

Gestão e currículo: representações sociais de gestores escolares de um município catarinense

RESUMO

Gisele da Silva Milanez

gisele_gds@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-4765-969X>

Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Criciúma, Santa Catarina,
Brasil

Antonio Serafim Pereira

asp@unescc.net

<http://orcid.org/0000-0002-2608-7357>

Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Criciúma, Santa Catarina,
Brasil

O presente trabalho descreve a pesquisa que buscou analisar e compreender as representações sociais de gestores de escolas públicas de um município do sul catarinense sobre a relação currículo e gestão escolar. Para tanto, autores como Jodelet (2001), Libâneo (2001), Libâneo; Oliveira; Toschi (2003), Moscovici (2015) e Silva (2013), entre outros, foram tomados como referência teórica. Os dados foram obtidos por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora de três escolas municipais, que versaram sobre as questões mais significativas na gestão escolar; definição de currículo; relação entre currículo e gestão escolar, dentre outros itens. A partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2014), foi possível inferir que os gestores, na sua maioria: a) sublinham que o currículo engloba os conteúdos disciplinares, constituindo-se preocupação organizativa da gestão, em vista da cobrança de resultados decorrentes das políticas oficiais de avaliação nacional de larga escala acerca do desempenho dos alunos; b) apontam em comum a integração/parceria como foco para a organização do trabalho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Gestão escolar. Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve a pesquisa, que buscou analisar e compreender as representações sociais de gestores de escolas públicas de um município do sul catarinense sobre a relação currículo e gestão escolar¹.

Para atingir tal objetivo, perseguimos responder às questões seguintes: Que perspectivas de currículo e gestão expressam as diretrizes curriculares nacionais e orientações curriculares do sistema de ensino municipal pesquisado? Quais os conceitos de gestores escolares sobre gestão e currículo? Que possibilidades e limites se evidenciam em suas falas, quanto à relação currículo e gestão, particularmente, a democrática?

Para tanto, utilizamos como procedimentos metodológicos a análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores de três escolas públicas municipais que oferecem Ensino Fundamental completo. Em cada escola selecionada, entrevistamos dois membros da equipe gestora, totalizando seis. Importa frisar, que os textos das entrevistas foram transcritos e apresentados aos gestores para validação. A análise documental, por sua vez, recaiu sobre a Resolução nº 04/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma/SC (2008) e Plano Municipal de Educação de Criciúma (Lei nº 6514/2014).

As informações contidas nos documentos e entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 2014). Autores como Libâneo (2001), Libâneo; Oliveira; Toschi (2003) e Silva (2013), entre outros, foram tomados como referência teórica.

Deste modo, o texto ora apresentado constitui-se de considerações teóricas acerca de representações sociais, gestão escolar e currículo, além de considerações sobre a metodologia, descrição/interpretação dos dados obtidos a partir dos documentos e entrevistas.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: EM BUSCA DE CONCEITUAÇÃO

Os seres humanos precisam da convivência com o outro para se desenvolver, tanto no aspecto social, quanto intelectual. Convivendo, utilizam meios, os mais diversos, para expressar o que percebem e sentem, construindo, assim, suas representações sociais. É nas relações sociais por meio da linguagem que, segundo Moscovici (2015, p. 76), “as palavras não apenas representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características”, atribuindo verdade, interpretações e opiniões relativas às experiências compartilhadas.

Nesse sentido, Jodelet (2001, p. 5) identifica as representações sociais, como processos de interpretação, que organizam e orientam “as condutas e as comunicações sociais” e intervêm na “difusão e assimilação de conhecimentos, desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais”.

O estudo acerca das representações sociais reflete sobre a forma como o conhecimento é construído, observa a interação do objeto de estudo (representação social) com os sujeitos que a integram (saber científico e saber empírico), contribuindo para interpretações valiosas sobre as interações humanas no processo de construção do conhecimento.

Desse modo, a pesquisa sobre representações sociais deve desenvolver-se a partir de saberes empíricos compartilhados, visando apreender e analisar a vitalidade das informações, a transversalidade e a complexidade atribuídas a cada grupo social, visto que o saber comum se reveste de importância “pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais” (JODELET, 2001, p. 7).

Em suma, as representações sociais constituem-se dos sentidos e significados produzidos nas relações sociais. Quando as ideias e posicionamentos são comuns e compartilhados, compõem a representação social, que pode influenciar fortemente o grupo, ou atingi-lo parcialmente. Inclusive, para que se possa romper com visões destrutivas, é necessário ouvir e analisar tanto as opiniões do saber empírico, quanto do saber científico, a fim de construir novo conhecimento/entendimento e ações, que podem beneficiar o grupo, no sentido de minimizar preconceitos, estereótipos, ideias distorcidas, contribuindo assim para um mundo mais humano e menos desigual.

GESTÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: RELAÇÕES

Neste tópico, tecemos considerações teóricas sobre gestão escolar e currículo, buscando estabelecer relações entre ambos.

GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS

Inicialmente, o sistema de administração escolar, ancorado numa perspectiva empresarial, via de regra, era entendido e praticado de forma hierárquica e burocrática (e ainda não é?). Nesta abordagem, definida por Libâneo (2001) como concepção técnico-científica, quem dirige a instituição escolar define objetivos e toma decisões de maneira centralizada, cabendo aos demais profissionais executarem as tarefas que lhes eram atribuídas.

As contradições advindas desta abordagem têm levado os profissionais da educação a pensarem numa gestão sociocrítica, da qual a gestão democrático-participativa faz parte. Nesta perspectiva, o gestor partilha ideias, propósitos e decisões com a comunidade escolar (equipe gestora, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade externa), objetivando que a escola possa cumprir, convenientemente, seu papel sociocultural, político e pedagógico. Vale salientar, que uma educação de qualidade social, conforme Libâneo (2001), faz-se com respeito e ética, valorizando a participação das pessoas no processo de gestão. Nesse sentido, o autor defende que o gestor precisa “encontrar formas de acordo mútuo e de ajuda recíproca, melhorando a organização escolar e o trabalho dos

professores em função da qualidade cognitiva, operativa, social e ética do processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001, p. 91).

Um mecanismo no processo de gestão democrático-participativa é o Projeto Político Pedagógico (PPP) – processo, espaço e documento – quando encarado e vivenciado de forma participativa. É evidente que apenas se ter o PPP como documento escrito não é suficiente, é primordial que haja o compromisso com os propósitos e ações nele definidos coletivamente. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

A oportunidade de participar no desenvolvimento socioeducacional da escola favorece às pessoas desenvolverem a autonomia, construir, coletivamente, um ambiente de trabalho solidário, formular e reformular propostas, trabalhar para o bem comum de forma integrada, significar e ressignificar o cotidiano escolar. Dessa maneira, a gestão pode contribuir para que se institua na escola uma cultura organizacional construída nas singularidades e subjetividades das pessoas envolvidas nesse processo.

A gestão democrático-participativa fundamenta-se na intenção de se desenvolver um currículo, que vise garantir aos alunos a apropriação ativa do conhecimento tornando-os capazes de refletir e se posicionar frente às questões socioculturais e, desse modo, exercerem a cidadania democrática e plural.

Feitas tais ponderações, consideramos pertinente aludir ao fato de que na atualidade as experiências de gestão democrático-participativa coexistem com a perspectiva democrática liberal, que se caracteriza por uma participação de baixa intensidade centrada mais no procedimento e forma, do que na discussão dos fins da educação para a constituição de um projeto coletivo de currículo comprometido com a formação humana emancipadora e cidadã (PEREIRA; MUELLER, 2019). Cabe ressaltar, que a gestão democrática na perspectiva liberal tem sido responsável pela desobrigação do Estado com a educação pela transferência de responsabilidades aos setores mais locais (município, escola e comunidade), mediante o discurso da parceria, da colaboração e do voluntariado (MELO, 2011).

Na verdade, a gestão escolar, especialmente na esfera pública, tem se caracterizado pelo hibridismo de administração burocrática/gerencial (DRUMOND; SILVEIRA; SILVA, 2014) com ênfase na defesa do modelo de gestão democrática, participativa e/ou liberal.

CURRÍCULO: INTERPRETAÇÕES

A palavra currículo, etimologicamente, refere-se a percurso (CASTELLO; MÁRSICO, 2007). Compreende as significações que apreendemos e produzimos nas práticas sociais; configura-se, portanto, como “campo de luta em torno da significação e da identidade” (SILVA, 2003, p. 134).

Dessa maneira, o currículo escolar constitui-se um projeto cultural, político, pedagógico, social e epistemológico, resultante de seleções e intencionalidades, que não são neutras (SACRISTÁN, 1998). Daí apresentar-se com uma configuração

mais ou menos prescritiva (oficial, social e/ou editorial) que, cotidianamente, pode ser referendada ou ameaçada/questionada em sua ação/prática (currículo em ação) por interferência/decorrência do currículo oculto.

O currículo, nas suas diferentes interpretações, expressa sentidos, identidades e representações, que se traduzem na formação do cidadão que a escola pretende formar. Eis aí a pertinência de nos perguntarmos: de qual currículo estamos falando? Consideramos que a sistematização proposta por Silva (2003) – currículo tradicional, crítico ou pós-crítico – pode nos ajudar, de certo modo, a responder tal questionamento.

A perspectiva tradicional de currículo fundamenta-se na concepção estática e essencialista de cultura. Desse modo, o currículo se alicerça nas questões técnicas e operacionais, interessa-se mais pelo como e menos com o que deve ser ensinado. Está mais centrado na reprodução cultural, desconsiderando que o conhecimento se produz nas relações sociais e, portanto, possui caráter dinâmico.

A perspectiva crítica denuncia o currículo tradicional, que faz da escola uma instância de reprodução da cultura capitalista, reforçando as relações de poder dominante (SILVA, 2003). Logo, enquanto a abordagem tradicional está centrada “em teorias de aceitação, ajuste e adaptação”, a concepção crítica enfoca a “desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2003, p. 30).

A terceira, pós-crítica diz respeito ao caráter dinâmico da cultura, avalia o currículo como prática de significação e de sentidos para além do caráter econômico. Percebe a diversidade, a identidade e reconhece as diferenças socioculturais. Nessa direção, Silva (2003, p. 88) nos alerta que “a diferença, mais do que tolerada ou respeitada” deve ser “colocada em permanente questão” (SILVA, 2003, p. 88).

Em vista disso, não é suficiente a escola construir coletivamente o currículo que pretende colocar em ação. Antes, ela necessita buscar compreender as teorias de currículo e suas implicações na formação humana e cidadã dos alunos, porque, dependendo da referência teórica, o currículo a ser desenvolvido pela escola poderá ser prática de reprodução cultural.

SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E CURRÍCULO

Pelo exposto, podemos depreender que gestão escolar e currículo estão estreitamente vinculados. A perspectiva técnico-científica de gestão, via de regra, está mais alinhada com a visão tradicional de currículo pelo caráter prescritivo de ambos, que toma o conhecimento e a cultura (organizacional e social) como produto. Por outro lado, a perspectiva democrático-participativa de gestão vincula-se mais ao currículo crítico e pós-crítico, que propicia maiores condições para que o aluno exerça sua autoria e criticidade, a partir do diálogo/problematização com os demais agentes sociais da escola, possibilitando-lhe reconhecer melhor as diferenças socioeconômicas e a diversidade sociocultural.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como qualitativa, considerando o objetivo de compreender as representações sociais de gestores de escolas públicas de um município do sul catarinense sobre a relação currículo e gestão escolar, como dissemos anteriormente. Isto porque, conforme Ludke e André (2018), tal perspectiva nos favoreceu, o contato direto com o contexto pesquisado na relação com o objeto de estudo que tínhamos em vista. O que nos permitiu coletar os dados de forma descritiva, por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas, favorecendo-nos apreender as representações sociais dos gestores escolares sobre a relação currículo e gestão.

A análise documental, recaiu sobre a Resolução nº 04/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma/SC (2008), associada ao Plano Municipal de Educação de Criciúma (Lei nº 6514/2014). Buscamos nos documentos mencionados identificar os sentidos expressos sobre gestão e currículo, como complemento às informações obtidas pelas entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

A entrevista semiestruturada foi realizada com gestores de três escolas públicas municipais de Criciúma/SC, que oferecem Ensino Fundamental completo (dois membros da equipe gestora, totalizando seis). A opção deveu-se ao fato de que esta modalidade de entrevista “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40). No caso do estudo empreendido, o roteiro da entrevista foi constituído a partir dos seguintes tópicos: questões mais significativas na gestão escolar; destas, a prioritária; definição de currículo; relação entre gestão e currículo; contribuição do currículo para a gestão. Cabe enfatizar, que os textos das entrevistas após serem transcritos, foram apresentados aos gestores para validação.

GESTÃO E CURRÍCULO: O QUE DIZEM DOCUMENTOS E GESTORES

Como mencionado, visando atingir o objetivo-chave do estudo empreendido e responder aos questionamentos decorrentes, optamos pela análise documental e entrevistas semiestruturadas com seis gestores de três escolas da rede pública municipal de Criciúma/SC, aqui identificados como G1, G2, G3, G4, G5 e G6 para resguardar suas identidades.

Tais procedimentos metodológicos foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2014), como referido anteriormente. Na análise dos documentos, consideramos como unidades de sentido aspectos referentes à gestão e currículo, ambos tomados como categoria de análise. Nos dados das entrevistas, a análise recaiu nos tópicos destacados na metodologia, também considerados como categorias de análise.

GESTÃO E CURRÍCULO: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Na análise documental da Resolução nº 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), e da Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma/SC consideramos as unidades de sentido correspondentes à gestão e currículo.

A referida Resolução estabelece a obrigatoriedade da gestão democrática, incluindo a participação dos agentes sociais da escola visando garantir que os objetivos da educação sejam alcançados, como se pode perceber no seu Art. 54, § 2º, como segue:

É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação (BRASIL, 2010).

Nesta perspectiva, a Resolução nº 04/2010 orienta a necessidade de o gestor assumir posição articuladora e mobilizadora no sentido de garantir a qualidade social da educação ao indicar, no Art. 55, inciso VI a “presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens” (BRASIL, 2010).

Para tal, entre outros aspectos, a Resolução em apreço estabelece o PPP como instrumento de gestão democrática, que deve ser “concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural” (Art.10, inciso II), visando, como recomenda o Art. 2º, inciso II, “estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político pedagógico da escola de Educação Básica”. (BRASIL, 2010). Isto significa considerar as singularidades da escola e de seus agentes no pensar e desenvolver coletivamente um currículo vivo e necessário.

Importa salientar, que o currículo, conforme a Resolução em análise (Art. 13, § 2º), deve envolver “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” (BRASIL, 2010). Tal compreensão, respalda a opção feita pelo coletivo dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC pela perspectiva histórico-cultural de currículo, que compreende o ser humano como “sujeito histórico que tem sua existência mediada pela cultura e pelas condições objetivas de vida, constituindo-se como tal por meio de suas interações sociais” (CRICIÚMA, 2008, p. 15). Considerando que o encaminhamento (discussão e decisão) da Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma/SC deu-se a partir das contribuições de seus principais envolvidos, podemos inferir que a experiência se configura como iniciativa própria de gestão democrática.

Aliás, a gestão democrática, para atender ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), está garantida na Lei nº 6514/2014 (Plano Municipal de Educação),

cuja meta 19 prescreve que a gestão democrática deve ser “mantida e ampliada”, associada a critérios técnicos de desempenho e consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico. (CRICIÚMA, 2014). Reafirmada na estratégia 19.4, que se propõe a “garantir nas escolas da rede municipal de Educação Básica, a constituição e o fortalecimento de Grêmios Estudantis e Associações de Pais e Professores (APP)”. Reforçada também, pela estratégia 19.6, que busca

assegurar a participação e a consulta de profissionais da Educação, estudantes e seus familiares na formulação dos PPPs, currículos escolares, respeitando o currículo básico da rede, planos de gestão escolar e regimentos escolares, plano de gestão administrativa e financeira, promovendo a participação de pais, mães ou responsáveis na avaliação dos/as professores/as, diretores/as ou gestores/as escolares (CRICIÚMA, 2014).

Nesta direção, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma orienta que a escola deve ser espaço de formação “onde os diferentes sujeitos possam falar, ouvir, ver, sentir, ensinar, aprender, pensar, resistir, concordar, discordar, escrever, ler, ou seja, onde podem tecer sua história, se perceber como produtores de culturas e transformadores da sociedade” (CRICIÚMA, 2008, p. 36). Tal posição justifica o título “Currículo para a diversidade: sentidos e práticas” expresso na primeira capa da Proposta e as considerações a respeito ao longo do texto, que nos leva a entender que a Rede Municipal de Criciúma/SC se propõe levar a efeito uma educação, que tenha o currículo na perspectiva pós-crítica como fundamento (SILVA, 2013).

Pelo exposto, podemos afirmar que, nos documentos analisados, a gestão escolar pretendida está mais condizente à gestão democrático-participativa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). O currículo, como expresso, relaciona-se positivamente à perspectiva de gestão apontada, visto que, pelas indicações reveladas nos documentos se pode coligir a possibilidade de que este se configure como crítico e/ou pós-crítico (SILVA, 2013).

GESTÃO E CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS GESTORES?

Seis foram os gestores entrevistados, dos quais, quatro possuem graduação em Pedagogia; uma é formada em Artes Visuais e outro em Educação Física. Embora, apenas um deles tenha declarado que possui formação específica em gestão escolar, o fato de a maioria ser oriunda do curso de Pedagogia nos dá indícios de que os pesquisados possuem certa iniciação no campo da gestão escolar.

Como dito antes, foram considerados, para efeito de análise das entrevistas, a compreensão da equipe gestora das escolas pesquisadas sobre as questões mais significativas na gestão; a questão prioritária, dentre as mais significativas; currículo; a relação entre gestão e currículo; a contribuição do currículo para a gestão.

Em relação às questões mais significativas na gestão, os gestores compartilham representações ligadas à integração, ao pedagógico e à organização, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Compreensão dos gestores sobre as questões mais significativas na gestão

Características mais significativas	Frequência
Integração/Parceria	6
Pedagógico	5
Organização	3

Fonte: Elaborado pelos autores

Nota: Nº de participantes: 06

Quanto à integração, destacada pela totalidade dos entrevistados, os sentidos parceria, humanização e harmonia são indicativos das representações que os gestores possuem sobre o processo de gestão. Neste sentido, são significativas as falas a seguir: a) “a gente tem que ter uma equipe sempre muito bem integrada” (G6); b) “o gestor sozinho não faz nada, a gente precisa desde a merendeira até o professor para a escola poder andar, meu olhar é sim a harmonia do grupo, essa parceria mesmo” (G1); e c) “é preciso ter um bom relacionamento [...], uma equipe humanizada” (G5). Neste sentido, é conveniente salientar, que as relações humanas no contexto da escola podem dar suporte a iniciativas partilhadas/solidárias que podem ser significativas no processo de discussão e decisão relativas às opções no campo do currículo, potencializando uma prática de gestão democrático-participativa. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003). Entretanto, podem se situar apenas no nível de colaboração entre os agentes sociais da escola (MELLO, 2011), ou servir para perpetuar privilégios e concessões – resquícios da herança patrimonialista de administração escolar (DRUMOND; SILVEIRA; SILVA, 2014).

O pedagógico com cinco indicações foi apontado como orientação/apoio a professores e pais (duas indicações); referência ao ensino e à aprendizagem do aluno (duas indicações) e formação continuada (uma indicação). Como se pode perceber, o pedagógico ora assume o sentido de apoio/ajuda aos professores e pais em relação às suas necessidades, como bem representa a fala de G2: “orientar os professores, alunos e pais, fazer com que eles saibam qual é o caminho”. Ora refere-se ao ensino e à aprendizagem ao aluno, como menciona G3, “no sentido de formar um cidadão que consiga ser um ser pensante”. A formação continuada como questão significativa da gestão relacionada ao pedagógico aparece apenas na fala de G3, quando assim se expressa: “prezar pelo crescimento da escola, quanto aos professores na formação”. Cabe aqui questionar: qual a perspectiva de formação docente aludida por G3?

A organização, como questão significativa da gestão, aparece ligada à questão administrativa e ao encaminhamento de estratégias para o bom funcionamento da escola (planejamento). Vale, neste sentido, as seguintes considerações dos gestores: a) “tem toda a função da parte de administrar [...] da organização em geral da escola” (G1); b) “o principal é a parte do planejar” (G6).

Pelas considerações dos gestores, o administrativo e o pedagógico aparecem imbricados e relacionados ao ensino e à aprendizagem. Quanto a este aspecto, é importante reafirmar a necessidade de se ter presente a natureza da concepção pedagógica que fundamenta o currículo e a ação docente,

especialmente, no que se refere ao cidadão que se pretende formar (LIBÂNEO, 2001).

Dentre as questões mais significativas, de acordo com o Quadro 2, abaixo, os gestores destacaram as ligadas à integração, ao pedagógico e à organização.

Quadro 2 - Questões prioritárias, dentre as mais significativas, na gestão escolar apontada pelos gestores

Questões prioritárias na gestão escolar	Frequência
Parceria escola/família/accompanhamento	4
Pedagógico	3
Organização	2

Fonte: Elaborado pelos autores

Nota: Nº de participantes: 06

Como era de se esperar, as questões prioritárias para os gestores participantes da pesquisa, pela ordem, recaíram nos aspectos concernentes à parceria, ao pedagógico e à organização. Neste sentido, a questão da parceria apontada como significativa e prioritária na gestão nos dá a primeira indicação de que a gestão representada pelos gestores pode ser indicativo de participação e democracia de baixa intensidade (PEREIRA; MUELLER, 2019). Isto é, a perspectiva democrático-participativa, a que se refere Libâneo (2001), pode ser frágil no contexto da gestão das escolas pesquisadas.

A reforçar esta perspectiva pode estar o aspecto pedagógico referenciado, principalmente, se este estiver vinculado à aceção de apoio. Do mesmo modo, a organização centrada na administração operacional de recursos também poderá contribuir para fragilizar o caráter democrático-participativo da gestão escolar. A posição de G4 de que a “primeira coisa é a organização, se a pessoa não for organizada, não tiver procedimentos para manter tudo organizado eu acho que a escola começa a patinar”, em nosso entender, caminha nesta direção.

Este contexto instiga-nos a salientar com Libâneo (2001), que as experiências de gestão democrático-participativa se reforçam, na medida, em que neste processo operacional de recursos se consiga articular propósitos pedagógicos (formação do aluno), planejamento, autonomia, envolvimento, participação da comunidade escolar, formação continuada dos profissionais da escola, entre outros aspectos.

Dos seis gestores entrevistados, três dizem que as prioridades apontadas também são compartilhadas por gestores de outras escolas da rede municipal. Dois deles afirmam não ter conhecimento e um deles lamenta que alguns dos colegas de outras escolas não compartilhem da prioridade que, para ele, são as relações humanas, como segue: “infelizmente tem colegas meus, que quando assumem uma direção de escola muda o comportamento” deixa se levar pelo poder, distanciando-se dos demais (G5).

Segundo Libâneo (2001), o diálogo no contexto escolar é importante para que se possa discutir e tomar decisões referentes à proposta pedagógica da escola, o que significa que a gestão centrada, prioritariamente, nas relações amistosas,

como pensa G5, não são suficientes para a concretização de tal propósito. Muitas vezes, o simples bom relacionamento pode dar lugar a concessões, que ao invés de fortalecer a oferta qualitativa da educação, a precariza.

No que se refere ao currículo, temos que este, na compreensão dos gestores (Quadro 3), pela ordem, vincula-se ao conteúdo escolar, direciona o trabalho da escola, constitui-se expressão de afetividade e contribui para a formação de um cidadão pensante.

Quadro 3 - Compreensão da equipe gestora das escolas pesquisadas sobre currículo

Compreensão de currículo	Frequência
Conteúdo escolar	6
Norteador do trabalho da escola	3
Expressão de afetividade	1
Formação do cidadão pensante	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota: Nº de participantes: 06

A maioria dos entrevistados compreende que o currículo corresponde ao conteúdo a ser ensinado aos alunos, de acordo com cada ano escolar, conforme podemos identificar na fala de G6, para quem o currículo refere-se “aos conteúdos mesmo”, também reafirmado pelo G1. Vale ressaltar, que, para G6, o currículo deve ser comum e único para todas as escolas. Nesta definição, o currículo ainda é percebido como conhecimento a ser repassado/reproduzido, na lógica da memorização (G4), que indica tratar-se da concepção de currículo tradicional (SILVA, 2013).

Três deles concebe o currículo como norteador do trabalho escolar (G1, G3 e G6). Considerando o que disse a maioria dos gestores pesquisados, infere-se que o trabalho escolar mencionado restringe-se aos conteúdos escolares prescritos. Cabe destacar, que um dos gestores percebe o currículo como expressão de afetividade, do cuidado com o outro, produzindo o “bem-estar” dos alunos com consequência positiva para permanência destes na escola. Como diz o gestor, “o processo pedagógico estamos começando pela parte da humanização” (G5), o que, no nosso entender, caracteriza a concepção de currículo tradicional, no viés humanista (SILVA, 2013). Por outro lado, a ideia de que o currículo deve se comprometer com a formação “de um cidadão que consiga ser um ser pensante” (G3) permite-nos vislumbrar a possibilidade do currículo numa perspectiva crítica (SILVA, 2013).

Entre gestão e currículo, os gestores destacaram como elementos relacionais: ensino/aprendizagem de forma progressiva e constante, a cobrança por resultados em índices nacionais e a orientação de alunos, professores e pais (Quadro 4).

Quadro 4 - Compreensão dos gestores sobre a relação entre gestão e currículo

Gestão escolar x currículo	Frequência
Ensino/aprendizagem de forma progressiva	3
Cobrança por resultados/índices nacionais	3

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota: Nº de participantes: 06

O ensino/aprendizagem na relação currículo e gestão tem caráter de progressão (três dos gestores), conforme expresso nas falas: “o aluno a cada ano vai adquirindo mais conhecimentos” (G1); ter conhecimento “do que se trabalhou hoje, do que tu vai cobrar amanhã, daqui para frente” (G3). Tendo em vista, a ênfase dada ao currículo como repasse dos conteúdos prescritos nas diferentes disciplinas escolares, nosso entendimento é de que a relação mencionada reafirma tal posição.

Três dos gestores também aludiram que a relação currículo e gestão está ligada à cobrança de resultados, cujas avaliações nacionais de larga escala receberam críticas dos gestores, conforme segue: “sinto preocupação muito grande em manter o índice do IDEB” (G4); “nas cobranças que a gente tem de resultados, a maioria se preocupa com aquele ano de IDEB, trabalha por resultado e não para o conhecimento” (G6). Situação vista pelos gestores como preocupante, uma vez que os dados provenientes das avaliações não têm sido utilizados para a reflexão acerca da qualidade social da educação. Na prática, seu aporte estatístico tem servido para ranquear as escolas, enfatizando o caráter competitivo entre as instituições.

Esta questão leva-nos a refletir, com Silva (2013), sobre o lugar do currículo oculto na prática docente, que pode ser muito valioso na formação de atitudes e valores comprometidos com a transformação das pessoas e da sociedade, que avaliações estandardizadas – ajustadas à lógica de mercado – podem não alcançar, mascarando a real aprendizagem dos alunos. Por isso, segundo Melo (2011), os indicadores, preponderantemente, estatísticos tomados como referência básica para pontuar os índices de aprendizagem dos alunos e desempenho da escola e dos professores, precisam ser questionados à luz da gestão democrático-participativa, que deve ter o PPP como elemento referenciador da democratização do acesso e da permanência dos alunos na escola.

Quanto à contribuição do currículo para a gestão, colhemos na fala dos gestores que este oferece referências para o planejamento, acompanhamento/ajuda ao professor (G1 e G2). Também como referência para autoavaliação da escola e da gestão, inclusive como possibilidade de pensá-lo a partir do contexto local (G3), constituindo-se em espaço de construção e reconstrução da identidade curricular e escolar.

Na fala dos participantes da pesquisa, apreendemos dificuldades no processo de gestão (categoria não prevista), dentre elas, citamos: descompromisso/resistência dos professores (G4, G6); avaliação de larga-escala numa perspectiva de resultado (G5, G6); o deficiente acompanhamento das famílias no processo de desenvolvimento escolar dos alunos (G5, G6); formação de

professores não sistemática (G4); falta de estrutura física e tecnológica para operacionalizar inovações curriculares, como no caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (G5). Por fim, a questão da não organização coletiva dos diretores escolares no que concerne às demandas para o desenvolvimento do currículo escolar (G5).

Em síntese, o que prepondera como representação social dos gestores relativa à gestão escolar é o seu caráter de integração e parceria. No condizente ao currículo, a representação que mais prevalece é a de que este engloba os conteúdos disciplinares e, como tal, constitui-se como norteador do processo de gestão da escola e do ensino. Deduzimos também que os gestores relacionam currículo e gestão, tendo como referência o ensino-aprendizagem e, relacionado a este aspecto, a cobrança dos resultados mediante avaliação de larga escala. Considerando que, para os gestores, o currículo configura-se como norteador do trabalho escolar era de se esperar que apontassem o currículo como referência para o planejamento e acompanhamento do trabalho da escola e do professor (contribuição para a gestão).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos documentos oficiais analisados inferimos que a gestão escolar preconizada aponta para a gestão democrática, acenando para o caráter participativo do processo, que deve ter no currículo respaldo para tal, visto que, pelas nossas interpretações, os princípios norteadores deste, possuem características afinadas, de certa forma, com uma abordagem crítica e/ou pós-crítica.

Compreendemos que as ideias e posicionamentos comuns e compartilhados entre os gestores das três escolas pesquisadas (representações sociais) relativos às questões prioritárias para o funcionamento da gestão escolar, no entanto, estão relacionadas à ideia de gestão enquanto parceria e integração, centrada no procedimento e forma podendo ser indicativo de uma democracia de baixa intensidade (gestão democrática liberal), principalmente, se o aspecto pedagógico mencionado por eles estiver vinculado ao sentido de apoio/assistência ao professor.

Importa ressaltar, também, que em relação ao currículo, o que os gestores mais sublinham é a ideia de que este engloba os conteúdos disciplinares, constituindo-se preocupação organizativa da gestão, em vista da cobrança de resultados decorrentes das políticas oficiais de avaliação nacional de larga escala, que envolvem o desempenho dos alunos. Sabe-se que os conteúdos escolares representam um dos elementos importantes do currículo, mas não representam o currículo em seu contexto global. Há que se considerar as concepções políticas, filosóficas e pedagógicas, as condições institucionais e que o currículo em si, é resultado de uma opção cultural (SACRISTÁN, 1998).

Essa, portanto, é uma questão que merece reflexão no afã de melhor compreender as implicações do processo pedagógico enquanto movimento que

garanta a qualidade social da educação, posto que evidenciamos, na fala da maioria dos gestores, a ênfase na transmissão/repasse do currículo prescrito.

Nesse sentido, o entendimento dos gestores de que o currículo oferece referências para o planejamento e autoavaliação da escola, pode ser a possibilidade de pensá-lo como espaço de construção e reconstrução da identidade escolar, como pensa uma das gestoras participantes da pesquisa. Desse modo, terão maiores possibilidades de melhor enfrentar as dificuldades por eles apontadas, entre elas: descompromisso/resistência dos professores às inovações; avaliação em larga-escala numa perspectiva de resultado; o deficiente acompanhamento das famílias no processo de desenvolvimento escolar dos alunos; formação de professores não sistemática; falta de estrutura física e tecnológica para operacionalizar inovações curriculares.

Por fim, entendemos que, nas escolas públicas pesquisadas, os diretores precisam refletir sobre o poder que têm nas mãos como gestores eleitos. Unidos podem transformar seus contextos escolares, buscar melhorias coletivas para suas escolas, por meio do diálogo e apoio mútuos, em prol de uma educação de qualidade social, que vise a formação humana e cidadã.

Management and curriculum: social representations of school managers of a Santa Catarina municipality

ABSTRACT

This paper describes the research that seek to analyze and perceive the social representations of public school managers in a southern Santa Catarina municipality about the relationship between curriculum and school management. Therefore, authors such as Jodelet (2001), Libâneo (2001), Libâneo; Oliveira; Toschi (2003), Moscovici (2015) and Silva (2013), among others, were taken as theoretical reference. The data were obtained through documental analysis and semi-structured interviews with the management team of three municipal schools, which addressed the most significant issues in school management; curriculum definition; relationship between curriculum and school management, among other items. From the content analysis (BARDIN, 2014), it was possible to infer that most managers: a) underline that the curriculum encompasses the disciplinary contents, constituting management's organizational concern, in view of the collection of results resulting from the official large-scale national assessment policies on student achievement; b) point in common the integration/partnership as focus for the organization of the school work.

KEYWORDS: Social representations. School management. Curriculum.

Gestión y currículum: representaciones sociales de administradores escolares de un municipio de Santa Catarina

RESUMEN

Este artículo describe la investigación que buscó analizar y comprender las representaciones sociales de los administradores de escuelas públicas en un municipio del sur de Santa Catarina sobre la relación entre el currículum y la gestión escolar. Con este fin, autores como Jodelet (2001), Libâneo (2001), Libâneo; Oliveira; Toschi (2003), Moscovici (2015) y Silva (2013), entre otros, fueron tomados como referencia teórica. Los datos se obtuvieron mediante análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas con el equipo directivo de tres escuelas municipales, que abordaron los problemas más importantes en la gestión escolar; definición curricular; relación entre currículum y gestión escolar, entre otros ítems. A partir del análisis de contenido (BARDIN, 2014), fue posible inferir que la mayoría de los administradores: a) subrayan que el plan de estudios abarca los contenidos disciplinarios, constituyendo la preocupación organizacional de la gestión, en vista de la demanda de resultados derivado de políticas nacionales oficiales de evaluación a gran escala sobre el rendimiento estudiantil; b) señalan en común la integración/asociación como foco para la organización del trabajo escolar.

PALABRAS-CLAVE: Representaciones sociales. Gestión escolar. Currículum.

NOTAS

1 Financiado pelo PIBIC/UNESC e FAPESC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da rede municipal de Criciúma**: currículo para a diversidade, sentidos e práticas. Criciúma, SC: SME, 2008.

CRICIÚMA. Prefeitura Municipal de Criciúma. **Plano municipal de educação de Criciúma**. Criciúma, SC: SME, 2014.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17-44.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão na escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MELO, M. T. L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011. p. 243-254.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DRUMOND, A. M.; SILVEIRA, S. F. R.; SILVA, E. A. Predominância ou coexistência? Modelos de administração pública brasileira na política nacional de habitação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 3-25, jan/fev. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v48n1/a01v48n1.pdf>. Acesso em: 12. set. 2019.

PEREIRA, A. S.; MUELLER, R. R. Gestão democrática e sistemas municipais de educação: ampliando o olhar. In: PEREIRA, A. S.; REGO, M. A. S. (Orgs.) **Educação**: partilhando e ampliando audiências, resistências e repertórios. Criciúma, SC: Ediunes, 2019. p. 239-257.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebido: 30 out. 2019

Aprovado: 6 jan. 2020

DOI: 10.3895/rtr.v4n0.11023

Como Citar: MILANEZ, G. S.; PEREIRA, A. S. Gestão e currículo: representações sociais de gestores escolares de um município catarinense. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1911023, p.1-18, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfrpr.edu.br/rtr/>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Gisele da Silva Milanez

gisele_gds@hotmail.com

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

