford, ele trabalhava com a qualificação. Eu,

[ao ouvir a explicação sobre o que é PDCA, falei:] “sério?”. Nossa, eu não sabia, até os termos são iguais. (Professora Clarice, 2022 – escola estadual paulista).

Para contextualizar a fala dos dois professores é importante explicar que o “Programa Ensino Integral”, visando formar estudantes autônomos, solidários e competentes, com formação acadêmica de excelência para a vida e para as competências do século XXI, estabelece “Modelo Pedagógico” e “Modelo de Gestão” como “[...] instrumentos de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar”. A ideia é estabelecer resultados, definir estratégias para o que é pretendido e, “[...] após análise de indicadores, [fazer] a correção dos caminhos perseguidos para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (SÃO PAULO, 2014, p. 12; 34).

Assim, os modelos do PEI trazem consigo termos como “plano de ação”, “missão”, “metas”, “indicadores”, “método de melhoria de resultados” e o enaltecimento ao registro sistemático não só das aulas, mas do objetivo da aprendizagem, reforçando que, para cada conteúdo trabalhado, habilidades devem ser pretendidas e caso elas não sejam alcançadas pelos alunos, estratégias e táticas de melhorias devem ser construídas (SÃO PAULO, 2014).

Logo, lidando diariamente com esse modo de trabalho, alguns professores demonstram seu desconforto e, tal qual Pedro e Clarice, asseveram ter a percepção de estar em um ambiente fabril.

Entretanto, quero trazer dois contrapontos, pois, os cotidianos escolares me indicaram que, por mais que o sentido acadêmico de corte eficientista se sobressai no sentido impresso a currículo e gestão, demonstrando articulação com as demandas governamentais, a existência e circulação de outros interesses não é anulada, tampouco é aniquilada a formação de outros centros de poder.

O primeiro contraponto é somar à percepção de Pedro e Clarice a minha própria, pois, tendo a oportunidade de acompanhar suas aulas e auxiliá-los em algumas atividades, percebi quão envolvidos e engajados são esses profissionais, já que não se limitavam a fazer apenas o que lhes era requerido. Preocupavam-se recorrentemente na diversificação de suas aulas, criavam projetos e buscavam parcerias extraescolares para execução, estimulavam a participação dos alunos, oportunizavam debates, empenhavam-se em realizar atividades extracurriculares, logo, noto que, apesar do sentimento fabril, acompanhado do trefismo e

cumprimento de regras, atravessá-los e sobrecarregá-los, são dois atores sociais que estão em constante construção de outros centros de poder, a depender do que está hegemônico.

Observei também a amistosa relação do professor Pedro com os demais integrantes da escola, sendo muito querido pelos alunos. Estes, durante o almoço – momento de maior descontração na jornada escolar diária –, optavam por se sentar ao lado do professor e compartilhar suas histórias, contar acontecimentos pessoais ou brincar sobre o placar de uma partida de futebol. Ele, por sua vez, mostrava-se atento e bastante inteirado nas conversas, indicando para mim o fortalecimento das relações interpessoais e emocionais.

Além disso, sendo o professor Pedro um dos responsáveis pela horta, observei-o por algumas vezes estender sua permanência na escola para dela cuidar ou levar mudas próprias para os alunos plantarem.

Enfim, quero dizer que, por mais que a perspectiva tecnicista, eficientista, seja realçada no sentido acadêmico hegemônico em currículo e gestão, outros centros de poder são formados no social da escola pelas demandas excluídas se rearticularem, contestando a hegemonização em voga e pleiteando outra política.

Ainda pensando nas perspectivas teórico-metodológicas que se fazem presentes nos cotidianos escolares e pretendem significar academicamente currículo e gestão, trago meu segundo contraponto.

Estando contidos nas diretrizes do PEI aspectos que referenciam o “paradigma da administração escolar”, entendo que há uma articulação das demandas governamentais com as acadêmicas, ou seja, o governo, ao corporificar suas intenções em documento, alinha-se ao discurso eficientista dos espaços de produção do conhecimento, entretanto, observo que estabelece relações também com o “paradigma da especificidade da escola”, pois a justificativa do tarefismo é a consolidação da democracia. Ora, vejo que nas cadeias de equivalências construídas entre as demandas governamentais e acadêmicas, os paradigmas da “administração escolar” e da “especificidade da escola” compõem o mesmo “nós”.

[...] a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo vem implantando uma política educacional que redefine o papel da escola, concebendo-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil. Para isso, propõe novas ações que contribuem para a inclusão social de

adolescentes e jovens, possibilitando sua plena formação como cidadãos. Esta Secretaria, [...] tem se preocupado continuamente em consolidar no sistema educacional um sistema democrático capaz de promover a aprendizagem bem sucedida. [...] Com esse objetivo o Programa Ensino Integral definiu um novo modelo de escola. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar. (SÃO PAULO, 2014, p. 9; 12).

Portanto, eficientismo, trefismo, uso de conceitos que rememoram um ambiente fabril, constante planejamento e supervisão são justificáveis para a efetivação da democracia.

Noto que, apesar da área da gestão considerar incompatíveis os dois paradigmas, julgando equivocada a articulação entre ambos, nos cotidianos escolares, a linha tênue que os diferencia é momentaneamente apagada, primeiro, porque não são tão ambivalentes como pretendem ser, tendo em vista que partem da mesma compreensão de gestão como mediação e, segundo, pela própria contingência do social não permitir antecipar as demandas articuladas pelos atores sociais.

Então, o que me parece mais plausível afirmar é que a mesma perspectiva que projeta estabelecer sentido acadêmico em currículo, também se lança a ser na gestão, entretanto, sua hegemonia é parcial e precária já que várias outras perspectivas transitam nos cotidianos escolares e suas articulações para significações são impossíveis de serem previstas.

Elucidando a compreensão de perspectivas distintas se unirem para imperar interesse comum, e reafirmando a proximidade entre os paradigmas da “administração escolar” e da “especificidade da escola”, recorro a dois exemplos sucedidos na escola estadual paulista.

Um professor me relatou que, na semana anterior ao início da minha estada, a diretora utilizou o horário de reunião coletiva para leitura e debate sobre gestão democrática, fazendo referência até a obras de Vitor Paro, reconhecido autor da teoria crítica na área da gestão. Disse este professor ter se sentido treinado a responder possíveis perguntas que eu viesse a fazer nas semanas posteriores sobre a gestão da escola.

Sem atribuir sentido de valor à atitude da diretora, interessante é reparar como os dois paradigmas se fazem presentes na cena, pois, enquanto a ideia da gestão democrática é fortalecer, por exemplo, canais de comunicação, participação

e coletividade nas decisões, surtiram efeito de comando, estratégia a ser seguida para obtenção de resultado. Portanto, no social da escola, a disputa paradigmática tão emblemática da área da gestão, não se configura tão igualmente como dispõe esse espaço de produção do conhecimento.

Similarmente vejo os dois paradigmas atuando na definição de currículo e gestão proferida por esta mesma diretora durante a roda de conversa:

É... eu entendo assim, o currículo como sendo aquilo que você quer ensinar num dado momento; por isso que a gente tem diretrizes curriculares, essas coisas. Normatiza que vai ensinar Português, Matemática, História, Geografia etc. e tal, e aí você tem o currículo. Escolhe algumas coisas e estabelece que aquilo é o currículo. Por isso que a gente tem até o termo currículo oficial, né? Esse é o currículo oficial do estado de São Paulo. E a gestão é tudo que vai envolver a operacionalização daquele currículo. Aquele currículo não é o que a criança, o adolescente, o jovem, precisa aprender? Então, eu entendo que a gestão é todo o operacional pra que aquele currículo se viabilize e aí já entra na questão da gestão democrática que se ela só é democrática quando aquele currículo, aquela proposta, se viabiliza. Se aquela proposta chegar lá no menino e o menino aprender, ela foi democrática porque deu acesso ao conhecimento. Se não deu acesso ao conhecimento, ficou só uma série de coisas feitas, embora bem feitas, mas se no resultado final dessa gestão de currículo, os índices, né, continuam colocando o Brasil lá nos finais, é que a gente não tá fazendo nem uma boa gestão, a gente não tem um bom currículo e a gente não tá sendo democrático, né? Tem que ver as três coisas nesse país. (Diretora Fátima, 2022 – escola estadual paulista).

A leitura que tenho, baseada nesse recorte, é da articulação dos paradigmas presentes na área da gestão, pois até a compreensão do que é democrático acaba se afastando da perspectiva que representa e se alinhando a outra, fazendo-me perceber que há mesclas teórico-metodológicas nos cotidianos escolares porque a indecidibilidade do social as rearranja, indicando, assim, a necessária e constante autoavaliação do conhecimento que é produzido.

E reforçando a impossibilidade de concreta afirmação de perspectiva teórico-metodológica para o sentido acadêmico hegemônico no social da escola, retomo a fala da educadora Adriana, pois, novamente percebo a mescla de aspectos teóricos referentes a perspectivas distintas já que ela assevera que, sendo sua função formar cidadão crítico, conhecedor e questionador da realidade em que vive, é imprescindível a organização dos conteúdos, “[...] eu tenho que formar um cidadão crítico, né? Ele tem que perguntar o porquê de tudo que aconteceu [...], [então, é preciso a organização dos conteúdos,] senão fica tudo bagunçado, daí, senão, a pessoa ensina o que quer, do jeito que quer, da maneira que quer”. Neste caso,

ainda que os aspectos organizacionais e de planejamento não sejam deixados de lado, noto a perspectiva crítica se destacando, portanto, o “paradigma da especificidade da escola” impera no sentido acadêmico atribuído à gestão e, por sua vez, o currículo é instrumento à criticidade do estudante.

Enfim, com todos esses exemplos, infiro que as perspectivas teórico-metodológicas produzidas no campo do currículo e na área da gestão transitam nos cotidianos escolares e disputam a representação no sentido acadêmico que ali quer se hegemonizar, para tanto, ora estabelecem “nós” com as demandas dos atores sociais, ora com as governamentais, a depender das que mais estão dispostas a anularem suas diferenças nas cadeias de equivalências.

Minha intenção, ao trazer nas mesmas falas e acontecimentos características que encetam para mais de uma perspectiva teórico-metodológica, é mostrar a diversidade de sentidos que circulam nos cotidianos, mesmo compondo a mesma demanda – acadêmicas e por isso no plural. Os cotidianos me mostram que neles não é possível hegemonizar e perpetuar somente um interesse, mas vários. E a forma como tal hegemonização se dará também é imprevisível e precária por causa da contínua e permanente existência de outros interesses, ou seja, do diferente que é impossível erradicar. A partir disso, a ideia é que a área da gestão, observando o movimento do campo do currículo em buscar outros modos de pesquisar na e sobre a escola, e admitindo a imprevisibilidade dos cotidianos, a cisão do poder e aceitando o outro como exterior constituinte, avalie-se.

Retomando novamente Lopes e Macedo (2002), sobre a mescla ser a marca do campo curricular brasileiro, entendo que os cotidianos escolares são a porta de entrada para a área da gestão também se ver híbrida, pois ao tomar currículo e gestão como tema único e observá-los nos cotidianos escolares, reforço a exterioridade constituinte que um é para o outro e a possibilidade de aquele trazer para a área da gestão o arejamento teórico. Tanto o campo do currículo quanto a área da gestão reconhecem-se indissociáveis e exercitam o constante refinamento do conhecimento que produzem.

Agora, querendo demonstrar o sentido hegemonizado pelas demandas governamentais, relato novas situações e manifestações dos atores sociais por mim capturadas nos cotidianos escolares. Reforço minha intenção de trazer, junto ao discurso governamental imperado, as possíveis suturas com os quereres dos integrantes.

Recordando resumidamente o roteiro norteador da roda de conversa, “o que é currículo e gestão?”, “como, quando e por que são feitos currículo e gestão?”, exponho a pujança governamental a partir dos comentários de professores da escola estadual paulista.

Quando eu ouço falar em currículo, eu entendo como uma coisa burocrática que você tem que seguir, né? E você tem que dar conta. É... a gente procura achar as brechas dentro desse currículo. As brechas que têm, a gente vai introduzindo aquilo que a gente acha importante, que não tá no currículo, mas que o aluno tem que ter acesso. A gente procura achar brechas, mas a gente não pode fugir muito dele também porque a gente é cobrado. Então, a gente tem que ter freio. (Professora Joana, 2022 – escola estadual paulista).

E uma coisa, uma queixa também, é o excesso de burocracia. A importância do documento acima da importância do conhecimento do aluno. É mais importante você entregar o documento no prazo do que você saber se aquela sala tá realmente aprendendo, se desenvolvendo. É mais importante que você cumpra os prazos ou desenvolva... a escola não é pro desenvolvimento do aluno? A importância não deveria ser única e exclusivamente pra saber se ele tá aprendendo ou não? Se ele tá se desenvolvendo um ser humano crítico, autônomo, né? Se seu protagonismo tá sendo trabalhado? Daí, só que a importância é a burocratização. Entregou o documento no prazo? [Se não], hum, essa escola não tá certa. [...]. Eu acho que eles [equipe gestora] são cobrados pra isso. A cobrança vem em cima deles. Eles têm menos autonomia que a gente [professores], eu acredito nisso. (Professor Maurício, 2022 – escola estadual paulista).

Vejo, nesses excertos de fala, que o sentido expresso pelas demandas governamentais é a burocracia. Corrobora com esta minha impressão o relato de mais um professor, Rodolfo, em 2022, que complementando os dois colegas reafirmou a ênfase na burocratização, “dá a entender que a escola só funciona por documentos, né? Se o documento não chega pronto, a escola não está funcionando bem, então, temos um problema”.

Isso tudo me indica que a centralidade da significação está no documento e não necessariamente no que vem a ser currículo e gestão. Estes, compreendidos em correlação, deixam de ser o ponto nodal da significação e passam a ser elementos dos quais as demandas governamentais tentam articulação para sobressair o interesse do efetivo cumprimento do preenchimento de documentos.

Portanto, é colocada em dúvida se a formação do aluno crítico, autônomo e protagonista, tal como apregoam as diretrizes do PEI e é lembrado na fala do professor Maurício, é realmente a síntese do interesse das demandas governamentais.

Mas, resistindo ao sentido burocrático impresso, chama a atenção a postura da professora Joana, de afrontamento à ordem vigente sem a ela se antagonizar. Ou seja, ao procurar brechas para introduzir aquilo que considera mais importante e necessário ao aprendizado dos alunos, cria outro centro de poder e possibilita a construção de ponto nodal distinto para a formação de novas cadeias de equivalências, logo, outra significação. Portanto, a ação, ou melhor, a discursividade da professora Joana é a fissura no sentido governamental hegemonizado, pois pressiona a sua tentativa de fixação. Por sua vez, é esta tentativa de fixação que possibilita a existência da discursividade da professora. Quando ela pondera sua atuação nas brechas encontradas, afirmando ser preciso freio, entendo que tanto demandas governamentais quanto demandas dos atores sociais se interferem entre si, readéquam-se e não são mais iguais ao que eram antes. Há, portanto, constante consenso conflituoso entre a política em voga e as demandas excluídas, bem como a constante reformulação de cada uma delas ao sentido que se propõem.

Ainda para ilustrar esse cenário de parcial consonância, trago o relato do professor Davi, também da escola estadual paulista, sobre o desencontro entre seu trabalho e o sentido burocrático das demandas governamentais.

Tipo assim, eu tenho que cumprir 10 habilidades durante o ano, então, por que eu não posso pegar do quarto bimestre e trabalhar no primeiro? Por que eu não posso pegar a do primeiro e trabalhar no terceiro? Eu sou cobrado a trabalhar habilidades do primeiro, no primeiro; as do segundo, no segundo e isso atrapalha muito meu trabalho. Às vezes, sei lá, outro professor está discutindo algo histórico, eu posso, de repente, trabalhar uma habilidade com ele na questão da interdisciplinaridade. A Física está trabalhando lá movimento uniforme, eu posso trabalhar funções em um determinado tempo que não seja aquele, sabe, do primeiro, no primeiro; do segundo, no segundo; do terceiro... Eu fiz um plano, né, com algumas habilidades que contemplam a 2ª série do Ensino Médio e aí falaram que eu estava assassinando o currículo. Mas é uma habilidade da 2ª série do Ensino Médio. Eu estava assassinando o currículo? Eu acho que essa parte da burocracia, sim, me incomoda bastante. Se eu estou trabalhando uma habilidade, mas ela não está presente ali naquele momento, ela vai aparecer em algum outro momento. E aí eu acho que isso atrapalha bastante o trabalho de todo mundo. (Professor Davi, 2022 – escola estadual paulista).

A partir da fala do professor Davi, explico que no “Modelo Pedagógico” pertencente ao “Programa Ensino Integral”, os conteúdos programados para serem trabalhados em cada disciplina ao longo dos bimestres devem invariavelmente

proporcionar aos alunos a construção de habilidades, tais como, leitura, escrita, raciocínio lógico, autonomia e convivência.

Percebi, nos cotidianos escolares, que a ênfase nas habilidades é tamanha que a cada aula lecionada, bem como em toda atividade proposta, devem estar claramente registradas quais delas são pretendidas. No final do bimestre, tanto professor quanto aluno registram em documento próprio quais habilidades estavam previstas para aquele específico período de tempo, se a construção delas foi oportunizada durante as aulas, provas e demais avaliações, e se foram adquiridas.

Um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer sua leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

Diante da argumentação que consta nas diretrizes do PEI sobre a finalidade em se promover as habilidades, sobretudo para a leitura crítica do mundo pelos alunos, e frente ao relato do professor Davi quanto à devolutiva que teve após apresentar sua preferencial organização dos conteúdos, bem como a fala do professor Rodolfo, parece-me interessante pensar como as demandas, no caso, governamentais, incorporam sentidos distintos a depender dos cotidianos em que estão e da maneira como são articuladas pelos atores sociais ali presentes.

Quero dizer que o sentido burocrático que parece ser hegemonizado no social da escola estadual paulista pelas demandas governamentais, assim o é porque encontra atores que o reverberam, que a ele se articulam. Do mesmo modo, uma significação distinta, afluída na resistência da professora Joana e do professor Davi, por exemplo, compõem o terreno da indecidibilidade, fazendo concorrer outro interesse, outra política, outro sentido, mesmo sendo governamental.

Portanto, a burocratização aparentemente hegemonizada não vem de fora, não é exterior à escola, não é dos órgãos superiores – Estado/ Secretaria da Educação –, mas é o tom impresso ao sentido governamental por alguns atores no social da escola.

Não quero dizer, com isso, que não há pressões no dia a dia para preenchimento de documentos, cumprimento de prazos, entrega de relatórios; do

mesmo modo, não entendo que a construção de outras discursividades por alguns professores é a grande mudança para barrar a burocratização. Apenas quero frisar que o sentido governamental expresso na escola, tal qual o acadêmico, tem dentro de suas próprias demandas representativas incompatibilidades de significações, ou melhor, variedades de sentidos. Isto decorre do social ser diverso, com poder disperso e infinitamente significável.

Nesse bojo, é interessante mencionar que nem sempre os atores sociais que adversariam com as demandas governamentais invariavelmente a ela se recusam articular. Notei que todos esses professores que me indicaram a acepção burocrática ao sentido governamental, a ele se articulam quando o interesse que está em jogo é, por exemplo, a condição de exclusividade de trabalho em única escola, a jornada de tempo integral, a remuneração salarial, e outras idealizações do PEI como tutoria e clubes. Explico que tutoria é o encontro semanal entre aluno e professor da sua escolha para conversarem sobre carreira profissional, desempenho escolar, dicas de estudo. A ideia é que, dentre as 9 horas em que os integrantes estão na escola, tenha-se tempo reservado à orientação individualizada, fomentando e reforçando laços de simpatia e afeição entre docentes e discentes.

Por sua vez, os clubes são espaços que oportunizam o lazer, a criação e a organização dos alunos. Dentro da jornada escolar, há um horário semanal para eles realizarem atividades de próprio interesse. Ainda que tenham a supervisão de professor ou membro da equipe gestora, os clubes visam ao protagonismo e à autonomia dos alunos, pois, a partir de seus gostos e preferências, ocupam-se com tarefas por eles mesmos definidas, fazendo, então, com que seja estabelecido um momento só deles e para eles.

Eu acho que a [escola que integra o] PEI, ainda, a gente consegue trabalhar melhor por esse período que a gente fica com os alunos. Por ser ensino integral, a gente consegue dar mais atenção pra eles. Eu vejo uma melhora, sim, nesse sentido. [...]. Eu acho que a tutoria é interessante. É óbvio que é mais uma coisa que sobrecarrega o professor porque agora você fica como babá também, de certa forma, entre aspas. É óbvio que você trabalha assuntos acadêmicos, mas, querendo ou não, você tem que dar atenção pra aquele aluno. Eu acho que isso é interessante, esse respaldo, porque muitos alunos não têm esse respaldo com seus pais. Você, professor, perguntando como é que tá a aula, sua disciplina, isso eu acho legal. Eu acho que isso é vantajoso pros alunos. Não à toa que os índices das [escolas que são do] PEI são melhores que das regulares. Eu acho que também os clubes são muito bons, integram os alunos. (Professor Maurício, 2022 – escola estadual paulista).

Em suma, faço a seguinte leitura, assim como o sentido acadêmico é disputado no interior de suas demandas, tendo em vista que as várias perspectivas teóricas concorrem ser a representante na hegemonização; similarmente ocorre com o sentido governamental. Não é possível afirmar que o sentido fixado seja apenas o da burocratização, pois, a prática discursiva de alguns atores sociais a leva a ser modificada sem, com isso, descaracterizá-la como governamental. Além disso, para as demandas governamentais que expressam interesse próximo das demandas dos atores sociais, o sentido imperado também não é o burocrático.

Logo, infiro que o sentido governamental hegemonizado nos cotidianos escolares, apesar de ser legitimamente reconhecido como tal, não se resume a única designação.

Em decorrência, faço outra inferência, não há clara separação entre currículo e gestão no que diz respeito aos responsáveis por fazê-los, exercê-los, enfim, significá-los, pois, enquanto as práticas discursivas da professora Joana, do professor Davi e de tantos outros, pressionarem a política em voga, as fronteiras entre currículo e gestão ficam turvas.

Entretanto, é preciso fazer uma ressalva. Reconhecer que os atores sociais fazem, significam, currículo e gestão, não é ser leviana ao ponto de não reconhecer também que há discursos, políticas, conjecturadas em outros cotidianos para reverberar no social da escola. Entendo que é legítimo o estabelecimento de políticas, sentidos para currículo e gestão, em outros espaços e por outros atores sociais e recorro a uma percepção perspicaz dos alunos da escola estadual paulista durante a roda de conversa sobre tal atuação.

A aluna Ariadne, bastante comunicativa, atenta aos acontecimentos escolares e sempre participativa, demonstrou seu descontentamento com a atual reorganização disciplinar do Ensino Médio.

Estando na 2ª série, explicou que disciplinas como Educação Física, Artes e Inglês cederam espaço para outras no cronograma escolar e, demonstrando indignação com o fato, relatou prejuízos em sua formação já que teve que procurar curso extraescolar de Língua Inglesa; assim, foi categórica em responsabilizar o governo estadual pela mudança, atribuindo, aliás, ao governante representante na época como o detentor do poder para a alteração.

Ano passado chegaram com a ideia e falaram assim: “oh, ano que vem vai ser implantado um currículo novo”. Até aí tudo bem. Só que o Doria¹⁴ fazia a gente, os nossos pais, gostar desse currículo; só que ninguém estava sabendo das consequências que iria vir. Chegou a bomba. Entramos no 2º separados por áreas. Eu, de exatas: Matemática, Biologia, Química e Física, e o outro de humanas. Só que chegaram pra gente e falaram assim: “olha, vocês não vão ter Educação Física, nem Artes e nem Inglês”. Como assim eles tiraram? Eles são o governo, quem tem poder, o Doria. Como a gente vai viver sem o Inglês hoje em dia no mundo que a gente tá? Tem que ter uma base de Inglês. (Aluna Ariadne, 2022 – escola estadual paulista).

Esclareço que a aluna Ariadne se refere à reorganização do “Ensino Médio Paulista” que adentrou às escolas em 2020 e, no ano de 2022, começou a abarcar os estudantes da 2ª série do Ensino Médio. A reorganização prevê a divisão em duas partes. A primeira é composta pelas quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – destinada comumente a todos os estudantes, com o intuito de proporcionar as aprendizagens essenciais, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular. Já a segunda parte se refere aos itinerários formativos. Neles, os estudantes podem escolher conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo de acordo com sua área de interesse. Portanto, a reorganização do “Ensino Médio Paulista” é ofertar em um primeiro momento todas as disciplinas dentro da carga horária da formação geral básica e, posteriormente, nos itinerários formativos, aprofundar aquelas pelas quais o aluno demonstra mais interesse. A reorganização visa fortalecer o protagonismo do jovem e auxiliá-lo na construção de seu projeto de vida, já que o estimula a escolher a área em que quer se aprofundar (SÃO PAULO, 2020).

Complementando sua exposição, Ariadne ainda questionava se a mudança teve como premissa o bem-estar dos alunos ou a satisfação de seus idealizadores, indicados por ela como sendo o governo estadual. Comentando a indagação, outro aluno, Neto, que também participava da roda de conversa, enfaticamente alegou: “[isso foi feito por] várias pessoas que nunca nem pisaram numa escola”.

Além da mudança ser creditada ao governo estadual, aparentando ser realizada por um ator social externo ao dia a dia da escola, chama a atenção, também, na narrativa dos alunos, currículo e gestão assumirem a mesma

¹⁴ João Doria, governador do estado de São Paulo no período de janeiro de 2019 a abril de 2022.

identidade, no caso, a decisão pelas disciplinas que compõem o cronograma. Noto que mais uma vez currículo e gestão estão indissociáveis.

No mais, recorro à manifestação dos alunos, também para contrapor a minha própria análise anterior de que o sentido burocrático que está na escola não é necessariamente vindo de fora, mas hegemonizado pelos próprios atores que nela estão.

Quero dizer, com esse exemplo, que há sim demandas governamentais sendo conjecturadas em outros cotidianos e incidindo no social da escola. Minha intenção não é negar o seu acontecimento, tampouco as intenções que elas carregam consigo. Meu propósito é mostrar que isso é o que ocorre normalmente, ou seja, todo sentido que circula no social da escola e concorre se hegemonizar é fabricado ali e também em outros espaços, acarretando a multiplicidade.

A fala da Ariadne encetando firmemente a reorganização das disciplinas ao governo não soa para mim como mera reprodução de um poder já instituído. Não é uma política estabelecida por determinismo, como se não existisse alternativa à sua ocorrência. Vislumbro como a política que momentaneamente vence a disputa pela totalidade do social. Entretanto, como é da condição deste último ser aberto, é concomitantemente constrangida, pressionada, modificada e até desbancada.

Portanto, o modo como os atores sociais lidam com os acontecimentos, agem, ou melhor, como as discursividades se dão é que mostra como são específicos os cotidianos que as abarcam. Assim, é na pluralidade que reside a especificidade.

No propósito de apontar a preponderância das demandas governamentais, reconhecendo que no social da escola atuam e influenciam o que sobre ela é pensado e planejado em outros cotidianos, exponho mais dois acontecimentos que se deram na escola itinerante. O primeiro deles é a manifestação do educador Gustavo sobre a avaliação elaborada pela SEED/PR aos educandos de todo o estado.

E acrescentando, né, com a BNCC e o tal dos descritores que... enfim, o que tá acontecendo? A Prova Paraná que tá sendo hoje, que é a segunda edição deste ano, ela é organizada por descritores e aí o que aconteceu pós primeira edição da Prova Paraná? Foi feita uma formação, reunião de professores de todas as escolas do Paraná, aonde foi exposto em data show o resultado da escola por disciplina, falando: “ó, tal disciplina foi muito baixo o desempenho; tal disciplina foi legal, tá na média do Estado; tal disciplina tá muito abaixo, ó, tem que trabalhar os descritores

com eles pra próxima”. Ou seja, é uma pressão e um giro do objetivo da educação pra finalidade da prova em si de você ter que atender os descritores e fazer o resultado da prova melhorar porque é o seu que tá na reta, né? Quando fala: “Geografia, tal escola”... é o professor de Geografia que tá lá, né? Então, tem que trabalhar os descritores e vamos melhorar pra próxima edição que é a que tá acontecendo agora. É toda essa pressão descolada da realidade diante da redução do número de aulas em algumas turmas que houve, dentro de um contexto, dos últimos anos, de fechamento de turma, fechamento de escola, militarização das escolas. Então, tem todo um contexto que o pessoal vai passando. (Educador Gustavo, 2022 – escola itinerante).

A fala do professor Gustavo endossa o sentido burocrático abarcado pelas demandas governamentais, ao dizer que a aplicação de uma prova em larga escala a partir de parâmetros gerais, de análise de todo o corpo discente estadual, acarreta o pontual trabalho desenvolvido em cada escola e por cada educador nas disciplinas que ministram. Noto que também nesse caso, currículo e gestão são lidos como cumprimento de normas, ferramentas que viabilizam chegar a um objetivo esperado, desalinhando-se, claro, a demandas de alguns atores sociais, especificamente o educador Gustavo que demonstra desconforto ao ver todo o seu trabalho resumido ao alcance ou não de determinados índices e exposto aos seus pares.

Assim como a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a do Paraná também atrela os conteúdos das disciplinas a habilidades adquiridas pelos alunos. Tal semelhança não é simples coincidência e sim ações que estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, que sendo um documento elaborado para a escola, projeta um cotidiano escolar, orienta sobre vários aspectos da escolarização, disputando ser a política que ameniza as diferenças.

Assim, quero mais uma vez frisar que essa tentativa existe e sempre vai existir, pois é intrínseca ao social, porém não é a sua ocorrência que me faz fixar que o único sentido expresso nos cotidianos escolares é o governamental, tampouco que a política que o representa é somente a burocratização.

Querendo demonstrar como as demandas governamentais também podem ter outra feição, sendo atraente até para a articulação com as demandas acadêmicas e dos atores sociais, comento o provimento do cargo de direção nas escolas do Paraná, expondo a segunda situação que observei nos cotidianos dessa escola e que encetou outro sentido sendo impresso.

O processo de escolha de direção no estado do Paraná é por eleição. Está apto a se candidatar ao cargo o docente concursado da SEED/PR e em atuação na sala de aula há algum tempo. Assim, a partir da constituição de uma chapa, toda a

comunidade escolar tem direito a voto, docentes, discentes, pais e responsáveis, demais funcionários.

Vislumbro o processo de provimento do cargo de direção no estado do Paraná muito próximo ao indicado, por exemplo, pela área de produção do conhecimento em gestão, sobretudo pela teoria crítica que coroa o “paradigma da especificidade da escola”, pois aponta a escolha dos representantes por toda a comunidade envolvida como um dos mecanismos para a gestão democrática.

Entretanto, é interessante observar como o processo de escolha da direção se desenrola no social da escola itinerante. Lembro que esta, por estar vinculada a outra escola que é a sua base, por salvaguardar seus documentos, tem que necessariamente conglomerar em chapa única docente das duas escolas. Pelo fato de a escola base ter maior número de matriculados do que a itinerante, o diretor atua na primeira e seu auxiliar na segunda.

Soma a tal situação outra particularidade, os funcionários da ACAP, logo, membros do MST, mesmo trabalhando na escola itinerante não cumprem os pré-requisitos na candidatura à direção, tendo em vista que são escolhidos, contratados e assalariados pelo Setor de Educação do MST.

Diante dessa especificidade, sempre há tentativas de encontro de interesses e seus representantes entre a comunidade do MST e a escola base para que o candidato contemple ambas as escolas.

No entanto, ainda que a forma de provimento do cargo de direção possa parecer democrática, especificamente no social da escola itinerante é adversa, pois nem sempre o ator social eleito é extremamente próximo das causas do movimento. E quando é, demonstrando empenho e até encontrando apoio na direção da escola base, o vínculo empregatício com a SEDD/PR torna ainda mais latente o consenso conflituoso. Portanto, nem sempre as atitudes indicadas como democráticas sustentam e garantem o processo democrático em seu meio.

E deixei esse exemplo para o final, apesar de parecer caber nos comentários sobre o realce das demandas acadêmicas, porque o analiso como sendo a própria democracia radical e plural.

A especificidade da escola itinerante pode ser entendida como a indicação da pluralidade, pois ela se mostra diferente de outras escolas, até mesmo da sua escola base, mas o que a torna distinta não é somente a condição da itinerância e a

ligação com o MST, mas seus próprios acontecimentos, as articulações que se dão nos seus cotidianos, a partir dos atores sociais que ali estão. Os processos democráticos precisam encontrar caminhos para assim o serem naquele específico social. As demandas se articulam especialmente de acordo com as discursividades ocorridas ali e é nisso que reside a radicalidade. Radicalidade como imprevisibilidade, contingência, discursividade impedida de ser dada *a priori* pela pluralidade ao entorno.

Em suma, retomando os propósitos desta terceira seção, sentidos construídos por demandas e sentido comum para currículo e gestão, finalizo compreendendo que as situações e os trechos de falas por mim mobilizadas para analisar minha captura do social indicam a não existência de único sentido para cada tipo de demandas, pelo contrário, há dispersão de significação entre as demandas e dentro de cada uma delas. Invariavelmente isso está atrelado aos desejos particulares dos atores sociais que ao agirem e se relacionarem, geram discursividades sempre distintas.

Portanto, os sentidos de currículo e gestão são vários, mas a variedade não está no que é atribuído em cada um deles, tendo em vista que o sentido que impera em um, intenta ser no outro, mas há variedade pela infinita possibilidade de construções discursivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o fechamento desta tese, considero pertinente tecer alguns comentários retomando o problema norteador: Quais são os sentidos de currículo e gestão que circulam em cotidianos de duas escolas públicas, sendo uma estadual paulista e outra de movimento social? O que esses cotidianos produzem de sentidos sobre as temáticas e quais relações com as definições postas pelas áreas de conhecimento?

Respondo tal pergunta afirmando que, a partir do mesmo ponto nodal estabelecido para significar currículo e gestão, sentidos diversos são a eles atribuídos. Quero dizer que não há apenas um sentido designador do que é ou venha a ser currículo, tampouco gestão. Significações são constantemente produzidas para serem incorporadas por ambos, portanto, a variedade de sentidos reside nas infinitas possibilidades de significação e não efetivamente na distinção entre currículo e gestão.

Estão contidas nessa afirmação duas explicações.

Primeiro, a indissociabilidade entre currículo e gestão. A realização do trabalho de campo na escola estadual paulista e na escola itinerante revelou, na vivência do dia a dia e na conversa com os atores sociais, o quanto currículo e gestão estão imbricados, sendo suas existências interdependentes e não havendo clareza e direto direcionamento para quem os realiza.

Este fato está estritamente relacionado com a segunda explicação, que é sobre a diversidade de sentidos que currículo e gestão podem ter, pois, compreendendo que a produção discursiva se dá pela interação dos atores sociais e cada qual tem suas subjetividades, ou melhor, características e necessidades próprias, todos os atores afetam a significação de currículo e gestão, logo, todos os realizam.

Entretanto, esclareço que não se tem a premissa da horizontalização de poder, nem mesmo da dissolução da personificação de seus idealizadores. Dizer que todos os atores sociais interferem na discursividade de currículo e gestão é reconhecer a constante produção de centros de poder a partir das incalculáveis interações desses integrantes, culminando, assim, na efemeridade do sentido hegemônico. Então, não é que todos os atores sociais são satisfatoriamente contemplados nos sentidos hegemônicos, e sim que o poder atravessa todos os integrantes, dando condições de outras significações serem formadas e hegemônicas.

Portanto, os vários sentidos que currículo e gestão podem ter, e nesta tese identificados como provenientes das demandas acadêmicas, governamentais e dos atores sociais, circulam a todo tempo nos cotidianos escolares, tentando estabelecer cadeias de equivalências para se instituírem, ainda que temporariamente, como a própria política das escolas.

O caráter temporário da política é motivado pela pressão das outras demandas que a ela não foram articuladas, não integrando a ordem que se firma perante o caos. No caso, o caos é a quantidade de demandas que intentam sentidos no social da escola, e a política é quando uma delas ou o conjunto articulado de algumas delas consegue se sustentar como hegemonia.

Assim, o que se dá nos cotidianos escolares não se resume em único sentido, primeiro, porque os atores sociais não comungam os mesmos interesses constantemente e, segundo, porque cada um desses interesses, que nada mais são que demandas, não deixam de atuar, interferir nos cotidianos já que não estão fora dele. Logo, a capacidade dos cotidianos abarcarem tantos interesses o torna incapaz de fechamento sendo, portanto, passível a circulação de vários sentidos.

Como não há um mecanismo apriorístico que define quais sentidos são produzidos, já que sobrevém da articulação de demandas e o conhecimento destas também não é antecipado por serem intrínsecas de cada ator social e construídas na presença do outro, o que se tem é uma incessante extrapolação de sentidos. Tal extrapolação ocorrendo nos cotidianos, torna-o plural, e nesta pluralidade reside a complexidade dos cotidianos. Em suma, os cotidianos são plurais e, por isso, complexos.

A complexidade do social das escolas está, então, nas ininterruptas discursividades que ocorrem, exigindo um olhar elaborado na análise disso tudo. Por sua vez, entendo o pós-estruturalismo como uma possível lente para se ver e ler tudo isso, pois, se não der conta, pelo menos se aproxima da exigência requerida na análise ao propor uma leitura amplificada, considerando variantes incidentes no social, sem que para isso seja determinista. No bojo pós-estruturalista, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe possibilita contemplar na análise a efemeridade hegemônica de qualquer discursividade, uma vez que o poder é espalhado, apto de estar em vários centros porque perpassa por todos os atores sociais.

Enfim, pelas lentes desse referencial teórico-metodológico, qualquer sentido assumido por currículo e gestão é sempre a expressão de um consenso conflituoso,

um ceder de algumas partes envolvidas, enquanto outras tensionam tal concessão. Por isso, retomo a hipótese desta tese de que as diretrizes políticas governamentais que norteiam cada uma das escolas não são o que as tornam complexas, tampouco as especificam. Considero as diretrizes como mais uma demanda, entre tantas outras, que circulam e querem imperar. E é exatamente nessa circulação de sentidos, tentativas de articulação para construção de cadeias de equivalências e esforço de hegemonização para significação que repousa a complexidade e especificidade dos cotidianos escolares.

Todavia, ao dizer que os cotidianos são específicos de cada escola, não quero dizer que são desiguais. Encaro como especificidade as peculiaridades que se dão no social de cada uma das escolas e que, ao serem observados, não estranhamente se compatibilizam, pois a complexidade está na dinamicidade deles já que são terrenos férteis para a indecidibilidade, contingência, disputa de poder e concorrência de sentidos. Portanto, o que faz os cotidianos serem complexos e por isso específicos é o excesso, a abundância de ações, articulações, subjetividades, enfim, a intemperança de discursividades.

Entendo que, por mais que esta tese tenha identificado sentidos para currículo e gestão resultantes de demandas acadêmicas, governamentais e dos atores sociais, não há sentido único cravejado para cada uma delas.

Democracia, burocracia, reprodução, criação, academicismo, vontade, tangenciaram currículo e gestão nos cotidianos escolares e assim ocorreu porque um sentido não esgota todas as possibilidades de significações das demandas, uma vez que elas se atravessam e invariavelmente se afetam. No entanto, mesmo havendo uma infinidade de sentidos possíveis para cada uma das demandas, elas não se descaracterizam como acadêmicas, governamentais ou dos atores sociais.

E a não descaracterização se deve ao fato de serem conjecturadas também em outros cotidianos – lidos como escolares, já que é nesse espaço que querem se hegemonizar – antes de efetivamente circularem no social das escolas estadual paulista e itinerante.

Assim, dissertando um pouco mais sobre a especificidade das escolas ser a complexidade de seus cotidianos, já que são dinâmicos, mas não incompatíveis, retomo novamente o desenrolar do campo do currículo e da área da gestão, pois apesar de terem suas particularidades teórico-metodológicas, não são tão

divergentes, tendo traços semelhantes que os tornam compatíveis, como o interesse na e pela escola, revelando como se preocupam com a especificidade dela.

O desenvolvimento do campo do currículo pode impulsionar a gestão a se observar como área que, produzindo conhecimento, produz políticas e estas convivem, ainda que de forma adversa, no mesmo tecido social.

Assim, a dinamicidade dos cotidianos escolares que os torna complexos e a compreensão disso pelo campo do currículo podem alavancar a área da gestão para um movimento de avanço e releitura do conhecimento que produziu e produz, vislumbrando seus paradigmas teórico-metodológicos como exteriores constituintes de si e que ambos se legitimem como tal.

Nesse processo, conseqüentemente, há avanço, pois é admitido que não há fixação de sentidos. E não havendo fixação, querer indicar único caminho para compreensão ou feitura de gestão se torna irreal. Tão irreal que é descabida a qualificação de boa ou má gestão.

Se a área entende e aponta caminho para se ter uma boa gestão, os cotidianos demonstram que seguir por ele nem sempre é suficiente para se ter uma gestão participativa, democrática, comprometida com a diversidade. Apenas seguir um caminho não basta, os cotidianos mostram a necessidade do reconhecimento do outro. Se a presença de um está condicionada com a existência de um terceiro, a área da gestão deve olhar para dentro de si e criar agonismos com suas perspectivas teórico-metodológicas, tal como faz o campo do currículo.

O olhar interior propicia o autoexame, reconhecendo aquilo que existe, está contido e deve ser considerado, pois nada está fora do tecido social. E se insistir em estar, deixa de existir as incontáveis possibilidades discursivas.

A área da gestão, tendo um olhar agonístico para si, terá capacidade de agonicamente também olhar para a escola, concebendo-a como tecido social, espaço de fazer, ser e com poder. Contudo, não partindo da referência de que a escola é espaço com poder porque é uma arena para que um interesse prevaleça; mas como social que detém poder, sendo este ocupado constante e diversificadamente por demandas. Ou seja, o poder não sendo fixo, também não é quem o detém, e mesmo a partir do momento que é detido, não se pode firmar que será apenas de um modo, por um viés, com única nuance.

Com isso, quero dizer que se a gestão se permitir arejar e olhar o social com olhos que levem à dispersão e não à cega fixação, a área pode construir outras

análises e se ver imersa nos cotidianos, a ponto de ser elemento imprescindível para a constituição desses, já que é exterioridade de terceiros – currículo.

Os cotidianos me mostram que não há somente dois caminhos para a gestão, ser burocrática ou transformadora da realidade, ou melhor, há esses dois caminhos, mas não são únicos e nem isentos de convergência, pelo contrário, não sendo estanques, seus trajetos se interseccionam.

A visão que o campo do currículo traz, de que não há um sentido único, mas uma constante disputa pelo que ele venha a ser, contribui para a gestão também entender a concorrência da sua significação. O caos é o burocrático e o democrático coexistindo no social da escola e se assim não o for, pode-se chegar, talvez, ao desfiar dos próprios fundamentos da civilidade, como diz Mouffe (2015).

Os paradigmas teórico-metodológicos não podem se reconhecer como inimigos, em que para se ter a pujança de um, é necessária a extinção do outro. Não é assim que as discursividades se constituem, portanto, não é assim que devem ser lidas.

O trabalho de campo me mostrou que os cotidianos de cada escola é o que as caracterizam, é o que as denotam, diferenciam, enfim, é o que as especificam. É o tecido social que as fazem ser o que são. Os cotidianos são o grande destaque, são neles que currículo e gestão se mostram significados abundantemente e em articulação.

Entretanto, observando como as discursividades ali se dão em dissenso, disputa, entendo que os cotidianos escolares são a própria relação teoria e prática.

O que quero dizer é que, conhecendo o modo como os espaços de produção do conhecimento em currículo e gestão foram se configurando, meu interesse em ir em escolas, estar em seus cotidianos, não foi para indicar o que lá acontecia e se estava em conformidade com o que se produzia, mas para entender que neles reside a própria relação teoria e prática. Em outras palavras, ainda que nos cotidianos reverberem demandas políticas e acadêmicas, as discursividades que ali se dão para hegemonização de um sentido têm como referência os próprios cotidianos. É redirecionando o olhar para estes que é possível visualizar articulações de demandas talvez inesperadas. Do mesmo modo, também não escapa que as discursividades ali se deem em consonância com outros cotidianos.

Portanto, não há porque currículo e gestão serem tomados separadamente nos espaços de produção do conhecimento, se no próprio social da escola eles não

o são; e reitero, as lentes usadas pelo campo do currículo também podem servir para a área da gestão ler a si própria e ler a escola.

A área, ao se ler com outras lentes, reconhece, considera, estabelece relações agonísticas entre as perspectivas teórico-metodológicas que a constituem como espaço de produção do conhecimento e este processo não é interessante apenas para se chegar a uma mescla, uma hibridização de referenciais tal qual ocorre no campo do currículo, mas para acolher a diversidade no social; compreender que há sim hegemonização de demandas governamentais como também de tantas outras, já que nenhuma delas produz sentidos fixos. Considerar que somente uma demanda se faz atuante ou ainda requerer que apenas uma seja hegemonizada é incorrer no erro da totalização e não admitir a efemeridade da fixação de sentidos. É fechar o social, é desconsiderar a infinidade de discursividades a partir das relações dos atores.

A área da gestão se abrindo e se enxergando, paralelamente se abre para enxergar o que ocorre na escola e admite a existência do outro como exterioridade constituinte da sua própria existência. As perspectivas teórico-metodológicas se reconhecendo agonisticamente contribuem não só para a leitura da pluralidade dos cotidianos, como também a contingência de toda relação social será considerada.

Ademais, isso endossa a captura de que não há grandes diferenças nas duas escolas, por isso a complexidade não está nas políticas governamentais que as direcionam, tampouco nos referenciais teóricos que sobre elas abordam, mas sim naquilo que nelas acontecem.

Não dá para afirmar que o que se vive nos cotidianos de uma escola jamais ocorra na outra. É fato que seus cotidianos são específicos, bem típicos de cada uma, mas isso não as torna díspares, totalmente diferentes a ponto de uma ser mais democrática, mais diversa, mais plural e outra mais cooptada, mais aguerrida aos ditames do capital.

A complexidade está em como lidam com as políticas fazendo mais política, concorrendo sentidos, ora comungando interesse, até mesmo com o governo, Estado, ora antagonizando. Produzindo sentido, exclusão e, conseqüentemente, concorrência, disputa, sendo tudo isso possível pela difusão do poder.

Portanto, quando a área da gestão, por exemplo, aponta para a escola mudar, não é a ela que essa mudança deve ser direcionada, pois seus cotidianos são o

próprio resumo do social, a indecidibilidade e assim serão pela constituição ontológica, tendo o dissenso como marca.

Olhar para os cotidianos escolares é compreendê-los como especificidades complexas pela contingência de suas discursividades, pelas atribuições de sentidos que ali estão. E, conseqüentemente, isso requer uma postura teórico-metodológica que considere a diferença, mas sem incompatibilizá-la; pelo contrário, reconhecendo que é na diferença que está a existência, a presença do “ele” que só se constitui porque há um “nós”.

Olhar para os cotidianos escolares é compreendê-los como especificidades complexas pela contingência de suas discursividades, pelas atribuições de sentidos que ali estão. E, conseqüentemente, isso requer uma postura teórico-metodológica que considere a diferença, mas sem incompatibilizá-la; pelo contrário, reconhecendo que é na diferença que está a existência, a presença do “ele” que só se constitui porque há um “nós”.

Enfim, currículo e gestão podem ter sentido burocrático, acadêmico, democrático, expressar vontades, resistência, enfrentamentos, aceitações, negociações. Nos cotidianos, todos esses sentidos e tantos outros coexistem e buscam se tornarem hegemônicos.

Sendo os cotidianos terreno da indecidibilidade, produzem sentidos de acordo com os acontecimentos que ali ocorrem e com as demandas que ali estão, assim, possíveis definições do que é currículo e gestão postas pelos espaços de produção do conhecimento nem sempre estão em consonância com tal dinamicidade, requerendo, então, das pesquisas que têm a escola como *lócus* a busca de outros caminhos para expressar a multiplicidade e contingência desse social.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z. **Os sentidos da gestão educacional/ escolar no Brasil**. 2018. 20 f. Projeto de Pesquisa (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.
- ABDIAN, G. Z. **Políticas, gestão e cotidianos escolares**. 2022. 20 f. Projeto de Pesquisa (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.
- ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, É.; 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ep/a/8S6dzKMJqLFS4wQ63gLfLxL/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/MmNSqGmgByQFGGXS97MTFTD/>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- ALBINO, A. C. A. **Autonomia curricular em enunciação política**: significações docentes. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- ALMEIDA, L. C. C. S. **A gestão do risco social na escola em documentos de promoção de saúde (2005 a 2015)**: análise da implicação do professor. 2018. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel/EDUC, 1976.
- ALVES, N. Apresentação: as múltiplas formas de narrar a escola. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 5-7, jul./dez. 2007. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/introducao-alves.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o caminho das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-102.

ANDRADE, É. **Negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional**. 2019. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. G. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 122-129, jan./jun. 1983.

BARBOSA, A. H. **O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo**: um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas. 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

BARREIRO, I. M. F. **Políticas educacionais e curriculares para a educação básica**: da proposição à efetivação. 2015. 20 f. Projeto de pesquisa (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. [Brasília: IBICT], 2022. Disponível em: www.bdtb.ibict.br/vufind/. Acesso em: 25 mai. 2022.

BORTOLOZO, C. R. F. **Práticas discursivas colaborativas**: possibilidades (des)envolventes para a alfabetização na Educação Infantil. 2022. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, T. S. **Discursos curriculares de Geografia em análise**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CARVALHO, T. S. **O processo de formação continuada dos professores efetivos de Geografia**: uma análise da sua ocorrência nas escolas públicas do município de Ourinhos – SP. 2011. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1984.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona, Espanha: Ediciones Península, 1977.

HOJAS, V. F. **Formação e função do diretor de escola**: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007). 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

HOJAS, V. F. **SARESP**: a escola como produtora de políticas. 2017. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E. **Política e ideologia na teoria marxista**: capitalismo, fascismo e populismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 82-88, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5310/2557>. Acesso em: 07 jan. 2023.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, A. C. Articulations of educational demands made (im)possible by antagonism to “cultural Marxism”. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 109, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4881>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/458>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LOPES, A. C. Radical investment in the curriculum in times of Covid-19: can we question the anti-science discourses? **Prospects**, n. 51, p. 95-102, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-021-09548-8>. Acesso em: 29 nov. 2021.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 17 jun. 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-37.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. Conversas com Ernesto Laclau. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 9-14.

LOPES, A. C.; VANDENBERGHE, F.; ARAUJO, K. Entre a equivalência e a diferença: notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 15-34.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LUCÁKS, G. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981.

LUCÁKS, G. **Prolegomini all'ontologia dell'essere sociale**. Milão: Guerini e Associati, 1990.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19237?msckid=c9481b88c59111ec85651411e44a3b1a>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MAZZITELLI, F. Consolidação dos câmpus experimentais finaliza ciclo de 20 anos. **Universidade Estadual Paulista**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/36688/consolidacao-dos-campus-experimentais-finaliza-ciclo-de-20-anos>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 47-57.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 81-101, nov. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/544>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/k5cVRT5zZcDBcYpDCTxTMPc/?format=pdf&msckid=de88e7bec4cd11eca8e58c2068452e9b>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MOUFFE, C. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

MOREIRA, A. F. B. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 17-30, set./nov. 1989.

MST. Setor de Educação. Ciclos de Formação Humana na escola. **Cadernos da Escola Itinerante – MST**, Curitiba, n. 1, [2006].

MST. Setor de Educação. Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências. **Cadernos da Escola Itinerante – MST**, Curitiba, n. 1, abr. 2008a.

MST. Setor de Educação. Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetórias e significados. **Cadernos da Escola Itinerante – MST**, Curitiba, n. 2, out. 2008b.

NASCIMENTO, P. H. C. **Administração escolar no Brasil e sociedade de controle**: o paradigma multidimensional e a teoria das multiplicidades. 2014. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-43.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29574>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ORTEGA, F. S. **A construção do conhecimento em administração escolar na perspectiva de Vitor Henrique Paro**. 2014. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/475>. Acesso em: 17 jun. 2022.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PEDUZZI, P. Capes publica novas regras para concessão de bolsas de pós-graduação. **Agência Brasil**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-02/capes-publica-novas-regras-para-concessao-de-bolsas-de-pos-graduacao>. Acesso em: 20 dez. 2022.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFLC/USP, 1952.

ROCHA, A. R. V. **A atuação da política curricular freireana na educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) na rede municipal de educação de Maceió – Alagoas (2013-2020)**. 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/366/358>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SANTOS, M. C. P. **Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o Pibid e a produção de docentes supervisores/as**. 2021. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SANTOS, M. R. **As demandas curriculares das ocupações na cidade do Rio de Janeiro**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

STRAFORINI, R.; LEMOS, L. M. “Como querer laclaunear”: a teoria do discurso como fundamento do APEGEO- Unicamp – “o que há de bom...”. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 93-102, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/view/13472/8663>. Acesso em: 23 jun. 2021.

TOASSI, R. F. C. **O embate do processo de implantação de um currículo modular na educação superior**: o curso de odontologia da UNIPLAC, Lages - SC. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação. **Histórico do câmpus de Ourinhos e do curso de Geografia**. Ourinhos, 2019. Disponível em: <https://www.ourinhos.unesp.br/#!/sobre-o-campus/historia/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA-NETO, A.; MACEDO, E. Estudos de currículo: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 234-252, out. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1054>. Acesso em: 17 jun. 2022.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>. Acesso em: 23 ago. 2022.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 22-49, jun. 2001.

VIÑAO FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: FERNÁNDEZ, C. J. A. (coord.). **Culturas y civilizaciones** – III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. p. 165-184. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=580293>. Acesso em: 15 dez. 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012

Resolução CNS nº 510 de 07 de abril de 2016

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “Currículo e gestão: sentidos nos cotidianos escolares¹⁵”, de autoria de Thamiris Slanzon de Carvalho, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, câmpus de Marília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian. O objetivo é analisar os sentidos de currículo e gestão que circulam em cotidianos de duas escolas com diretrizes políticas governamentais diferentes. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de roda de conversa previamente agendada conforme sua conveniência. Esta pesquisa contribuirá no debate sobre o conhecimento que está sendo produzido nas áreas de pesquisa de currículo e gestão. Sua participação nesta pesquisa e as informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade por meio da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia. Entretanto, o(a) Sr(a) poderá se sentir incomodado(a) ou desconfortável com a participação e terá o direito e a liberdade de se negar a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela se retirar a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo, de acordo com as Resoluções CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, favor entrar em contato com a pesquisadora pelo celular (xx) xxxxx-xxxx¹⁶ ou endereço de e-mail xxxx@unesp.br. Também poderá entrar em contato com a orientadora da pesquisa via e-mail xxxx@unesp.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP, câmpus de Marília, Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Mirante - Marília/SP, CEP 17.525-900, ou pelo telefone (14) 3402-1300. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido(a) pela pesquisadora, lido o presente termo e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Marília, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora
Thamiris Slanzon de Carvalho

¹⁵ Informo que até a realização do trabalho de campo, esta pesquisa estava sob essa titulação. Entretanto, após a captura das discursividades nos cotidianos escolares e sugestões feitas pela banca de defesa, houve a mudança para “Sentidos de currículo e de gestão nos cotidianos em duas escolas”.

¹⁶ Somente nesta apresentação o número de telefone celular e o endereço eletrônico foram omitidos.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS (TCLE)

Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012

Resolução CNS nº 510 de 07 de abril de 2016

O(A) adolescente sob seus cuidados está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “Currículo e gestão: sentidos nos cotidianos escolares”, de autoria de Thamiris Slanzon de Carvalho, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, câmpus de Marília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian. O objetivo é analisar os sentidos de currículo e gestão que circulam em cotidianos de duas escolas com diretrizes políticas governamentais diferentes. Para realizar o estudo o(a) adolescente participará de roda de conversa previamente agendada conforme sua conveniência, na qual será questionado(a) sobre o entendimento que tem de currículo e gestão. Esta pesquisa contribuirá no debate sobre o conhecimento que está sendo produzido nas áreas de pesquisa de currículo e gestão. A participação do(a) adolescente nesta pesquisa e as informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade por meio da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia. Informamos que o(a) adolescente poderá se sentir incomodado(a) ou desconfortável com a participação e terá o direito e a liberdade de se negar a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela se retirar a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo, de acordo com as Resoluções CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016. Para qualquer esclarecimento, favor entrar em contato com a pesquisadora pelo celular (xx) xxxxx-xxxx ou endereço de e-mail xxxx@unesp.br. Também poderá entrar em contato com a orientadora da pesquisa via e-mail xxxx@unesp.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP, câmpus de Marília, Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Mirante - Marília/SP, CEP 17.525-900, ou pelo telefone (14) 3402-1300. Desde já agradecemos!

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por (nome do(a) adolescente) _____, nascido(a) em ____/____/____, declaro ter sido informado(a) e concordo com a sua participação na pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora
Thamiris Slanzon de Carvalho

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012
Resolução CNS nº 510 de 07 de abril de 2016

Olá, estudante!

Eu sou a Thamiris Slanzon de Carvalho, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, câmpus de Marília, e desenvolvo pesquisa de doutorado com o seguinte título “Currículo e gestão: sentidos nos cotidianos escolares”. A professora Graziela Zambão Abdian, que ministra aulas na UNESP, me orienta em como desenvolver a pesquisa. Assim, o objetivo é analisar os sentidos que currículo e gestão podem ter. Em outras palavras, quero saber como currículo e gestão são significados em duas escolas diferentes. Por isso, te convido a participar desta pesquisa e me contar em roda de conversa o que você entende por currículo e gestão. Isto ajudará a mim e outros pesquisadores a conhecer o que está sendo entendido por currículo e gestão.

Você, estudante, está sendo convidado a participar porque demonstrou interesse e curiosidade quanto à minha presença na escola e em meu trabalho, aproximando-se de mim para saber um pouco mais sobre pós-graduação, doutorado e outros assuntos relacionados. No entanto, a sua participação é voluntária, ou seja, é você quem decide se quer ou não participar. Caso você decida não participar, ou se inicialmente aceitar e depois mudar de ideia, não haverá nenhum problema, nada mudará na forma como você é tratado por mim ou pelos demais profissionais da escola.

Explico que as informações que você me der serão mantidas em sigilo, ou seja, apenas eu terei acesso a elas, não repassando a mais ninguém, e as utilizarei somente com a finalidade de elaborar a minha pesquisa. Mesmo assim, talvez você possa se sentir incomodado(a) ou desconfortável em participar e se isso acontecer saiba que você tem o direito e a liberdade de não mais participar e isso não te trará problemas. Informo ainda que você receberá uma cópia deste documento e depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados a você, aos seus responsáveis, à escola em que você estuda e poderão ser publicados em uma revista, livro ou conferência.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, você poderá entrar em contato comigo pelo celular (xx) xxxxx-xxxx ou endereço de e-mail xxxx@unesp.br. Também poderá entrar em contato com a orientadora da minha pesquisa via e-mail xxxx@unesp.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP, câmpus de Marília, Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Mirante - Marília/SP, CEP 17.525-900, ou pelo telefone (14) 3402-1300. Desde já agradeço!

Eu _____ (nome por extenso), recebi a explicação do que é CEP/CONEP e entendi que a pesquisa é sobre _____
(descrever resumidamente objetivos e procedimentos a serem realizados).

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora
Thamiris Slanzon de Carvalho