

CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO E INTERCULTURAL

Maria Antonia de Lima¹

RESUMO

O presente texto discorre sobre as relações existentes entre a gestão escolar e o currículo, no âmbito da escola pública. Nesse contexto, o trabalho entende a gestão escolar como uma função que abrange atividades administrativas e pedagógicas em busca de um fim determinado, que é a formação de sujeitos humano-históricos, ao mesmo tempo em que compreende o currículo como um poder regulador de alunos, professores e gestores, por ser constituído por uma cultura baseada em tradições cristalizadas e transmitida tacitamente. Assim, o objetivo deste trabalho é demonstrar a forma pela qual a democracia e a interculturalidade atuam como fatores fundamentais no exercício da gestão escolar e da construção do currículo quando se busca a emancipação dos educandos. Portanto, o estudo tem caráter bibliográfico. Como resultado, aponta para a necessidade de uma gestão escolar guiada por princípios democráticos e interculturais para que um currículo com os mesmos preceitos possa ser alcançado.

Palavras-chave: Currículo democrático. Gestão escolar democrática. Interculturalidade.

PATHS TO THE IMPLEMENTATION OF A DEMOCRATIC AND INTERCULTURAL CURRICULUM

ABSTRACT

The present text discusses the existing relationships between school management and the curriculum within the scope of public schools. In this context, the work interprets school management as a function that encompasses administrative and pedagogical activities aimed at a specific goal, which is the formation of human-historical subjects, while it conceives the curriculum as a regulatory power over students, teachers, and administrators, as it is constituted by a culture based on crystallized traditions and tacitly transmitted. Therefore, the objective of this work is to demonstrate how democracy and interculturality act as fundamental factors in the exercise of school management and the construction of the curriculum when seeking the emancipation of students. Thus, the study is of a bibliographic nature. As a result, it points to the need for school management guided by democratic and intercultural principles so that a curriculum with the same precepts can be achieved.

Keywords: Democratic curriculum. Democratic school management. Interculturality.

¹ Mestra em Educação (UFSCar). Doutoranda em Educação (UFSCar) – Brasil. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8229-0691>. E-mail: delimaantoniamaria@gmail.com.

CAMINOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CURRÍCULO DEMOCRÁTICO E INTERCULTURAL

RESUMEN

El presente texto aborda las relaciones existentes entre la gestión escolar y el currículo en el ámbito de la escuela pública. En este contexto, el trabajo entiende la gestión escolar como una función que abarca actividades administrativas y pedagógicas dirigidas a un fin determinado, que es la formación de sujetos humano-históricos, al mismo tiempo que concibe el currículo como un poder regulador de estudiantes, profesores y gestores, por estar constituido por una cultura basada en tradiciones cristalizadas y transmitida tácitamente. Así, el objetivo de este trabajo es demostrar la manera en que la democracia y la interculturalidad actúan como factores fundamentales en el ejercicio de la gestión escolar y en la construcción del currículo cuando se busca la emancipación de los estudiantes. De este modo, el estudio tiene un carácter bibliográfico. Como resultado, señala la necesidad de una gestión escolar guiada por principios democráticos e interculturales para que se pueda alcanzar un currículo con los mismos preceptos.

Palabras clave: Currículo democrático. Gestión escolar democrática. Interculturalidad.

INTRODUÇÃO

O presente texto² expõe uma discussão acerca do currículo escolar democrático e intercultural, demonstrando a forma pela qual ele se relaciona com a democracia, a gestão e a cultura.

A princípio, buscando esclarecer cada um dos conceitos mencionados, a exposição é iniciada com uma reflexão sobre cada um deles, e avança com o objetivo de evidenciar a importância de uma gestão democrática e intercultural para a efetivação de um currículo que siga os mesmos princípios.

Desse modo, além da Introdução e das Considerações Finais, o texto divide-se nas seguintes seções: a) Democracia e gestão escolar; b) Currículo e cultura; c) Relações entre democracia, gestão, currículo e cultura.

DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR

De acordo com Nogueira (2011), a democracia deve propiciar o governo do povo: os cidadãos devem participar de seus governos, controlando-os e representando-os com autonomia. Isso se torna possível com a atuação da sociedade civil no espaço político, o que consequentemente a vincula ao Estado e lhe permite alcançar hegemonia. Entretanto, desde a transição do século XX para o XXI, as

² As reflexões apresentadas neste trabalho são resultadas de estudos realizados em uma disciplina cursada pela autora no doutorado.

políticas nacionais têm fracassado, por serem constantemente submetidas a ditames econômicos mundiais devido à globalização capitalista – o que fez com que a sociedade civil se apartasse da política e do Estado, buscando interesses particulares. Tal fato tem impedido a efetivação de Estados nacionais nos moldes democráticos (Estados geridos pela sociedade civil e não dedicados à proteção do mercado global). Portanto, para que se alcance a democracia, é necessário que a sociedade civil retorne ao âmbito político, aproximando-se novamente do Estado, de modo que a sua luta por interesses particulares se transforme na busca por interesses gerais.

Semelhantemente, Toro (1998) entende a democracia como uma cosmovisão – “uma forma de ver o mundo” – que transforma perspectivas, afetando e questionando a tudo dentro de uma sociedade, e que é guiada por princípios fundamentais, como: construção colaborativa da ordem social, de modo que seja elaborada, ensinada e aprendida pelos próprios cidadãos; promoção dos direitos humanos; capacidade de deliberação entre opositores (e não inimigos) em busca do bem coletivo; entre outros. E da mesma maneira pela qual a cosmovisão democrática pode transformar uma sociedade, a aplicação de seus princípios à gestão escolar³ pode transformá-la, ao fazer com que os gestores se questionem: Ao promover as normas da escola, tenho buscado considerar a participação da comunidade escolar, incluindo professores, alunos e pais? Tenho propiciado um ambiente para que essa comunidade tenha a oportunidade de contribuir na elaboração de diretrizes que elas próprias irão cumprir, de modo que, nesse processo, as compreendam e desejem cumpri-las? Tenho promovido os direitos humanos em minhas atitudes? Tenho proporcionado espaço para que os diferentes atores da comunidade escolar dialoguem a respeito de divergências? Eis a transformação a qual a democracia pode efetuar na gestão escolar.

Segundo Paro (2010, p. 776), a educação “é por excelência uma ação democrática”. Isto é, o trabalho pedagógico possui uma especificidade: constitui-se como uma relação entre sujeitos (alunos, professores e gestores). Por isso, diferentemente do que frequentemente ocorre, a gestão escolar não pode efetuar-se nos moldes da gestão realizada em empresas capitalistas. Em uma unidade produtiva, não há democracia: os subordinados devem obedecer às normas impostas por

³ Compreende a “utilização racional de recursos para a realização de fins” (Paro, 2010a, p. 25 *apud* Paro, 2010). No caso da gestão escolar, envolve tanto atividades administrativas como pedagógicas, dada a sua finalidade específica: a formação de sujeitos humano-históricos (Paro, 2010).

poderes externos, sem qualquer participação em sua elaboração, haja vista serem construídas com base nos interesses do patrão. Por outro lado, em uma escola, o trabalho ali realizado é inerentemente democrático: busca formar sujeitos e, portanto, deve tratar os educandos como tais. Isso significa que, em um pensamento semelhante ao de Toro (1998), a gestão ali realizada deve considerar a participação deles. Seus interesses devem ser ponderados na elaboração das regras que irão seguir, para que possam fazer isso com consentimento e livre vontade. Assim, sendo a gestão uma atividade de mediação para a realização de objetivos específicos, a especificidade do objetivo educacional (formação de sujeitos) deve ser considerada pelos gestores.

Nascente, Conti e Lima (2018) apresentam três formas de gestão: burocrática, gerencial e emancipatória. A principal diferença entre elas concerne à participação dos subordinados. Na primeira, participar não envolve ser considerado nas decisões, mas significa partilhar das responsabilidades. Na segunda, a participação funciona como uma espécie de troca de interesses entre governantes e governados. E na terceira, a participação funciona como um princípio democratizante, possibilitando a interferência coletiva nas decisões e, portanto, a emancipação. Conforme a pesquisa dos autores citados, predomina, nas escolas, as duas primeiras. E ainda que os princípios burocráticos não devam ser de todo eliminados, mas democratizados, e embora a participação gerencial evidencie algum grau potencial de democratização, a gestão emancipatória configura-se como crucial para a gestão escolar, por ser capaz de proporcionar a transformação social.

Desse modo, uma vez que “a participação é o princípio fundante do projeto democratizante” (Nascente; Conti; Lima, 2018, p. 160), uma gestão escolar democrática pressupõe a participação de todos aqueles que são abrangidos por ela.

CURRÍCULO E CULTURA

De acordo com Gimeno Sacristán (2013), o conceito de currículo traz, desde suas origens, a noção de seleção, ordem e classificação de conteúdos – o que consequentemente o transforma em um poder regulador. Esses conteúdos, por sua vez, constituem uma cultura singular, denominada conhecimento escolar. Nesse sentido, o autor mencionado demonstra que o currículo tem se estabelecido com base em dimensões estruturantes cristalizadas e implícitas originadas na tradição (como graus, fontes de informação, opções epistêmicas, formas de avaliação etc.), as quais

influenciam diretamente os processos de ensino e de aprendizagem – orientados por um controle externo, que é considerado o padrão pelo qual se julga o fracasso ou o sucesso escolar. Portanto, é preciso revelar o sentido dos códigos que modelam o currículo.

De modo semelhante, Apple (2006) afirma que os conteúdos do currículo e a forma pela qual são ensinados contribuem para a manutenção da hegemonia da ideologia burguesa. Isso porque, apesar do tempo, permaneceu em tais conteúdos a presença da negação dos conflitos sociais e das diferenças ideológicas. Essa perspectiva nunca é questionada e é transmitida aos alunos de forma tácita. Nesse sentido, a escola busca constantemente fazer com que tais aspectos pareçam naturais e legítimos. Isso constitui o que o referido autor chama de currículo oculto. Assim, torna-se necessário que aquilo que está oculto seja desvelado, propiciando a ação contra os pressupostos ideológicos hegemônicos presentes no currículo, que acabam reproduzindo uma sociedade desigual.

No que diz respeito à cultura, Pérez Gómez (2001a) explica que ela se revela nos significados – determinados por aspectos políticos, econômicos e sociais, e também pela relativa autonomia coletiva e individual – que os indivíduos atribuem aos diversos elementos de seu entorno. Nesse contexto, o autor mencionado afirma que, na escola, diversas culturas se cruzam, e mostra que o conhecimento de cada uma delas ajuda a descortinar o currículo oculto. As culturas por ele citadas são: a) cultura crítica: “alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas”; b) cultura acadêmica: “refletida nas definições que constituem o currículo”; c) cultura social: “constituída pelos valores hegemônicos do cenário social”; d) cultura institucional: “presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica”; e) cultura experiencial: “adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio” (Pérez Gómez, 2001a, p. 17).

Dessarte, em certo momento, Pérez Gómez (2001b) se detém sobre a cultura acadêmica, que é constituída por conteúdos selecionados da cultura crítica; isto é, pelo currículo. Assim, o autor citado demonstra que a escola deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de questionar os conteúdos pré-dados, ao mesmo tempo em que relaciona a cultura crítica com a cultura experiencial dos alunos; ou seja, tem como função educativa, além de revelar o que está oculto, possibilitar a aprendizagem relevante por meio da utilização prática dos conceitos na análise de problemas reais.

No que concerne aos tipos de aprendizagem, o referido autor destaca que, habitualmente, são identificados dois tipos – na escola ou mesmo no cotidiano: a aprendizagem memorística (adquirida quando é necessária, por associação sem sentido) e a aprendizagem significativa (obtida por meio da relação lógica com conteúdos já assimilados). Entretanto, a aprendizagem relevante a qual Pérez Gómez (2001b) se refere trata-se de um terceiro tipo de aprendizagem: constitui-se como um tipo de aprendizagem significativa, mas vai além dela, pois ocasiona a reconstrução dos conhecimentos experienciais. Isto é, promove a integração entre os conhecimentos acadêmicos e os experienciais, proporcionando aos alunos estratégias mais críticas e elaboradas:

A aprendizagem significativa e relevante das ferramentas conceituais da cultura crítica implica um claro processo de enculturação. Aprendem-se os conceitos porque são utilizados dentro do contexto de uma comunidade social em que adquirem significação, e se utilizam adequadamente estes conceitos como ferramentas de análise e tomada de decisões, porque se participa das crenças, dos comportamentos e dos significados da cultura desta comunidade, na qual os conceitos adquirem sentido, e porque, para participar de modo eficaz na vida complexa desta comunidade, tais instrumentos parecem úteis e relevantes (Pérez Gómez, 2001b, p. 269).

É esta aprendizagem que se espera que os conteúdos do currículo promovam.

Ademais, pode-se dizer que o currículo possui uma cultura inerente, a qual, na maioria das vezes, encontra-se oculta. Desse modo, é papel da escola trazer à consciência seus elementos implícitos, assim como relacioná-la à cultura mais próxima dos alunos, de forma que contribua para a sua formação crítica e para uma sociedade mais justa.

RELAÇÕES ENTRE DEMOCRACIA, GESTÃO, CURRÍCULO E CULTURA

Como vimos, de acordo com Nogueira (2011) e Toro (1998), pode-se entender a democracia como uma cosmovisão baseada no governo do povo, por meio da participação colaborativa dos cidadãos. Nesse contexto, se considerarmos, como Paro (2010), a educação como uma ação inerentemente democrática – por se constituir como uma relação entre sujeitos – ao tratar da gestão escolar, devemos falar obrigatoriamente sobre uma gestão democrática ou, nos dizeres de Nascente, Conti e Lima (2018), sobre uma gestão emancipatória, que possibilita a interferência coletiva da comunidade escolar nas decisões.

No que tange ao currículo, Gimeno Sacristán (2013) e Apple (2006) demonstram como a cultura que o constitui – também chamada de conhecimento escolar – tem funcionado como um poder regulador de alunos, professores e gestores, por se basear em tradições cristalizadas que contribuem para a manutenção da ideologia burguesa, e por ser transmitida, na maioria das vezes, de forma tácita. Dessarte, os autores mencionados enfatizam a necessidade vital de que esses princípios ocultos sejam desvelados, e não perpetuados. Para Pérez Gómez (2001a, 2001b), isso pode ser feito pela análise e questionamento das diferentes culturas que se cruzam na escola. Do mesmo modo, o autor citado enfatiza a importância de que a cultura crítica presente no currículo seja relacionada à cultura experiencial dos estudantes, de forma que haja uma aprendizagem relevante.

Não obstante, conforme Hypolito (2010), a partir do final da década de 1980, certas políticas curriculares foram implantadas no Brasil por um Estado neoliberal que objetivava a regulação social, e para possibilitar a execução de tais políticas, foram adotados modelos de gestão gerencialistas – no Estado e nas escolas – fundamentados na eficiência, nos resultados e na avaliação. Com isso, uma nova identidade docente passou a ser formada, garantindo o sucesso do gerencialismo no âmbito educacional. Isso porque essa identidade docente fabricada valoriza habilidades derivadas da experiência, autonomia individual, formação baseada em ações pragmatistas, entre outros, bem como menospreza atividades reflexivas não relacionadas diretamente com o ensino e outras ações que promovem o criticismo político. Ademais, o controle sobre os fins sociais e políticos da educação foi transferido dos professores para o âmbito econômico, ao passo que esses últimos passaram a ser responsabilizados pelo fracasso escolar.

Desse modo, alunos, professores e gestores encontram-se imersos em uma conjuntura desafiadora. Todavia, Lima, Conti e Nascente (2021) propõem uma possibilidade para a mudança, baseando-se na democracia e na interculturalidade⁴. De acordo com eles, considerando a natureza específica da escola, que é determinada pela finalidade escolar – a educação – o trabalho pedagógico deve guiar todos os princípios de organização. Assim sendo, a gestão, como já apontado

⁴ Diferente da multiculturalidade, que “se refere à convivência de diferentes culturas na sociedade” (Lima; Conti; Nascente, 2021). Envolve muito mais que a tolerância ao outro diferente de mim; implica reconhecimento do outro, diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais; construção de um projeto no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum (Candau, 2001 *apud* Lima; Conti; Nascente, 2021).

anteriormente, também deve dedicar-se às atividades pedagógicas, ao passo que essas são desenvolvidas no âmbito do currículo. Desse modo, gestão e currículo relacionam-se intimamente. Tendo isso em vista, os autores mencionados defendem o currículo em ação (Geraldi, 1994 *apud* Lima; Conti; Nascente, 2021) e propõem, ao seu lado, a gestão em ação. O currículo em ação pressupõe uma perspectiva democrática e a presença, nos conteúdos, das mais diferentes culturas, bem como a revelação de possíveis interesses ocultos presentes em tais conhecimentos. Nesse sentido, para se tornar viável, depende de uma gestão em ação, fundamentada nos mesmos valores e que, por meio da autonomia construída⁵, coordena a elaboração do currículo e do Projeto Político-Pedagógico mediante a participação ativa da comunidade escolar. Em síntese, pode-se afirmar que, para a efetivação de um currículo democrático e intercultural, é preciso que haja uma gestão guiada pelos mesmos preceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar, neste texto, como certos aspectos aparentemente distantes – democracia, gestão, currículo e cultura – estão e devem estar, na verdade, completamente interligados.

Desse modo, diante de um contexto em que a gestão das instituições escolares é comumente caracterizada por ações unilaterais, de forma que a elaboração do currículo local acaba não valorizando a cultura experiencial dos alunos, além de priorizar princípios de uma ideologia hegemônica aquém dos seus interesses, torna-se extremamente necessário a ampla discussão sobre tais circunstâncias, de modo que os gestores se conscientizem a respeito disso, haja vista que muitos deles ainda estão imersos em tradições cristalizadas e reproduzidas de forma tácita.

Assim sendo, tornar-se-ia possível a efetivação de um currículo verdadeiramente democrático e intercultural; isto é, um currículo que considera a participação de todos os seus sujeitos em sua construção, bem como a cultura deles inerente. Por conseguinte, o resultado alcançado poderia contribuir para a transformação da vigente sociedade desigual, ao proporcionar a emancipação.

⁵ Possibilitada pela microrregulação: reajustes locais das macrorregulações (Barroso, 2006 *apud* Lima; Conti; Nascente, 2021).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. O currículo oculto e a natureza do conflito. *In*: APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 125-150.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/>. Acesso em: 2 set. 2024.

LIMA, Emília Freitas de; CONTI, Celso Luiz Aparecido; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Relações entre currículo e gestão escolar na perspectiva da democracia e da interculturalidade. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644461383>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/61383>. Acesso em: 2 set. 2024.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-estado e escola-comunidade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 157-169, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p157-169>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5667>. Acesso em: 18 jul. 2024.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Um Estado para a sociedade civil. *In*: NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 81-120.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. Introdução. *In*: PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001a. p. 11-19.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. A cultura acadêmica. *In*: PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001b. p. 259-305.

TORO, José Bernardo. Educacion para la democracia. **Civicus**, [s. l.], 1998. Disponível em: <https://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>. Acesso em: 18 jul. 2024.

Recebido em: 10.01.2025
Aprovado em: 10.04.2025