

**Charlene Alana Altieri
Pereira**

*Prefeitura Municipal de São
Manoel/SP*
alanaaltip@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo consiste na análise da importância da construção do currículo escolar a partir de uma gestão democrática, tendo em vista a importância da existência de um currículo crítico para a aquisição do saber historicamente elaborado. Acreditamos que as políticas públicas de manutenção do sistema social dominante presentes na escola, tem tornado o currículo escolar um de seus principais instrumentos de legitimação. Desse modo, a partir de uma análise histórica das teorias do currículo e das teorias da administração, buscamos elucidar como a relação gestão democrática e currículo pode atuar como agentes transformadores das estruturas sociais vigentes, considerando o caráter social, político e cultural do currículo.

Palavras-chave: Currículo. Gestão democrática. Políticas públicas. Educação.

ABSTRACT

The article is an analysis of the importance of building the school curriculum from a democratic administration, in view of the importance of a critical curriculum for the acquisition of knowledge historically developed. We believe that public policies to maintain the dominant social system in the school, the curriculum have become one of its main instruments of legitimation. Thus, from a historical analysis of theories of curriculum and theories of management, elucidated the relationship as democratic management and curriculum can act as agents of transformation of existing social structures, considering the social, political and cultural curriculum.

Keywords: Curriculum. Democratic management. Public policy. Education.

Correspondência/Contato

*Secretaria Municipal da Educação
Departamento de Planejamento, Projetos e
Pesquisas Educacionais*

Rua Padre João, 8-48, Altos da Cidade
CEP 17014-500
Fone (14) 3234-4693
rpe@bauru.sp.gov.br
<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/rpe>

Editores responsáveis

Carlos Alberto Gomes Barbosa
carlosbarbosa@bauru.sp.gov.br

Wagner Antonio Junior
wagnerantonio@bauru.sp.gov.br

1 INTRODUÇÃO

O currículo escolar é tema de grandes discussões das diversas vertentes de teorias educacionais e constitui-se como um instrumento de manutenção ou de transformação das ideologias dominantes. Segundo Moreira e Silva (2002), o currículo se constitui em uma arena política, contestada.

Isso se deve ao fato de que as políticas públicas educacionais utilizam o currículo como instrumento de manutenção da estrutura social vigente. Tendo em vista que o currículo não se resume aos conhecimentos das disciplinas clássicas, mas adentra as esferas históricas, sociais, políticas e culturais, uma vez que para sua construção são delegados valores e ideologias, os quais determinam quais saberes devem ser ensinados.

Esta seleção, isto é, a construção do currículo envolve uma gama de valores, que vai desde a formação e visão de mundo dos agentes envolvidos neste trabalho, e até na imposição de materiais prontos, onde os profissionais da educação não possuem sequer a possibilidade de questionar “o que”, “para que” e “como ensinar”.

Além das políticas públicas (sistemas de avaliação nacionais, estaduais, diretrizes curriculares etc.), o que se vê atualmente nas escolas é a invasão de teorias educacionais nas quais, o conhecimento deve estar somente vinculado à realidade do aluno, sendo que esta realidade não é tomada apenas como ponto de partida para a aquisição dos conhecimentos elaborados, ela é também ponto de chegada. Isso faz com que o aluno fique preso somente à sua realidade. Desse modo, como formar o sujeito crítico, transformador?

A construção de um currículo crítico depende da existência de uma gestão democrática, a qual tenha por compromisso a aquisição do saber historicamente elaborado. Pois, na esfera da gestão o que se tem verificado é a existência de uma administração comprometida com as teorias das administrações empresariais.

De acordo com Paro (2008), a aquisição do saber historicamente acumulado só se dá na escola, porém, para isso é necessário que o aluno não seja tomado apenas como objeto, mas também como sujeito da educação. Pois esta visão do aluno enquanto sujeito e objeto pressupõe a necessidade do saber, o qual se constitui no cerne da relação professor-educando. Cabe ressaltar que este saber não pode estar alienado ao ato de produção, de modo a permitir ao educador a transmissão do saber historicamente acumulado a partir de uma visão crítica transformadora.

Portanto, para que haja a mudança desse contexto se faz necessária a existência da gestão democrática efetiva, isto é, a qual tem por objetivo a real participação de toda a comunidade escolar, considerando-se a natureza e a especificidade da educação. Pois como afirma Saviani (2000), a escola existe para propiciar aos educandos a instrumentalização que permitam o acesso ao saber historicamente elaborado, onde esse fim deve ser tomado como eixo

norteador para sua organização, ou seja, é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

O pleno conhecimento sobre a natureza e a especificidade da educação deve, portanto, ser o eixo norteador para a construção do currículo escolar, de modo a torná-lo um instrumento de legitimação da democracia e não das políticas neoliberais, que atrelam o conhecimento aos saberes cotidianos e depois os traduzem em forma de estatísticas. Daí a necessidade da formação teórica, crítica e política do gestor, para saber discernir as atitudes as serem tomadas diante dessas políticas, de forma que a escola possa exercer a função que lhe é intrínseca: promover o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados e a formação do sujeito enquanto agente transformador.

2 TEORIAS DO CURRÍCULO

O currículo escolar no decorrer da História da educação é objeto de estudo de autores de vertentes ideológicas distintas, havendo, portanto, diversas teorias a respeito: Tradicional, Crítica e a Pós-Crítica.

A teoria tradicional do currículo, segundo Silva (2004), concebe o funcionamento da escola a partir da ideologia empresarial, pois está centrada na eficiência, na produtividade, organização e desenvolvimento. Desse modo, o currículo toma um caráter essencialmente técnico.

Silva (2004), afirma que esta teoria teve como seu principal representante Bobbit, o qual concebia o funcionamento da escola como uma organização empresarial e industrial. Isso se deve pelo fato de que seus estudos baseavam-se na teoria de administração de Taylor.

A partir da década de 60 surgem as teorias críticas do currículo, as quais vêm questionar as estruturas sociais vigentes e visa o conhecimento não da construção do currículo, e sim do que o currículo faz. Desse modo, buscaram desenvolver conceitos, baseados em uma análise marxista.

De acordo com Silva (2004), Althusser, filósofo francês, ao fazer uma breve referência à educação em seus estudos, defendeu que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para a manutenção de sua ideologia. Para isso, a escola é um meio utilizado pelo capitalismo para a manutenção dessa ideologia, uma vez que é capaz de atingir toda a população por um longo período de tempo. O filósofo afirmava que essa ideologia transmitia seus princípios através dos conteúdos e disciplinas presentes no currículo, de modo a possibilitar que as classes menos favorecidas se mantenham submissas e obedientes às classes dominantes.

De forma geral, essa transmissão da ideologia estaria centralmente a cargo daquelas matérias escolares mais propícias ao “ensino” de ideias sociais e

políticas: História, Educação Moral, Estudos Sociais, mas estariam presentes, também, embora de forma mais sutil, em matérias aparentemente menos sujeitas à contaminação ideológica, como Matemática e Ciências (MOREIRA; SILVA, 2002, p.22).

Ainda na esfera das teorias críticas os sociólogos Bourdieu e Jean-Claude, de acordo com Silva (2004), em seus estudos, distanciando-se um pouco dos estudos marxistas, defendiam que a cultura é o meio de reprodução social.

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA; SILVA, 2002,p.26).

Nas teorias críticas houve também o movimento de reconceptualização, o qual demonstrou grande insatisfação com os sujeitos envolvidos nos estudos do currículo no que se refere aos parâmetros estabelecidos por Bobbit e Tyler. Estes sujeitos observaram que o currículo não poderia ser concebido como algo mecânico, mas deveria estar associados às teorias sociais da época. Sendo assim, as teorias críticas se subdividiram, havendo teorias críticas baseadas nas estruturas econômicas, políticas e na reprodução cultural e social, e teorias críticas baseadas em estratégias interpretativas de investigação, tais como: a fenomenologia e a hermenêutica.

As teorias críticas apresentavam um caráter mais subjetivo, uma vez que observavam o modo como, estudantes e docentes, construía seus significados e conhecimentos. Porém, os teóricos ligados à linha de pensamento marxista procuravam se distanciar desta identificação, devido à sua grande subjetividade.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos de abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes tem a oportunidade de examinar de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais (SILVA, 2004, p. 40).

Na esfera das teorias com linha de pensamento marxista, tem-se a teoria de Apple, o qual, de acordo com Silva (2004), defendia que o currículo resulta de um processo que reflete os interesses das classes dominantes, onde verdades absolutas são impostas. Diante disso, Silva (2004), afirma que Apple ressalta a importância de se questionar essas verdades e valores, assim como as ideologias presentes no currículo formal, considerando que a escola não deve ser apenas uma reprodutora e/ou transmissora de conhecimentos e, sim produtora de conhecimentos.

De acordo com Silva (2004), Henry Giroux afirmava que as teorias tradicionais não levavam em consideração o caráter histórico, político, social e cultural do currículo, ao centrarem-se nos critérios de eficiência e de racionalização do conhecimento, possibilitando, desse modo, a manutenção das estruturas dominantes. Giroux compreendia o currículo por meio de conceitos de emancipação e libertação. Silva (2004), afirma que as pessoas podem se

tornar emancipadas ou libertadas através de um processo pedagógico que permita às mesmas a conscientização do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais.

Na Inglaterra, com Michael Young, surgiu outro movimento crítico, agora não baseado nas teorias tradicionais e sim na antiga sociologia da educação, o qual passou a ser conhecido como Nova sociologia da Educação. Esta linha de pensamento questionava as relações de poder existentes no currículo e na produção do conhecimento, indagando sobre a valoração dada a determinados conhecimentos e detrimientos de outros.

Na linha sociológica, tem-se, também a produção de Basil Bernstein. o qual, de acordo com Silva (2004), definiu que a educação formal encontra sua realização em sistema de mensagens, que são três: o currículo (o conhecimento válido), a pedagogia (a transmissão válida do conhecimento) e a avaliação (a realização válida do conhecimento). Bernstein, preocupava-se com a organização estrutural do currículo e sua relação com as estruturas de poder.

Dentro das teorias do currículo, têm-se, além das teorias tradicional e crítica, as teorias pós-críticas, as quais estão relacionadas ao multiculturalismo crítico, a questões sociais e de gênero.

Nesta linha de pensamento a pedagogia crítica objetiva a formação de sujeitos autônomos, que atuem criticamente frente às relações sociais de poder, aos sistemas de inteligibilidade, às divisões sociais e ao sistema capitalista, para tanto, faz-se necessária um análise crítica dos currículos e das práticas pedagógicas, já que, de acordo com McLaren (2000, p.50)

Na medida em que o objetivo da pedagogia crítica é o de capacitar seus praticantes a falar com autoridade, enquanto perturbam a naturalização das convenções fixas e de contingências enraizadas, esta prática não deve, entretanto, ser desenvolvida de maneira autoritária. Ao criticar o legado disfuncional do positivismo que presume uma objetividade sem preconceitos, a pedagogia crítica busca construir uma coalizão intelectual inovadora e significativa na luta anticapitalista, anti-racista, anti-sexista, anti-homófoba e anticolonialista.

Isto é, segundo McLaren (2000), o cerne da questão é o desenvolvimento de uma pedagogia crítica multicultural, cuja implementação consiste no desenvolvimento, por educadoras e educadores críticos, de um currículo e de uma pedagogia multicultural que zele pela especificidade da diferença em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual, entre outros. Isto é, McLaren defende que a implementação dos currículos, pelos educadores, deve visar o trabalho com as diversidades culturais, retirando, dessa forma, a hegemonia do ensino das culturas dominantes de exclusão.

Próximo a essa linha de pensamento de McLaren, Forquin (2000, p.61) defende que um ensino:

[...] só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a quem se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes.

O sistema capitalista se faz presente em todos os setores da vida social, política e econômica do homem, cujo domínio resultou na dissolução dos reais significados de democracia e liberdade, já que a sua lógica é a da classe dominante, que tem por objetivo desnudar os dominados, os oprimidos de sua cultura. Dessa forma, a classe dominante dificulta a afirmação dos homens enquanto seres de decisão. Esse processo, para o qual a educação tem colaborado, atinge a todos. Assim sendo, a educação multicultural não deve restringir-se aos grupos menos favorecidos, mas a todos os grupos, pois esse é o caráter natural do interculturalismo.

Esse contexto, de acordo com McLaren (2000), provocou nas sociedades das grandes metrópoles pós-modernas um sentimento de preconceito em relação aos estrangeiros, latinos, homossexuais e negros, em reflexo à maneira como os cidadãos são formados no interior de uma cultura predatória.

Isso se deve ao fato de que cultura e educação, de acordo com Forquin (1993, p.14), “aparecem como as duas faces rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra”.

Para a concepção crítica, a educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos no processo cultural, fundamentalmente político, ou seja, constituem-se tanto como campo de produção ativa, como campo de contestação. Segundo Moreira e Silva (2002, p.26):

[...] a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam nessa visão apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos.

Portanto, sob essa perspectiva a cultura constitui-se inseparável das classes e dos grupos sociais, constitui-se em um campo de luta pela manutenção ou superação das disparidades sociais e o currículo educacional é o terreno onde se manifesta esse conflito.

A teoria norteadora do presente estudo é a teoria crítica, a qual tem por compromisso a aquisição do saber historicamente elaborado, pois segundo Silva (2004, p16-17), “as teorias críticas, assim como as pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”. O referido autor também afirma que este deslocamento dá ênfase aos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, permite a visualização da educação sob uma nova perspectiva.

3 MECANISMOS DE CONTROLE DO CURRÍCULO OCULTO

As políticas públicas educacionais brasileiras estão vinculadas às ideologias neoliberais de manutenção das estruturas sociais, políticas e educacionais vigentes. Para isto, elas utilizam o currículo como instrumento.

O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada (MOREIRA; SILVA, 2002, p.23).

As questões ideológica, histórica e cultural não podem estar desvinculadas do currículo, uma vez que o currículo não se restringe somente a questões meramente técnicas, pois segundo Moreira e Silva (2002), embora, sejam importantes as questões que se referem ao “como” do currículo, estas só adquirem sentido a partir de uma perspectiva que as considere em sua relação com as questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.

A construção do currículo crítico envolve uma seleção de conhecimentos e saberes, os quais devem ser norteados pelas seguintes questões:

- O que ensinar?
- Para que ensinar?
- Qual saber é essencial para fazer parte do currículo?

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se veiculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES apud SACRISTÁN, 2002, p.37).

Portanto, a seleção dos conteúdos desses saberes, isto é, a construção do currículo envolve uma série de fatores que ultrapassam as esferas técnicas e científicas, embora, muitas vezes, o sistema vigente tente reduzir o currículo apenas a receituários a serem executados nas escolas.

Onde, a execução desse currículo é fiscalizada através das políticas públicas de avaliação. Estas invadiram o espaço escolar de tal maneira que o currículo atual está centrado nos resultados que deverão ser obtidos ao final do ano letivo, nesses sistemas de avaliação, para que os índices propostos pelo governo sejam atingidos e/ou superados.

Atualmente, esses mecanismos de controle se fazem presentes através do da Prova Brasil, Ideb, Censo Escolar, Saeb e Saresp (somente no estado de São Paulo).

O Ideb constitui-se em um instrumento do governo, criado pelo Inep em 2007, cujo objetivo é reunir em apenas um único indicador dois conceitos que o Inep considera importante para a qualidade da educação: fluxo escolar e desempenho nas avaliações. A partir desses dados são traçadas metas para o Brasil, para os Estados e Municípios. Os indicadores do Ideb são obtidos a partir de alguns instrumentos como o Censo Escolar (índices de aprovação), e nas notas obtidas nas avaliações Saeb (unidades da federação e para o país) e Prova Brasil (para os municípios).

O Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) constitui-se em um sistema de avaliação para todos os alunos da rede estadual do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Ele conta com provas cognitivas e questionários a serem respondidos pelos pais, alunos e gestores, de acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo o Saresp serve como instrumento de avaliação e monitoramento das políticas públicas da educação. Porém, desde o ano passado o governo do Estado de São Paulo assumiu as despesas nos que se refere à aplicação destas avaliações nas redes municipais de ensino que desejaram participar do mesmo, o que já não ocorre com a rede privada, uma vez que esta deve arcar com as despesas decorrentes da adesão a sistema de avaliação.

Um dos mecanismos mais amplamente divulgados de avaliação e controle do currículo é a 'testagem' dos alunos. Tanto algumas escolas como redes de ensino têm optado por provas únicas ao final dos bimestres, semestres ou anos letivos como formas de controlar o desenvolvimento do programa pelo professor. A avaliação passa a funcionar, então, articulada ao currículo formal, como uma tentativa de controle do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES, 2002, p.36).

Ao fazer uma análise traduzida simplesmente em porcentagens não é possível uma análise qualitativa, num primeiro momento, sobre a real qualidade de ensino das escolas. Embora, seja de grande importância o estudo de dados e amostras quantitativas para uma análise qualitativa, esta vai além dos limites das tabelas e gráficos uma vez que necessita de uma análise mais aprofundada de cada realidade.

Desse modo, a avaliação do ensino e conseqüentemente do currículo, traduzido apenas em tabelas, têm-se a homogeneização da qualidade de ensino através de moldes preestabelecidos pelo governo.

Em tempos de perda da legitimidade governamental e da crise nas relações de autoridade educacionais, é preciso que se veja o governo fazendo alguma coisa para elevar padrões educacionais. [...] Um currículo nacional é importantíssimo nesse contexto. Seu principal valor está não no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdos e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes. É claro que isso não deveria ser totalmente desconsiderado, mas seu principal papel está sim em prover a estrutura que permitirá o funcionamento dos sistema nacional de

avaliação. O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças do livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência. Se for para termos um mercado livre na educação, oferecendo ao consumidor um atraente leque de “opções”, então o currículo nacional e sobretudo o sistema de avaliação nacional atuarão, em essência, como uma “comissão de vigilância do estado” para controlar os excessos do mercado (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES apud APPLE, 2002, p.36).

Nesta homogeneização questões como a natureza e a especificidade da educação, assim como da inclusão e da progressão continuada são deixadas de lado. Pois a realidade que se observa nas escolas atualmente é a de uma busca sem medidas apenas por resultados, independente dos métodos e da realidade escolar, cabe, ao professor atingir e/ou ultrapassar as metas, caso isso não seja possível grande parte deste fracasso é transferido para o mesmo.

Sendo assim, conteúdos necessários para a formação do aluno, tendo em vista a realidade escolar e a necessidade da formação da consciência crítica, são deixados de lado, considerando que os alunos são submetidos a um sistema de avaliação o qual se resume basicamente em resolver questões mecânicas e ter bons resultados. Para isto, há uma invasão de modismos metodológicos trazidos por leituras fragmentadas de revistas de educação e de sites educacionais. Onde exemplos de aulas de “professores notas 10” devem ser seguidos religiosamente, uma vez que os conteúdos historicamente elaborados são tidos como sem importância para a qualidade da educação, pois o importante é somente os conteúdos da realidade do aluno.

Diante deste quadro, permite-se questionar o que é, portanto, qualidade de ensino, ou melhor, um ensino de qualidade? Como quantificar essa qualidade apenas através de um único sistema de avaliação?

A partir desses questionamentos é importante refletir que a educação está diretamente relacionada à humanização, e como mensurar isto somente através de dados estatísticos?

A presente análise não visa desmerecer a utilização das estatísticas na esfera educacional, mas visa à reflexão do modo como estes instrumentos vêm sendo utilizados pelos órgãos governamentais, de forma desmedida e sem uma análise qualitativa efetiva, a qual permita a real reflexão do sistema educacional brasileiro e possibilite a realização das mudanças necessárias para um avanço qualitativo, na qual a natureza e a especificidade da educação não fiquem à margem do sistema.

Juntamente com sistemas de avaliação, tem-se nas escolas a presença dos guias curriculares, os quais servem como norteadores do currículo formal.

[...] a concepção de currículo como guia curricular é redutora, na medida em que privilegia a dimensão produto do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano da escola. Tradicionalmente, têm sido numerosas as tentativas de domesticar as potencialidades do cotidiano escolar através de materiais curriculares formais,

sejam eles os próprios guias, os livros didáticos, os materiais audiovisuais (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES 2002, p.39-40).

Entretanto, nem tudo que ocorre no processo pedagógico está explícito no currículo. Têm-se, portanto, o que se denomina currículo oculto, o qual não se constitui como uma linha teórica do currículo, mas se faz presente no cotidiano das escolas e da educação em si. Segundo Silva (2004), o currículo oculto é formado pelos aspectos do currículo formal que de forma implícita contribuem para as aprendizagens sociais relevantes.

[...] ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhe fornecem. Sendo assim poderíamos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores (desde o apelo à tradição até os aparatos jurídicos constituídos com tal finalidade) (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES 2002, p.40).

O currículo oculto não é planejado formalmente, e sendo assim, o mesmo pode atuar de forma positiva ou negativa, isto é, ele pode atuar como meio de manutenção das estruturas dominantes, assim como um meio de luta para a transformação desta realidade. Ele se faz presente na transmissão de valores, nas organizações dos espaços físicos, nas relações interpessoais, nas regras estabelecidas, nas questões de gênero, entre outros.

Permite-se, observar, portanto que o currículo não necessita ser seguido como um receituário, de modo mecanicista, pois através o currículo oculto insere no espaço escolar um rol de possibilidades de luta contra as estruturas de poder vigentes nos currículos oficiais, que ao invés de serem construídos de forma democrática são impostos e fiscalizados quanto a sua execução.

4 GESTÃO E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Ao se falar em gestão, inicialmente se faz necessário compreender como se deu seu processo histórico, para então compreender a realidade atual da administração escolar no Brasil.

A sociedade possui um conjunto de instruções que realizam tarefas determinadas. A complexidade dessas tarefas leva à necessidade da coordenação e controle das ações, por meio de pessoas e/ou órgãos com funções administrativas.

Essa visão dos teóricos da administração tem correspondência na realidade concreta da sociedade capitalista, onde a Administração encontra, na organização, seu próprio objeto de estudo. Neste contexto, acha-se obviamente a escola que, como qualquer outra instituição, precisa ser administrada, e tem na figura de seu diretor o responsável último pelas ações aí desenvolvidas (PARO, 2008, p.17).

Paro (2008), afirma que o modo como a administração, hoje, é entendida e realizada é resultado de uma longa evolução histórica e traz consigo marcas das contradições sociais e interesses políticos presentes na sociedade.

A administração escolar está fundamentada na Teoria Geral da Administração, onde segundo Hora (2002, p. 36), “Historicamente, a teoria administrativa do século XX, desenvolveu-se através de três escolas: a clássica, a psicossocial e a contemporânea”.

A escola clássica nasceu no contexto da Revolução industrial e foi representada por três movimentos: a administração científica de Taylor, a administração geral de Fayol e a administração burocrática de Weber. Segundo Hora (2002), esses movimentos mantêm seus princípios nas práticas administrativas atuais

Frederick W. Taylor determinou a organização científica do trabalho, através do planejamento e controle das atividades, fazendo uma distinção radical entre concepção e execução.

Henri Fayol, segundo Hora (2002, p. 37) afirmava que “[...] os princípios da divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade constituem um dos modelos de estrutura capitalista.”

Max Weber defendia a organização do trabalho e do capital na estrutura burocrática reforçando a separação entre planejamento e execução, tomando como critério administrativo a eficiência.

A influência da escola clássica na administração escolar se dá através da valorização dos elementos instrumentais, onde a escola se constitui como um espaço de valorização das desigualdades, com o planejamento burocrático das ações onde o diretor exerce um papel de gerenciamento e controle.

A escola psicossocial surge no contexto pós 1ª Guerra, ele tem como base a eficácia e a valorização dos sujeitos.

[...] a eficácia da administração preocupa-se com a consecução dos objetivos intrinsecamente vinculados aos aspectos pedagógicos propriamente ditos e a capacidade administrativa será medida pelo alcance dos objetivos educacionais propostos. Desse modo, a eficácia, por ser um critério intrínseco ao sistema educacional, sobrepõe-se ao critério de eficiência que lhe é extrínseco (HORA, 2002, p. 39).

A influência da teoria psicossocial nas escolas pode ser observada através da valorização da eficácia sobre a eficiência, na preocupação com os objetivos a serem cumpridos e o administrador tem um papel de decisor, como agente integrador.

A teoria administrativa contemporânea surge no contexto histórico pós 2ª Guerra, está fundamentada na administração para a efetividade, na busca de soluções para as respostas

desejadas. Nesta teoria a escola é compreendida como um espaço aberto de relações dialéticas, onde a administração e sua organização estão voltadas para a participação, seus objetivos ultrapassam os objetivos gerais, havendo coordenação das ações e a valorização da liderança.

Como a fundamentação teórica das teorias administrativas encontra-se nas teorias de administração de empresas, na busca por um caráter científico para comprovar a importância desses estudos os teóricos da educação tomaram-nas como base para a administração escolar. Sendo assim, no Brasil, houve uma grande influência das teorias da administração de empresas na administração escolar.

a complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização do seu funcionamento levou-a a que ela se inspirasse nos estudos de Administração em que o Estado e as empresas privadas encontraram elementos para renovar suas dificuldades decorrentes do progresso social. Sendo evidente a semelhança de fatores que criam a necessidade de estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-las à sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais da Administração (HORA apud RIBEIRO, 2002, p.42).

Diante disso, Paro (2008) afirma que a aplicação da administração capitalista na escola também pode revestir a Administração Escolar com um caráter transformador, desde que, indo contra os interesses de conservação social contribuisse para a instrumentalização cultural das classes trabalhadoras.

Para isso, o processo de ensino-aprendizagem deve tomar o conhecimento cotidiano apenas como um ponto de partida para a aquisição do conhecimento elaborado. No entanto essa ideologia dominante está presente na escola de tal maneira que, como afirma Saviani (2000 p.21) “se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.”

No entanto, para que haja, na escola, a construção e não a imposição do currículo, faz-se necessária a existência de uma gestão democrática efetiva. Segundo Paro (2008), esta gestão democrática, por muitas vezes, acaba sendo vista como utópica, porém, isto não significa que ela seja irrealizável, pois:

Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista de solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações do interior da escola (PARO, 2008, p.9).

Além dessa análise crítica da realidade escolar, Paro (2008), afirma sobre a necessidade da transformação do sistema de autoridade da escola, pois o obstáculo da gestão democrática está na função atual do diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola. Desse modo, a autoridade funde-se ao autoritarismo e leva a uma divisão dos diversos

setores da escola, contribuindo para a formação de uma imagem negativa da pessoa do diretor, ressaltando que este contexto é mantido pelo próprio Estado.

A impotência do diretor para resolver os problemas da escola articula-se assim, com o papel de gerente que o Estado lhe reserva, contribuindo ambos esses aspectos para fortalecer os interesses dominantes com relação à educação escolar. a dimensão gerencial permite ao Estado um controle mais efetivo das múltiplas atividades que se realizam na escola, na medida em que se concentra na figura do diretor a responsabilidade última por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do Estado na instituição [...] desse modo, deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população, servindo aos interesses da conservação social (PARO, 2008, p.134-135).

Para a democratização desta gestão, os poderes atribuídos ao diretor devem ser distribuídos aos demais setores da escola, possibilitando a divisão das responsabilidades, pois é a partir dessa participação que a escola adquire instrumentos para buscar sua autonomia, considerando que:

[...] a escola deve organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, as camadas trabalhadoras (PARO, 2008, p. 12).

Pois a gestão democrática deve estar articulada aos interesses das classes menos favorecidas, exigindo, dessa forma uma administração que visa à construção coletiva, e para isso tem-se a necessidade da participação coletiva de toda a comunidade escolar. Isso acarretará na democratização das relações existente no espaço escolar, assim como no aperfeiçoamento administrativo pedagógico.

Cabe, portanto ao gestor um compromisso com uma ação educativa transformadora, a qual tenha por objetivos: a extinção do autoritarismo centralizado do gestor e nas divisões hierárquica; a participação coletiva; a aquisição do saber historicamente acumulado.

A administração possui, portanto, uma função de liderança política, cultural e pedagógica, porém cabe ao gestor uma visão crítica comprometida com o caráter transformador para saber articular essas funções ao cumprimento das legislações vigentes, para que a administração escolar não tome um caráter de manutenção das estruturas sociais vigentes.

Na relação currículo-gestão democrática Paro (2007), afirma que a escola está presa a um currículo meramente informativo, o qual ignora a formação ética de seus educandos, como se isso fosse apenas função da família, e ao mesmo tempo não considera o marcante desenvolvimento da mídia e a conseqüente concorrência com outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens, funções anteriormente atribuídas a escola. Desse modo, a escola se omite na função de educar para a democracia. Pois há na escola uma divisão do trabalho análoga à que se tem na produção industrial capitalista.

A justificativa de tal divisão é a necessidade de maior racionalidade na utilização dos escassos recursos disponíveis, propondo-se o reordenamento dos currículos e programas em bases mais funcionais e objetivas, o planejamento meticuloso e a divisão em unidades menores das atividades didáticas, o acompanhamento do trabalho docente e discente por supervisores e orientadores especificamente habilitados para essa tarefa, tudo isso visando à maior eficiência na obtenção dos objetivos educacionais (PARO, 2008, p.130).

Na gestão democrática a construção do currículo deve se dar de modo participativo e não na mera execução de guias curriculares distribuídos nas escolas pelo governo, uma vez que a seleção dos conteúdos a serem inseridos no currículo é um processo que ultrapassa os limites da técnica, pois envolve juízo de valores ao se determinar quais saberes serão selecionados como válidos na produção do conhecimento. Desse modo, dependendo da visão que a equipe formadora desse currículo possuir o mesmo poderá assumir um papel transformador ou conservadora.

Educar para a democracia só se faz realidade, a partir do momento em que a democratização dos diversos setores da escola se efetive. Pois desse modo a democracia ultrapassa as esferas do discurso para sua concretização no educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu observar que o currículo, assim como a gestão escolar possuem caráter histórico, político e cultural, e desse modo podem servir como instrumentos de manutenção das estruturas sociais vigentes.

A transformação dessa realidade só é possível, porém, a partir de uma visão crítica comprometida com a democracia e a aquisição do saber historicamente acumulado. Pois a realidade existente nos espaços escolares é a de uma administração comprometida com as teorias das administrações empresariais, a qual age como simples consumidora dos guias curriculares fornecidos através das políticas públicas impostas pelo governo.

REFERÊNCIAS

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 Ago. 2006.

HORA, D. L. *Gestão democrática da educação*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B. de; MANHÃES, L. C. (org.) *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Coleção Perspectiva, v.3).

_____. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Tradução de Lúcia Pellanda Zimmer (et al). 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Administração escolar: Introdução crítica*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, T. T. da. *Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Charlene Alana Altieri Pereira

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia – Unesp “Universidade Estadual Paulista”. Professora das séries iniciais da Prefeitura Municipal de São Manuel - SP