

Gestão democrática e currículo inventivo: enseadas que escorrem pelas curvas da educação

Rita de Cássia Salatti Rodrigues
Renata Sieiro Fernandes
Alda Regina Tognini Romaguera

Resumo: O artigo problematiza o papel e as ações de gestores escolares na rede pública brasileira no que tange à concretização de propostas curriculares inventivas nos ambientes formais e não formais de ensino, com foco nos formais. Para tanto, levanta as principais características de currículos inovadores colocados em prática na atualidade, suas repercussões na experiência escolar e discutir a gestão escolar participativa e colaborativa. Metodologicamente, ao lado da revisão bibliográfica, faz-se uma seleção de experiências ocorridas atualmente, na rede pública de ensino, no Brasil, apresentadas no documentário “Quando sinto que já sei” (2014), de Antonio Lovato, Raul Perez e Anderson Lima, e estabelecem-se comparações entre elas, apontando no que divergem, no que convergem e no que se complementam. A partir disso, levantamos e discutimos os aspectos relativos ao currículo posto em prática nas diversas experiências e relacionamos com o papel do gestor escolar.

Palavras-chave: Educação. Gestão escolar. Currículo escolar.

Democratic management and the inventive curriculum: creeks that flow by curves of education

Abstract: The article discusses the role and practices of school managers in the public Brazilian education system in relation to the implementation of inventive curriculum proposals in formal settings and non-formal education, focusing on formal settings. Therefore, we propose to identify the main innovative curriculum features put into practice today, its impact on school experience and discuss school management in a participatory and collaborative manner. Methodologically, we start from literature review, we made a selection of experiences currently occurring in the public school system in Brazil, presented the documentary "When I feel that I know" (2014), Antonio Lovato, Raul Perez and Anderson Lima, and were made comparisons, pointing out the differences, the similarities and complementarities between them. From this, we raise and discuss those aspects of the curriculum implemented in the various experiences and relate to the role of the school manager. he need for change, innovation and inventiveness is urgent.

Keywords: Education. School management. School curriculum.

Introdução

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia a volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem (Manoel de Barros).

As políticas públicas que regem instituições escolares nacionais, ao longo do tempo, foram constituindo-se dentro de uma rigidez de currículo, de metodologia e de modos de avaliação que pretendem regular os desempenhos docentes e discentes em escala nacional. Se observarmos as transformações ocorridas no currículo brasileiro nos últimos quarenta anos, veremos que as mudanças, ainda que significativas, não alcançaram as consideráveis e inúmeras transformações sociais que marcam as primeiras décadas deste século. Esta configuração demonstra incongruências que precisam ser repensadas em termos de possibilidades para a inclusão de novas propostas. Dizendo com o poeta que inaugura esta discussão: seria possível repensarmos “enseadas” curriculares, vislumbrando “cobras de vidro” a correr/escorrer pelas curvas escolares?

Na tentativa de responder a esta questão, buscamos alguns dados relevantes, que demonstram ainda persistirem no Brasil as altas taxas de evasão nas escolas, equivalendo a 24,3%, o que o coloca como terceira maior taxa de abandono¹ entre os 100 países com maiores Índices de Desenvolvimento Humano – IDH (PNUD, 2013). O IDH do Brasil apresentou melhora em 2013, em uma trajetória de crescimento constante durante as últimas três décadas. Desta forma, avanços são apontados nas três dimensões do índice: vida longa e saudável, educação e padrão de vida decente². Há mais de 51,5 milhões de alunos matriculados na educação básica, estando 85,3% deles nas escolas públicas (INEP CENSO ESCOLAR 2010). Todo esse contexto aponta para uma problemática no campo educacional e no campo da pesquisa. Nesta pesquisa, a problemática centra-se na elaboração e desenvolvimento de currículos com propostas inovadoras e o papel da gestão na rede pública formal de ensino.

¹ Taxa de abandono escolar no ensino primário, pela definição da PNUD (2013, p. 179), refere-se a porcentagem de alunos de um determinado grupo que se matricularam no ensino primário mas abandonaram os estudos antes de o terminarem. É calculada com base em 100 menos a taxa de sobreviventes do último ano do ensino primário, e assume que os fluxos observados se mantêm inalterados durante a vida do grupo e que os abandonos não regressam à escola.

² Definição do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH pelo PNUD (2013, p.153).

A partir de apresentação teórica das vertentes do tema do currículo e do papel da gestão escolar, nos propomos a pensar sobre alguns aspectos práticos do trabalho educativo formal, na atualidade. Para tanto, partiremos do conteúdo e da narrativa apresentados no documentário “Quando sinto que já sei” (2014) como estratégia metodológica para provocar a argumentação e a discussão.

Entendendo que o currículo é o modo como a educação das pessoas acontece, questionamos a relevância desse projeto político de formação, especialmente para quem frequenta a escola pública, e que tipo de sociedade este projeto almeja. Interessa-nos ainda pensar se inovações no currículo orientam-se para uma formação diferenciada e se atendem a uma maior ou menor população escolar. Nesta direção, questionamos se propostas inovadoras, que vão na contramão de currículos focados nos conteúdos no ambiente escolar, são facilitadoras ou não de um aprendizado com mais sentido e significado para os estudantes; e na importância do papel do gestor escolar na construção/reconstrução curricular que se mostra diferenciada (VEIGA-NETO, 2009).

Para tanto, o artigo estrutura-se da seguinte forma: um breve histórico do percurso do currículo no Brasil, descrevendo os vários conceitos de currículos e a teoria curricular em cada momento histórico. Na sequência, tratamos do redesenho curricular em processo, ou seja, uma discussão sobre o que temos e o que queremos, focando no papel do gestor escolar. E enfim, iniciamos a apresentação das propostas presentes no filme “Quando sinto que já sei” e discutimos aspectos comuns das iniciativas, questões que se colocam e que ainda não podem ser respondidas, mas que são importantes ao olhar para a escola que temos e a que queremos, ou seja, a que é e a em devir ou em vir a ser.

Breve histórico do percurso do currículo oficial no Brasil

Educar é formar pessoas para um determinado tipo de sociedade desejada; essa educação e formação respondem aos projetos políticos que orientam as instituições e acontecerão por meio do currículo.

Buscamos descrever o percurso do currículo oficial no Brasil em um breve histórico, para poder focar no objeto deste artigo como se dão os currículos de propostas inovadoras. Para tratar deste assunto, é importante definir o que é o currículo oficial e, principalmente, o que vem

agregado ao termo, ou seja, a relação entre intenção política e socioeconômica – ou o projeto político de formação de pessoas - e aquela praticada nas escolas, após a mediação ou interferência dos professores e da gestão escolar.

Não há consenso em relação ao conceito de currículo e suas terminologias acessórias. Podemos encontrar significados distintos em vários autores e, para tanto, valemo-nos, inicialmente, das nomenclaturas presentes nas descrições de Santos e Paraíso (1996): currículo oficial é o que consta na Proposta Curricular do Estado, das Secretarias de Educação ou nos livros didáticos elaborados a partir destas; currículo formal abrange todas as atividades e conteúdos planejados para serem trabalhados em sala de aula. É o documento que o professor produz; currículo em ação ou real são todos os tipos de aprendizagem que os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizados. É a consequência de viver uma experiência num ambiente que propõe-impõe todo um sistema de comportamento e valores e não só de conteúdos ou conhecimentos a assimilar; currículo oculto é o que está implícito nas atividades escolares, porém, não mencionados pelos professores ou não intencionalmente buscados por eles. São, portanto, aprendizagens ou efeito de aprendizagens não intencionais, que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. É constituído tanto de práticas como de mensagens não explicitadas; currículo vazio ou nulo constitui-se dos conhecimentos ausentes, tanto das propostas curriculares, como das práticas da sala de aula, que, muitas vezes, abrangem conhecimentos significativos e fundamentais para a compreensão da realidade e para a atuação nela. São chamados de “campos do silêncio” ou de “omissões”. Seu significado é fundamental para entender o currículo como espaço de afirmação e negação de elementos das diferentes culturas, produzindo efeitos sobre o estudante, tanto em função do que diz, como daquilo que silencia.

A teoria curricular pode ser analisada com base em três abordagens teóricas. Do seu surgimento até meados da década de 70 do século XX, predominaram as teorias tradicionais ou não críticas. De meados da década de 70 até início dos anos 90, predominaram as teorias críticas e após a década de 90, as teorias pós-críticas.

A teoria tradicional, na visão de Zotti (2004, p. 3-4):

Tradicionalmente o currículo significou uma relação de matérias/ disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma. Esse formato guarda estreita relação com plano de estudos. Posteriormente, o currículo evoluiu de plano de estudos para a visão de currículo como a totalidade de

experiências vivenciadas pela criança, sob a orientação da escola, levando em conta e valorizando os interesses do aluno. Seus representantes, Dewey e Kilpatrick, contribuíram para o desenvolvimento das teorias progressistas, influenciando no Brasil o desenvolvimento da concepção escolanovista.

Portanto, de meados da década de 1920 até meados da década de 1960, “as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial” (ZOTTI, 2004, p. 6).

No final da década de 1960, início da década de 1970, surge uma visão que rompe com isso e inicia-se um período em que os teóricos da educação criticam as injustiças e desigualdades sociais e denunciam o papel da escola e do currículo como agentes da reprodução da estrutura social, pois que através dos conteúdos, livros didáticos e atividades em geral, refletem, reproduzem e mantêm as relações de poder vigentes na sociedade. A essa visão denomina-se teoria crítica. Buscava-se, então, construir um currículo de acordo com os interesses dos grupos oprimidos e a referência teórica é Paulo Freire (ZOTTI, 2004; GESSER, 2002).

A partir da década de 1990, num contexto de multiculturalismo, emerge a teoria pós-crítica, que defende a ideia de que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, pois seus conteúdos estão sempre a serviço de quem ou do que detém o poder. A teoria pós-crítica sugere a desconstrução de conceitos e práticas visando à reconstrução dos seus significados.

De acordo com Moreira (1998 apud GESSER, 2002, p.78):

Embora estas reformas de currículo tenham acontecido ao longo da história, bem como no contexto educacional atual, elas nunca se tornaram concepção dominante nas escolas. Tanto no Brasil como nos Estados Unidos, há um grande distanciamento entre o que efetivamente vem acontecendo nas escolas e as produções teóricas sobre currículo pela academia. Embora tenham surgido muitas proposições críticas e renovadoras, estas ainda representam experiências isoladas no contexto educacional, de forma que as escolas normalmente permanecem voltadas para os fundamentos reconhecidos como concepção tradicional de currículo, representante de uma perspectiva acadêmica e tecnicista.

Isso anuncia que o projeto político de formação educacional não está propondo uma mudança de paradigma, ainda que por tateios e erros ou por ensaios e experimentações, mas reformas para a manutenção de um movimento repetitivo de erros e desencontros no campo educacional. Mostra inconsistência de proposta e ação e retrata a tensão entre aquilo que é idealizado e o que acontece na prática, principalmente considerando que a sociedade e as pessoas

são múltiplas e pedem novas abordagens e perspectivas de formação. Nossa aposta neste texto é pensar a educação pela singularidade e na singularidade.

Singularidades

O que significa pensar a educação pela singularidade e na singularidade? A singularidade em Rolnik e Guattari (2006, p. 87) é um conceito existencial. Diz respeito a diferentes maneiras de existir e se contrapõe ao conceito de identidade como referenciação, aspecto a que as escolas respondem ou visam construir.

Aquello que llamo procesos de singularización — simplemente poder vivir, sobrevivir en un determinado lugar, en un determinado momento, ser nosotros mismos— no tiene nada que ver con la identidad (cosas tales como mi nombre es Félix Guattari y estoy aquí). Tiene que ver, por el contrario, con el modo en el que, en principio, funcionan y se articulan todos los elementos que constituyen el ego; es decir, con la forma en la que sentimos, respiramos, tenemos o no voluntad de hablar, de estar aquí o de irnos rápidamente. (p. 88).

Se ficarmos restritos a coordenadas sócio-históricas que entravam e deformam modos de existir não nos aproximamos de possibilidades de singularização. A experiência de uma educação sensível e afectiva que não se encerra na fixidez do aprendizado e que lida com o saber como um constante recomeço (DELEUZE, 1998) se entrecruza com uma estética do sensível, pelo pensamento de Rancière, para quem “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” (RANCIÈRE, 2012, p. 58).

A subjetivação é a percepção de si, em afecção, em pulsão, em ação:

O sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar à ideia de subjetividade: a mediação, a transcendência. Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete. [...] Em resumo, crer e inventar, eis o que faz o sujeito como sujeito (DELEUZE, 2001, p. 76).

Gauthier (2002, p. 146) auxilia a reflexão ao provocar o pensamento por outras perguntas:

E o currículo como corpo, de quê ele é capaz? Quais são seus modos de existir? Quais são os agenciamentos nos quais ele pode entrar? [...] O currículo como plano geométrico não tem natureza fixa, ele não é obrigado a ter objetivos, atividades de aprendizagem, etc. Ele até pode ter essas coisas, mas elas se tornam acessórias. O que importa é que ele pode ter atributos, ter componentes, entrar em agenciamentos variados.

Na intenção de pensar um currículo que construa singularidades, que convide a escapar de fixas representações e dos exercícios de reconhecimento, escolhemos fragmentos estéticos que provoquem sensações, afectos e perceptos como possibilidades de criação, para perguntar: Pode um currículo combater as paralisantes forças e criar “enseadas que escorram pelas curvas escolares”?

Não pretendemos aqui buscar por um "ser-do-curriculo", o que se inscreveria numa visão do real em si, baseada na noção de essência. Conforme diz Gauthier (2002), o desejo é o de produzir agenciamentos curriculares, sem buscar por uma essência, definindo a natureza ou o real como substância única, com uma infinidade de atributos.

Pensando que temos hoje, nas escolas, um currículo muito similar ao que vimos no século passado, podemos pensar que as inúmeras críticas ao sistema educacional têm fundamento e isso deve motivar os profissionais da educação a desejar e rascunhar, a ensaiar e experimentar mudanças.

Este percurso histórico e conceitual tenta mostrar a diversidade nos modos de entender o que é currículo, mas que a instituição escolar se mantém ou tende a se reformar abrindo pouca ou nenhuma brecha para as inovações, ensaios e experimentações.

Concordamos com Feldmann e Masetto (2012), ao proporem que a escola merece um redesenho curricular em sua concepção e prática, e, para tanto, estabelecem alguns pontos fundamentais para que isso ocorra. Atentam para a urgência e necessidade de valorização do professor, pois ele é, também, um sujeito em formação, um aprendiz, com identidade não estável e fixa, o que lhe permite participar mais efetivamente de tateios e erros, como alguém que concebe e ajuda a colocar em prática desenhos de currículos. Atentam para a valorização de trabalho em equipe ou colaborativo, em que professores e educandos, educandos e educandos, ressignificam as relações hierárquicas e de poder de modo a criarem parcerias e corresponsabilidade nos processos de formação e de construção de singularidades.

Embora os autores frisem as urgências que envolvem os professores e os alunos nos redesenhos curriculares, entendemos que estão incluídos aí os gestores, como parte da equipe e da comunidade escolar, ainda que não sejam privilegiados nas análises, pois, se não houver trabalho coletivo, as relações de poder podem impedir qualquer tentativa de construção coletiva e compartilhada de novos redesenhos e práticas curriculares.

A gestão escolar

Diz Paro (2008, p. 11), em relação ao papel do gestor que:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor... Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição”. A segunda dá-se pelo fato de ser requerido do gestor uma formação técnica em administração escolar, mas isso nada lhe adianta porque “o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos.

Em uma concepção de gestão democrática, espera-se do gestor escolar que ele seja parte da equipe, facilitando e apoiando o trabalho desenvolvido, que indique caminhos, que seja sensível às necessidades da comunidade, que favoreça o desenvolvimento de talentos, que incentive iniciativas inovadoras e criativas, que estimule tateios e erros, ensaios e experimentações, que analise periodicamente, com a equipe, o desempenho da escola e que construa em parceria e de formas colaborativas, planos de melhoria da escola, que crie e fortaleça situações e oportunidades para o exercício do trabalho coletivo e compartilhado.

A preocupação em proporcionar uma gestão democrática na escola surge com a Constituição Federal de 1988, no processo de descentralização da gestão escolar e posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), é que serão fixadas as incumbências dos estabelecimentos de ensino que, no artigo 12, propõem a elaboração e execução da proposta pedagógica e, que no artigo 15, incentiva a ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da escola.

O gestor desempenha papel fundamental na gestão democrática, pois ele pode dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos. De acordo com Luck (1998), em algumas gestões escolares participativas, os diretores dedicam uma grande parte do tempo na capacitação de profissionais, no desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e em experiências pedagógicas baseadas na reflexão-ação.

Para Luck (1998, p. 27),

[...] nos mais bem-sucedidos exemplos de gestão escolar participativa, observou-se que os diretores dedicam uma quantidade considerável de tempo à capacitação profissional e ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e de experiências pedagógicas pela reflexão-ação.

O gestor, como o professor, lida com inúmeras dificuldades no dia a dia da escola, por isso se faz importante a construção de um projeto coletivo com a efetiva participação da equipe ou então, as dificuldades se sobreporão aos momentos de criação e invenção e o trabalho pode tornar-se árduo e desmotivador.

Até aqui, vemos que o gestor pode incentivar e ajudar a pôr em prática experiências educativas e pedagógicas que saiam do senso comum e dos modos, tradicionalmente, presentes e, dentro das ideias atuais, pode, inclusive, propor alternativas inovadoras na rede pública de ensino, como vem acontecendo há algum tempo e que são visibilizadas e discutidas mais atualmente. É exatamente o caso do documentário brasileiro “Quando sinto que já sei” (2014), que explora experiências inovadoras em escolas do Brasil, entrevistando teóricos e práticos no campo da educação formal e não formal.

O vídeo é usado aqui como instrumento didático para a abordagem de problemas emergentes e atuais e, neste caso, é assumido como uma etapa da pesquisa. As outras partes são: selecionar algumas experiências dentre as apresentadas e buscar um exercício de comparação, identificando pontos convergentes, divergentes e complementares entre elas. Isso faz parte da proposta dos próprios diretores, ou seja, que o vídeo e seu conteúdo sejam desencadeadores de pensamento e reflexão para novas formas de práticas educativas acontecerem.

O vídeo é, necessariamente, narrativa reflexiva, que cria sentidos e que estimula questionamentos, logo, ajuda a construir pensamentos. É, ao mesmo tempo, informativo e ficcional – inclusive o gênero documentário. Têm caráter difusor e mediador de ideais, visões, realidades, sociedade, cultura, sendo, portanto, um documento de época. Além do mais, são artefatos da cultura (FABRIS, 2008, p. 119) e meios de educação não formais (SCARASSATTI, 2007, p. 87-88) e formação.

Para Fabris (2008, p. 120-121), tratando da educação e do cinema como caminhos metodológicos, nos diz que:

A investigação que utiliza filmes como material empírico pode desenvolver-se de diferentes formas. Essas sobre as quais estou comentando não se inserem no conjunto de análises visuais ou imagéticas que privilegiam apenas a estética das imagens – as imagens em movimento que o cinema produz foram analisadas a partir do que elas produzem como significados culturais. Os filmes foram tomados como textos culturais que ensinam, que nos ajudam a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos e contribuem na produção de significados sociais. Eles contam histórias, e analisar tais textos criticamente é uma possibilidade de entender não só os processos em que foram gestadas, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam.

A autora adverte ainda que, “no Brasil, educação e cinema têm uma aproximação recente. Pesquisas em educação envolvendo o cinema constituem uma relação ainda mais incipiente [...]” (PARO, 2008, p. 121). Assumimos o desafio e nos aventuramos a dar nossa parcela de contribuição.

Deste modo, o processo investigativo se caracteriza por ser, estritamente, do tipo qualitativo. E, de acordo com os objetivos, a pesquisa se configura como sendo de caráter exploratório, descritivo e analítico.

A inovação e o papel da gestão escolar

Algumas iniciativas inovadoras buscam quebrar paradigmas educativos e pedagógicos, ousar e inovar em ações dentro de escolas públicas ou mesmo em instituições não governamentais, ou seja, em espaços ou em projetos de educação não formal, que não são escolas e não são regidas e legisladas pelo Ministério da Educação.

Trilla Bernet (1996) se ocupou de definir os termos tomando como ponto de referência as deliberações que o organismo maior no país, responsável por legislar e deliberar sobre a Educação, faz para circunscrever os campos.

Sendo assim, o autor define os termos da seguinte maneira: a educação formal possuindo uma forma determinada por uma legislação nacional, tendo critérios específicos para acontecer e seguindo o que é estipulado pelo Estado – no caso brasileiro, envolvendo a educação escolar, educação infantil, ensino fundamental, médio e universitário, segundo normativas sequenciais, espaço-temporais, curriculares, de certificação e de formação profissional; e a educação não formal como tendo intencionalidade e sendo mediada pela relação de ensino-aprendizagem, com forma, assumindo e desenvolvendo metodologias com procedimentos e ações diferenciadas das adotadas nos sistemas formais, e não tendo uma legislação nacional que a regula e que incida sobre ela.

As iniciativas sustentadas e levadas a cabo por educadores, professores e gestores são apresentadas no recente documentário de Antonio Sagrado Lovato, “Quando sinto que já sei” (2014). Para realizar o documentário, foram entrevistados: José Pacheco, da Escola da Ponte (Portugal); Miguel Nicolelis; Tia Dag, da Casa do Zezinho, e Tião Rocha, do CPCD, entre outros. E também: professores, pais, alunos e profissionais que atuam na gestão escolar e que

criam condições para que experiências inovadoras ocupem espaço e estejam presentes no cotidiano, inclusive, da escola pública.

Aparecem retratadas no documentário dez instituições de educação que apresentam propostas inovadoras por meio de iniciativas que estão sendo postas em prática pela gestão escolar e pelos professores e a comunidade, sendo duas referentes aos espaços de educação não formal e cinco referentes aos espaços de educação formal (em parceria ou não com projetos de educação não formal), localizadas em diversas cidades e estados brasileiros, nas regiões sudeste e nordeste.

Na sequência, são apresentadas as instituições e alguns aspectos evidenciados no documentário a respeito dos modos de colocar em prática os currículos e os papéis da gestão e da comunidade escolar:

- Projeto Âncora (Cotia - SP): é uma instituição de educação não formal, do tipo ONG, na área da assistência e do desenvolvimento social, tendo sido criada em 1995, inspirada no projeto político da Escola da Ponte, em Portugal. Assim como a portuguesa, a Escola Projeto Âncora não tem divisão por séries, os estudantes de 6 a 10 anos estudam juntos em espaços livres de aprendizagem, desenvolvem projetos de pesquisa de acordo com suas afinidades e são orientados por professores e pedagogos. No documentário, vemos mesas coletivas para conversas e debates dos estudantes com o professor, em grupos de, aproximadamente, 10 pessoas e decisões são tomadas coletivamente. Vemos também reuniões de trabalho com o professor ao ar livre. Os estudantes são colocados em contato com diferentes atividades como: música, informática, esportes, circo, artes e culinária. Arquitetonicamente, há construções de prédios com parede de linhas retas, mas também uma tenda de circo e uma grande área verde. No depoimento, uma estudante menciona que não gosta de ficar presa entre as paredes das salas de aula e que gosta de poder usar os jardins do espaço. Outra estudante critica o excesso de lição, o fato de passar o dia todo em sala de aula e o comportamento da professora que, segundo ela, brigava muito. No formato atual da instituição, cada educando escolhe a lição que quer fazer, pesquisa sozinho ou em grupos pequenos e só solicita o professor se tiver dúvida. O papel que este desempenha é o de tutor. Por fim, menciona-se haver forte integração com a comunidade.

- Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (Curvelo - MG): é uma instituição não formal que existe desde 1984 em Curvelo e Araçuaí. Seu idealizador é Tião Rocha, que explica

que, neste espaço, o projeto político de formação se pauta por estudar, ler, escrever, plantar, comer, lavar, jogar brincando, nomeando o processo por comunidades de aprendizagem. Ali os espaços construídos e abertos são amplos e com bastante vegetação, plantio de árvores frutíferas e chão de terra com livre acesso para professores e alunos. Pelo que o documentário mostra, percebemos que são desenvolvidas, por exemplo, atividades de cálculo com jogos construídos com material reaproveitado e rodas de histórias e fantoches, além de trabalho com e na horta. O professor é uma figura presente, coloca-se proximamente aos estudantes e encaminha, explica, auxilia as atividades e jogos. Na fala de Tião Rocha, percebe-se uma preocupação em manter relações de horizontalidade, em que ambos, professor e educando, ensinam e aprendem. A coordenadora pedagógica diz que o trabalho de educação ali é o acolhimento e ser sensível para perceber o “ponto luminoso de cada um e fazê-lo florescer”. E menciona haver estreito vínculo e integração com a comunidade.

- Escola Livre Inkiri (Ecovila Piracanga - Itacaré - BA): surge em 2008, inspirada na Escola da Ponte e na Escola Livre, da Fundação Pestalozzi. No seu projeto político de formação aparece a preocupação de se constituir como uma escola livre e não diretiva da expressão do ser, com foco em educar para a autonomia. Localiza-se no litoral com intenso e direto contato com a natureza. Arquitetonicamente os espaços construídos são simples, aconchegantes e coloridos, e todos os objetos estão ao alcance e disposição dos alunos que variam de 1 a 13 anos, havendo mistura de idades. O foco do trabalho educativo é o aprender fazendo e com ênfase na ação dramática e no desenvolvimento do imaginário. Também menciona haver forte integração com a comunidade.

- Escola Alfredo J. Monteverde - Projeto de Educação Científica da AASDAP (Natal - RN): A Escola Alfredo J. Monteverde está vinculada ao Instituto Internacional de Neurociências de Natal– Edmond e Lily Safra - (Natal – RN), sendo uma instituição de educação não formal, que desenvolve o Projeto de Educação Científica da AASDAP, idealizado por Miguel Nicolelis. A proposta é atender os estudantes no contraturno da escola formal, mas não complementar ou sanar as deficiências dela, e, sim, oferecer outro modelo de educação, diferente do que é a escola convencional, nas palavras de Nicolelis. Há número de vagas a ser preenchido, logo, o projeto não é oferecido para todos os estudantes da rede pública. A proposta é oferecer uma educação transdisciplinar com foco no conhecimento científico e no aprender fazendo. Oferece formação

continuada aos professores envolvidos no projeto e reuniões mensais com professores das escolas públicas. São desenvolvidas assembleias de estudantes para discutir regras e decidir como encaminhar os processos de aprendizagem havendo participação efetiva destes nas decisões de estudo. Há mistura de idades entre estudantes oriundos dos 7º, 8º, 9º anos. As salas são amplas e há mesas coletivas para grupos pequenos de modo a favorecer a resolução de situações-problema lançadas pelo professor. Também se aposta em uma relação de horizontalidade entre professor e estudantes, sendo que ambos ensinam e aprendem.

- EMEF André Urani/Projeto GENTE - Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (Rio de Janeiro - RJ): são parceria da Secretaria Municipal de Educação do Rio, MEC e a iniciativa privada, para desenvolver uma proposta de educação diferenciada aos estudantes do Ensino Médio (de 7º, 8º e 9º anos). Está localizada na Favela da Rocinha. O trabalho prático funciona com os estudantes sendo divididos em grupos de aprendizagem com 6 integrantes, chamados de “famílias”. A cada três famílias forma-se um “time”, havendo mistura de diferentes idades. O papel do professor é ser o mentor, cabendo a ele mediar o conhecimento dos estudantes. Arquitetonicamente, os prédios construídos têm amplos espaços arejados, com mesas coletivas de trabalho para, aproximadamente, 6 estudantes, e paredes pintadas com cores fortes (no caso, amarelo), o que torna agradável estar nos espaços. São feitos usos de Educopédias³, tecnologia colaborativa com aulas digitais e autoexplicativas. O documentário mostra atividades individuais ou em grupos sendo desenvolvidas fora das salas, no chão ou mesa de cimento. Também há mesas individuais que se juntam para o trabalho coletivo, com aproximadamente 6 alunos, com uso de notebooks e fones de ouvido individuais. É notável a presença da tecnologia da informação. No depoimento, um jovem educando diz que não tem mais o professor ensinando na lousa, são eles que buscam as informações e as colocam em prática e ao

3 A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo, retiradas àquelas voltadas para avaliações e revisões. As atividades incluem vídeos, animações, imagens, textos, *podcasts*, mini-testes e jogos, seguindo um roteiro pré-definido que obedece a teorias de metacognição. A plataforma visa melhorar a qualidade da experiência educacional, a partir da utilização das novas tecnologias e novas descobertas da neurociência, para a criação de um modelo pedagógico que melhor responda às demandas das crianças e jovens. As aulas são criadas e revisadas por professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. (EDUCOPÉDIA, 2015).

professor cabe fornecer o auxílio necessário. Em outro depoimento, o educando diz que eles se ajudam, mesmo sendo de séries e idades diferentes e o quanto isso é interessante. E um terceiro educando relata que o melhor nessa proposta assumida é poder conversar e fazer trocas ou tirar dúvidas com o colega por estar sentado ao lado e não atrás, como costuma acontecer nos modelos tradicionais de escola. Há menção à integração com a comunidade por meio de, por exemplo, oficinas com os saberes que os membros dela têm e podem socializar.

- EMEF Campos Salles (São Paulo - SP): localizada em Heliópolis, comunidade com mais de 40 mil habitantes, a escola atende a mais de mil alunos. Os espaços ao ar livre são grafitados, o chão é de cimento, mas com a presença de algumas árvores e espaços de construção com linhas retas e paredes externas coloridas (no caso, terracota), dando agradabilidade aos espaços. A proposta educativa desenvolvida nessa escola inclui salões de estudos multisseriados e a república de estudantes, que funciona por meio de comissões (cultura, esporte, salões de estudos) com cargos (prefeito, vereador) e funções de representatividade – por votação – que se encarregam de pensar e pôr em prática estratégias de melhoria da escola. Para o enfrentamento das situações-problema, dos conflitos e das contradições são buscadas tentativas de soluções conjuntas.

- EMEF Sebastiana Luiza/Projeto Araribá (Ubatuba - SP): também se inspira na Escola da Ponte e o projeto político de formação implica desenvolver grandes áreas: Projeto Alfabetização e Projeto de Pesquisa em seis espaços de aprendizagem e não salas de aula. Nesta escola há contato direto com bichos e natureza, inclusive fora do ambiente escolar. São estimuladas as aulas-passeio e a professora, em seu depoimento, ressalta o valor dessa prática afirmando que esta é uma escola sem muros e prazerosa. Para ela, sair para o entorno é uma forma de não apenas aprender os conteúdos dos documentos oficiais do MEC (PCN's e RCNEI), mas para aprender o humano, a ser sociável, a “jogar fora aquilo que não tem mais tanta importância”. A diretora, em seu depoimento, revela que as crianças já estavam acostumadas a ficar na rua, ao ar livre, então, foi simples transformar os espaços da escola. A meta que a escola assume é funcionar sem turmas, sem classes, sem paredes, sem aulas, e que isso é possível, pois há “a autonomia pedagógica, administrativa e financeira garantida no artigo 15 da LDB e está de acordo com a Constituição Federal, logo, não tenho que seguir o modelo”. Para ela, não é só o professor que transmite conhecimento, qualquer pessoa da comunidade pode fazer e se incumbir disso. Logo,

há participação efetiva da comunidade na escola, como mostra o documentário com o depoimento do membro do conselho e APM que ensinou as crianças a construírem uma casa de pau a pique para não deixar esse conhecimento desaparecer da cultura local e que participa das rodas de conversa com os alunos propondo a construção de brinquedos.

As instituições visitadas que não entraram no documentário são as seguintes: a Casa do Zezinho (São Paulo – SP), a Politeia (São Paulo – SP), a EMEF Amorim Lima (São Paulo – SP), embora haja depoimentos de gestores pertencentes a estas instituições. No caso da EMEF Amorim Lima, a diretora diz que, quando chegou ali, a escola era cheia de grade, de cor cinza e que a equipe foi acabando com isso. Diz que tirou a grade sem passar pelo conselho da escola, em uma decisão parcial, porque via no recreio as crianças penduradas e se balançando nela, assim como tirou o sinal de fábrica que marcava os tempos escolares.

Em síntese, pelos depoimentos de gestores e demais entrevistados fica evidente que o pensamento que orienta as inovações é a mudança de paradigma escolar e, para tanto, é preciso que os adultos envolvidos no processo (professores, gestores e pais) saiam da zona de conforto, que experimentem algo novo para ver que é possível fazer diferente, pois são estes vistos como os mais resistentes, enquanto que se percebe haver facilidade dos jovens alunos para se adaptar às novidades. As dificuldades são, portanto, entendidas como sendo dos adultos.

Tião Rocha, no início do documentário, se pergunta: *“será que é possível a gente criar essa escola ser alegre e prazerosa ou ela tem que ser o serviço militar obrigatório aos 6, 7 anos?”*. José Pacheco privilegia que o que deve pautar é *“a educação centrada na relação”*, sem ênfase maior ou menor em algum dos lados (professor-aluno). E, ainda, reitera-se que educar é mais do que vestibular e mercado de trabalho.

Das experiências apresentadas, algumas são fruto de parcerias público-privadas, mas outras são estritamente de iniciativa pública, envolvendo educação infantil, ensino fundamental e médio. Arquiteticamente, percebemos que os ambientes adquirem cores fortes, que os espaços são amplos, que há possibilidade do individual virar coletivo, de juntar as pessoas para trabalhos em pequenos grupos, de estimular conversas, escutas e vozes. São estimuladas as linguagens expressivas e comunicativas, lógico-matemáticas, corporais, artísticas, havendo maior ou menor uso de tecnologia e mídias. Em muitos casos há uma preocupação em estimular e manter contatos diretos com a natureza e os animais, em sair dos espaços da escola e aproveitar do que o entorno oferece, inclusive dos saberes que fazem parte da comunidade local. As disciplinas são revistas,

buscando-se transdisciplinaridade e, também, flexibilidade de tempos e espaços, mistura de idades e horizontalidade nas relações. E a incorporação da comunidade com sua cultura e seus saberes é parte essencial.

Não se busca apresentar e desenvolver um modelo que sirva para todos, em razão de especificidades locais e de projetos diferenciados de construção de subjetividades. Logo, os currículos também são construídos e postos em ação no cotidiano de formas variadas, buscando-se realizá-lo com ousadia, por meio de ensaios e experimentações para que, realmente, algo de novo possa acontecer. Há maiores ou menores transformações materiais ou de recursos, mas a mudança é muito mais pela intenção de fazer algo que realmente transforme e modifique as pessoas e a sociedade.

Ao analisar e pensar nessas iniciativas, observamos que normalmente a primeira quebra de paradigmas está na arquitetura, representada pela parede. As paredes (e os tetos) circunscrevem, fecham os horizontes aos lados (e acima) e são um recurso de contenção de corpos de alunos. Sem os “convites” externos os alunos são obrigados ou motivados a se concentrar no que está acontecendo dentro da sala de aula e no professor.

Outro ponto comum nessas iniciativas parece ser o respeito ao educando e, em sendo assim, faz-se ainda mais relevante a necessidade de entender a escola que está posta. Se uma iniciativa inovadora por meio de currículos inventivos traz como premissa o respeito ao educando, significa então que a escola, de maneira geral, não está tratando com respeito este educando? Sendo a escola um local de frequência para quase a totalidade das crianças e jovens, pois no Brasil, o acesso à escola é obrigatório e, portanto, universal e democrático, considerar que neste lugar eles não são tratados com respeito, é algo contraditório e paradoxal.

O terceiro ponto comum às iniciativas pode ser entendido como a busca pelo prazer ou pelo lúdico. Parece que todas essas iniciativas trazem como base as vivências e atividades prazerosas, normalmente escolhidas pelo educando, o que traz, de início, um ganho de satisfação e motivação quando comparado a uma atividade imposta. Então, também devemos pressupor que a escola não tem proporcionado aos educandos o sentimento de prazer pelas atividades que realizam, entendendo que todo conhecimento exige esforço e, por extensão, sofrimento e que devem estar focados no uso da razão.

Podemos trazer como quarto ponto comum o aprendizado que gera sentido e significado. Essas iniciativas diferem da escola tradicional quando favorecem que o educando aprenda o que

faz sentido, o que ele vivencia, o que ele pesquisa, o que ele discute. O aprender vazio e sem sentido não parece ter espaço.

Outro ponto é a experiência de ação política no cotidiano, por meio da construção da autonomia, do direito ao exercício da liberdade a partir da construção de projetos individuais ou coletivos de estudo, de escolhas por conteúdos a serem estudados e desenvolvidos, pela vivência de assembleias ou outros instrumentos democráticos, que dão ao educando a noção de realidade respeitável. Suas ações têm reações, como na sociedade.

E o último ponto comum que destacamos é o papel do gestor nessas iniciativas. Todas as iniciativas criaram corpo a partir da crença de alguém de que algo bom aconteceria ali. Muitas vezes foram grupos, mas a importância do papel do gestor se mostra relevante em todas as situações.

Atualmente discute-se sobre a gestão democrática, gestão compartilhada, gestão participativa. Na LDB (BRASIL, 1996), o termo aparece nos art. 14º e 15º, no tocante ao ensino básico, e no art. 56º, referente ao ensino superior.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro e público.

Art. 56º. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Em um dos depoimentos do documentário, um pai da comunidade diz que só foi possível dar forma ao projeto, porque a diretora correu atrás da documentação necessária. Essa mesma diretora cita o artigo da LDB que endossa a autonomia da unidade escolar e que, portanto, possibilitou tamanha modificação nesta escola. Em outro depoimento, outra diretora diz que chegou numa escola como outra qualquer e aos poucos foi tirando grades, derrubando paredes e as principais mudanças foram criando corpo.

É legítimo pensar que nenhuma dessas iniciativas teria se concretizado com a ideia e

participação de uma só pessoa. Do mesmo modo vale pensar que, para que algo se transforme no ambiente escolar, seja necessária uma junção de várias mãos e de várias cabeças, na sua diversidade. E que a crença no surgimento de algo novo se alimente nas possibilidades trazidas por ensaios e erros, que coexistem com o risco.

É positivo que estes gestores tenham se envolvido nessas propostas junto com suas equipes e comunidade e que tenham seguido na busca de conseguir espaço, aceitação, resultados, satisfação, mas também vale pensar em quantos outros professores não tiveram ideias boas e vontade de inovar e tentar algo mais adaptado à comunidade em que atuam, mas foram barrados pela falta de vontade ou abertura do gestor. Pode um professor ou um grupo deles encabeçar novos projetos sem o aval e participação efetiva da gestão?

Nesta perspectiva, sem querer ou poder assumir mais compromissos do que já têm, os professores acabam solicitando, querendo e aceitando um gestor (diretor, orientador, coordenador) que, muitas vezes, coloca suas ideias, suas preferências, seus valores e não os do grupo, pois este está sobrecarregado em razão de tantas demandas pedagógicas. E o círculo vicioso está criado. Estabelece-se uma gestão pouco democrática, que gera insatisfação no grupo, mas, ao mesmo tempo, o grupo não consegue se organizar para debater e até teme isso, pois há uma clara hierarquia presente e não superada. Não fazem parte de um mesmo grupo, são pertencentes a nichos diferentes dentro do grupo. E em um ambiente assim, dificilmente práticas inovadoras ou currículos inventivos serão criados. Possivelmente acontecerá apenas a reprodução do mesmo, dia após dia, mês após mês, ano após ano, em um fluxo contínuo.

Esses projetos com propostas inovadoras e currículos inventivos ainda não podem ser avaliados, pois nem temos instrumentos adequados para mensurar algo que transcende o comum e normativo do universo educacional. Poder-se-ia conhecer o desempenho escolar dos educandos, através dos exames nacionais destinados a cada faixa etária ou elaborar formas inventivas de avaliação. Poder-se-ia questionar educandos e famílias e perguntar suas opiniões, desejos, necessidades e urgências. Poder-se-ia aplicar testes atitudinais e comportamentais, como usualmente acontece, mas qualquer um destes instrumentos apenas nos daria dados oriundos de uma pequena parcela deste redesenho curricular.

Foi buscando repensar um tema que consideramos atual e relevante que nos propusemos a discutir as ações de gestores escolares na rede pública brasileira no que tange à concretização de

propostas curriculares inovadoras nos ambientes formais de ensino. O filme “Quando sinto que já sei” inspira este artigo.

Considerações Finais

Considerando as questões postas inicialmente neste artigo, tentaremos dar corpo aos nossos anseios tentando respondê-las.

Entendendo que o currículo é o modo como a educação acontece, desejamos pensar qual é o projeto político de formação e de construção de subjetividades que o sustenta, especialmente para uma escola pública, que almeja fazer parte de uma sociedade democrática (VEIGA-NETO, 2009).

Não movimentá-lo significa manter como está, e, em educação, isso significa reproduzir a sociedade de classes, formando pessoas com olhar formatado por um ambiente escolar que o apequena, sem horizontes de possibilidades, sem a vastidão de mundos. Esta sociedade, por sua vez, reduz o ambiente escolar à função de formar para o trabalho, optando por uma educação que não vivencia, no cotidiano, situações de respeito, o que acarreta ações que reproduzem o padrão de desrespeito na sociedade.

Levar pessoas a agir por hábito e não por prazer, gerando o desestímulo, que poderíamos chamar de “praga”. Oferecer uma educação em que o sentido e significado não estão presentes em grande parte do tempo e, por fim, formar pessoas sem autonomia, que não desempenham de maneira conscienciosa seu papel de cidadão. Queremos isso? Como educadores precisamos nos embrenhar nessa discussão e responder agindo. Vamos reproduzir ou vamos provocar mudanças?

Hoje o Brasil tem uma boa e crescente taxa de acesso escolar, mas ainda não é para todos, conforme preveem os documentos oficiais. Além disso, perde-se grande parte desses alunos durante os anos do ensino fundamental, conforme dados do Anuário de Educação 2013, o Brasil tinha em 2011, uma taxa de matrícula de 92,4% no ensino fundamental, sendo que 14.017.749 crianças estavam matriculadas na rede pública, nos anos iniciais do ensino fundamental e 2.343.021 na rede privada. Isso mostra que a rede pública atende 85,67% das crianças dessa faixa etária. Mas os dados do IBGE/PNAD (2011) indicam que apenas 64,9% concluem o ensino fundamental. A escola pública atende a grande maioria dos alunos, portanto, inovações no currículo das redes buscando formação diferenciada, trariam benefícios a uma grande parcela de

peças. Propostas inovadoras que vão na contramão de currículos focados nos conteúdos, que possam ser chamados de inventivos, colaboram para um aprendizado com mais sentido e significado para os alunos.

Pela amostra de iniciativas visualizadas no filme “Quando sinto que já sei”, parece que o trabalho com mais sentido e significado é ponto forte das propostas, mas como afirmamos anteriormente, ainda não temos instrumentos para mensurar resultados dessas iniciativas e também se faz necessário acompanhá-las por um tempo maior. Abre-se aqui outra possibilidade de investigação que trabalhe com propostas curriculares inventivas em conexão com resultados de avaliações ou exames nacionais.

O papel do gestor escolar em qualquer construção/reconstrução curricular com propostas inventivas, como já discutido, é de fundamental importância. O documentário faz pensar em como a escola pode, por meio de seu currículo e das ações de gestores, professores, família e alunos, colaborar na construção de subjetividades, na atualidade, de forma que ajude a pensar uma sociedade diferenciada desta, pois se percebe que essa necessidade é urgente e premente em vista dos malefícios e dos prejuízos causados ao planeta para sustentação do sistema capitalista excludente e que privilegia alguns poucos em detrimento de muitos, por meio de acúmulo e concentração extremada de riqueza.

A provocação poética usada como epígrafe nos acompanha ao final do texto para nos trazer de volta um desejo de des-locar o campo educacional para aproximá-lo de uma relação ética-estética com as pessoas e os conhecimentos. Apostar na construção da singularidade-escola, como forma de fazer acontecer educação, em contraponto a um pensamento global, que fundamenta políticas públicas e implanta currículos genéricos e generalizantes. Potencializar diretores de escola como agentes de singularização, trazendo seu conhecimento das normas e leis para combiná-las com uma forma de vida contemporânea, de forma que as pessoas envolvam-se em coletivos singulares, numa composição única, ímpar, de forma que cada espaço de educar congregue todos em prol de algo comum.

Trazemos a ideia de com (+) um aqui no seu sentido de comunidade. Essas escolas ímpares, que escapam aos currículos normatizados, existem e se proliferam recobertas de invisibilidade, posto que não compõem dados estatísticos. Inventam-se enseadas, para aqueles que vivem as experiências de tomar rios por cobras de vidro e se deixam contagiar pela inventividade.

Referências

- ANUÁRIO DE EDUCAÇÃO 2013. **Todos pela educação**. Disponível em: <<http://www.todo.spelaeducacao.org.br/biblioteca/1479/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2013/>>. Acesso em: 21 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: 34, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**. São Paulo: 34, 2001.
- EDUCOPÉDIA. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>>. Acesso em: 29 jan. 2015.
- FABRIS, Elí H. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/Renata%20Sieiro/Downloads/6690-20697-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Renata%20Sieiro/Downloads/6690-20697-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 maio 2015.
- FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarcisio. Desenho curricular em transformação: considerações sobre as instituições escolares e para além delas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v.14, n. 26, p. 85-96, 1º semestre 2012.
- GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. Dossiê Gilles Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 143-155, jul./dez. 2002.
- GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Florianópolis, ano 2, n. 4, p. 69-81, jan./abr., 2002.
- IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. **Todos pela educação**. 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A824614522A01462512381317E1>>. Acesso em: 30 maio 2015.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-lobais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais>. Acesso em: 28 jan. 2015.
- LUCK, Heloísa et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano**, 2013. Disponível em: http://www.pnud.org.br/hdr/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais. Acesso em 14/10/2015.
- QUANDO sinto que já sei. Direção de Antonio Lovato, Raul Perez, Anderson Lima. Produção de Antonio Sagrado e Raul Perez. Brasil: Despertar Filmes, 2014. 1 DVD (79min): son., col.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. **Micropolítica**. Cartografias del deseo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006. Disponível em: <http://monoskop.org/File:Guattari_Felix_Rolnik_Suely_Micropolitica_Cartografias_del_deseo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 551-572, nov. 2015.

SANTOS, L. L. P.; PARAÍSO, M. A. O currículo como campo de luta. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 33-39, jan./fev. 1996.

SCARASSATTI, Marco A. F. Verbete: cinema. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (org.). **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Editora Setembro, 2007. p. 87-88.

TRILLA BERNET, Jaume. **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-26.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Brasília: Autores Associados, 2004.

Rita de Cássia Salatti Rodrigues - Rede Municipal de Paulínia.
Paulínia | SP | Brasil. Contato: ritasalatti@yahoo.com.br

Renata Sieiro Fernandes - Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL. Americana | SP | Brasil. Contato: rsieirof@hotmail.com

Alda Regina Tognini Romaguera - Universidade de Sorocaba.
Sorocaba | SP | Brasil. Contato: aldaromaguera@hotmail.com

Artigo recebido em: 30 maio 2015 e
aprovado em: 14 ago. 2015.