

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUESTÃO DA CONSONÂNCIA ENTRE OS CURRÍCULOS FORMAL E OCULTO

INCLUSIVE EDUCATION, DEMOCRATIC MANAGEMENT AND THE ISSUE OF CONSONANCE BETWEEN THE FORMAL AND THE HIDDEN CURRICULUM

Claudio Rodrigues da SILVA¹

RESUMO: Apresentam-se reflexões decorrentes de estudo bibliográfico e documental acerca da consonância entre o currículo formal e o currículo oculto e entre os setores administrativo e pedagógico da escola e algumas implicações da consonância entre eles para o processo educativo. Ainda que isoladamente não seja suficiente, a coerência entre esses elementos é fundamental para avanços na implementação ou consolidação de um projeto educativo pautado pelos princípios da educação inclusiva e da gestão democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais; Gestão democrática; Educação Inclusiva; Diversidade; Currículo oculto.

INTRODUÇÃO

É comum, entre setores da educação escolar, um entendimento que faz uma dissociação dicotômica e polarizada entre a área pedagógica e a área administrativa, esta área, na perspectiva deste texto, inclui também as áreas operacional e técnica, sendo assim, comumente composta por gestores, secretários, agentes operacionais ou organizacionais, merendeiros, serventes, vigilantes, zeladores, entre outros cargos ou funções cujas nomenclaturas variam conforme as instituições e os respectivos organogramas. Comumente são entendidos como educadores² apenas os setores ou trabalhadores ligados diretamente ao ensino dos componentes curriculares, ou seja, exclusivamente os professores.

Além disso, é comum que seja priorizado o currículo formal, isto é, a dimensão eminentemente conceitual, preterindo-se o currículo oculto³, ou seja, a dimensão eminentemente atitudinal ou vivencial, implicando, assim, riscos de se desconsiderar o potencial educativo das relações sociais⁴ no interior da escola.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília e Professor da Educação Básica da Rede Estadual do Estado de São Paulo, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: silvanegrao@gmail.com

² A legislação (BRASIL, 1996) define o entendimento legal sobre profissionais da educação escolar básica. Porém, defende-se, neste texto, a tese de que, ainda que nem todos os trabalhadores da escola sejam professores, todos são, em alguma medida, educadores – no sentido lato de educação –, independentemente de cargos ou funções.

³ Por currículo oculto são entendidos os elementos educativos presentes nas relações sociais que ocorrem no interior das organizações ou instituições, cujos objetivos ou desdobramentos não necessariamente ou nem sempre são objetos de reflexão intencional ou consciente pelos que as vivenciam (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

⁴ Por relações sociais entendem-se todas as relações interpessoais que ocorrem no interior da escola, seja internamente aos diferentes segmentos, seja entre esses segmentos, no interior ou fora da sala de aula.

Com isso, há riscos de descompassos ou contradições entre o que ocorre nessas relações sociais e o que dizem documentos oficiais, como, por exemplo, a legislação, o projeto político-pedagógico, além de outros discursos, orais ou escritos, relacionados à educação, produzidos nos âmbitos macro, meso ou micro⁵, nas esferas federal, estadual ou municipal.

As relações sociais e as práticas vivenciadas cotidianamente nas organizações, por constituírem um currículo oculto, são importante fator educativo, sendo necessária a reflexão acerca da sua consonância (ou não) com os discursos. Faz-se necessária, também, a reflexão sobre os limites ou as possibilidades de adequações para se alcançar ou se aproximar da concepção de educação postulada e dos objetivos estipulados.

Assim, o objetivo deste texto é apresentar uma breve problematização acerca de aspectos de algumas políticas educacionais e de suas implicações para a relação entre o currículo formal e o currículo oculto, e também para a relação entre as dimensões pedagógica e administrativa, assim como sobre possíveis impactos dessas questões para abordagens que trabalhem ou pretendam trabalhar numa perspectiva da educação inclusiva⁶ e da gestão democrática⁷ com um enfoque emancipatório⁸.

A hipótese defendida é de que a crescente incorporação de categorias de viés burocrático-gerencialista⁹ pode resultar, nos âmbitos macro ou meso, na inviabilidade da continuidade ou de avanços no processo de elaboração de políticas educacionais numa perspectiva inclusiva e democrática. Como desdobramento disso, no âmbito micro, há riscos de impasses ou contradições entre as dimensões pedagógica e administrativa, bem como entre os currículos formal e oculto, com impactos teórico-práticos que podem

⁵ Por âmbito micro entende-se a escola; assim, por âmbitos meso e macro entendem-se as instâncias administrativas hierarquicamente superiores à escola.

⁶ Educação inclusiva, neste texto, não se resume à área da educação especial, mas considera todos os segmentos de populações ou modalidades de educação sob a égide da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação. A Secadi “[...] em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.” (BRASIL, 2013). Considera-se, no entanto, que outros segmentos das populações, pelas suas condições desfavorecidas ou peculiaridades em termos político, econômico ou cultural, podem apresentar singularidades que podem demandar políticas educacionais mais focalizadas e adequadas às respectivas necessidades.

⁷ Por gestão democrática entende-se um processo em que todas as decisões são discutidas e tomadas coletivamente, com a participação, em condições reais de igualdade, de todas as pessoas envolvidas, durante todo o processo. Parte-se do que Mészáros (2002) apresenta como democracia substantiva.

⁸ Partindo do que apontam Moraes, Silva e Oliveira (2012), doravante utiliza-se educação democrática para fazer menção à articulação entre educação inclusiva e gestão democrática numa perspectiva emancipatória, ou seja, das classes trabalhadoras. O contraponto a essa concepção é a burocrático-gerencialista.

⁹ Por burocrático-gerencialista pretende-se, a partir de apontamentos de Santomé (2003) e de Secchi (2009), fazer menção a políticas educacionais que têm subjacente uma concepção de gestão de caráter burocrático permeada por princípios gerencialistas ou de mercado, típicos das políticas de capitalismo neoliberal, que potencializam o caráter antidemocrático das políticas educacionais.

dificultar ou inviabilizar a operacionalização do currículo numa perspectiva democrática de educação.

No que se refere à relevância dessa temática, aponta-se que, contraditoriamente, tanto categorias que remetem a uma educação democrática, quanto categorias que remetem a uma educação burocrático-gerencialista, permeiam ou disputam espaços nos discursos educacionais produzidos nas diferentes esferas de governo, até porque essas categorias estão presentes no referencial das políticas educacionais na esfera federal, que repercutem nas esferas estadual e municipal, podendo gerar impasses ou contradições que impactam no cotidiano da escola.

Trata-se de estudo documental e bibliográfico, baseado, principalmente, em documentos oficiais do Governo Federal para a educação escolar, e em bibliografia específica sobre a temática do currículo.

1 NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

A legislação federal prevê incumbências abrangentes para a escola, que extrapolam o estrito ensino de conteúdos conceituais, abrangendo, também, o ensino de conteúdos atitudinais, visando principalmente à formação para a cidadania e para a democracia (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 1997), contemplando, por conseguinte, questões relacionadas a preconceitos ou discriminações relacionados a visões de mundo, etnias, culturas ou modos de vida, gêneros/sexualidades, territórios, religiosidades, entre outros. Em outras palavras, trata-se de educação em valores, segundo Goergen (2005, p. 2), um “tema tão amplo e controverso”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fazendo menção ao que neles são apresentadas como incumbências da educação, sustentam que “devem ser abordados outros trechos da Constituição que remetem a questões morais.” (BRASIL, 1997, p. 71).

Por exemplo, o art. 1º traz, entre outros, como fundamento da República Federativa do Brasil a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. A idéia segundo a qual todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno corresponde a um valor moral. Segundo esse valor, a pergunta de como agir perante os outros recebe uma resposta precisa: agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo e etnia. [...] No art. 5º, vê-se que é um princípio constitucional o repúdio ao racismo; repúdio esse coerente com o valor dignidade humana, que limita ações e discursos, que limita a liberdade às suas expressões e, justamente, garante a referida dignidade. (BRASIL, 1997, p. 70-71)

Os PCNs preveem “[...] que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos.” (BRASIL, 1997, p. 29). Assim, conforme esse documento, transversalmente aos denominados conteúdos escolares – áreas de língua portuguesa, de matemática, de ciências naturais, de história, de geografia, de arte, de educação física,

de língua estrangeira – a escola precisaria ensinar questões relacionadas, por exemplo, à ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, entre outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) também faz menção ao ensino de questões de cunho mais atitudinal como objetivo da educação escolar. Conforme o artigo 32 dessa lei, “O ensino fundamental [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:”

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No artigo 27, a LDBEN preconiza que “os conteúdos curriculares da educação básica observarão”, entre outras seguintes diretrizes, “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;” (BRASIL, 1996).

Os PCNs enfatizam que alguns dos objetivos do Ensino Fundamental são levar os estudantes a serem capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos sociais e de tomar decisões coletivas;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (BRASIL, 1997, p. 7-8)

Verifica-se, assim, que as atribuições da escola não se restringem ao ensino de conteúdos de caráter conceitual, mas implica, também, no ensino de conteúdos de cunho atitudinal, tendo repercussões nos âmbitos pedagógico e educativo¹⁰.

¹⁰ Educação no sentido amplo, para além da educação escolar e da Pedagogia, uma parte da ciência que se dedica a estudar questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se que a LDBEN reconhece que a educação não se restringe à escola ou à educação escolar.

Coloca-se em pauta, então, a necessidade de uma breve problematização sobre a questão do currículo, em especial do currículo oculto e de sua potencialidade e de sua relevância no processo educativo.

2 NOTAS SOBRE A QUESTÃO DO CURRÍCULO

O currículo “[...] é o veículo, numa coincidência feliz com o diminutivo da palavra latina *currus* (carro, veículo), ou seja: *curriculum*.” Ele “[...] contém a filosofia, a ideologia, a intencionalidade educacional.” (BERTICELLI, 1999, p. 166).

Conforme Torres (1995, p. 13, grifos da autora),

Existem definições e usos do termo *currículo* e, em conseqüência, do que se entenda por *conteúdos curriculares*. O próprio termo *conteúdos* é usado de formas diferentes. A noção de *currículo* é reduzida, muitas vezes, à de *conteúdos* e estes, aos *planos e programas de estudo* (os quais, por sua vez, nem sempre estão diferenciados entre eles). Temos, além disso, a diferenciação entre *currículo explícito* e *currículo implícito* (não escrito, oculto) e entre *currículo prescrito* (desejado) e *currículo em ação* (posto em prática) e, também, o *tipo de saberes* envolvidos (saber comum, empírico, popular x saber elaborado, científico etc.) e a incorporação ou não da *forma* (métodos, enfoques, organização) como *conteúdo*.

Para Torres (1995, p. 14, grifo da autora) “[...] uma definição ampla de *currículo* incluiria *conteúdos* e *objetivos*, assim como *métodos* e *critérios de avaliação*, não se limitando à *instrução*, abrangendo as *relações* e *aprendizagens sociais* (*currículo não-escrito*).”

Nessa perspectiva, não há, na escola, atividades extracurriculares, pois tudo o que ocorre no espaço escolar integra o currículo:

Nesse contexto, os *conteúdos curriculares* seriam o conjunto de discursos (verbais e não-verbais) que entram em jogo no processo de ensino-aprendizagem, incluindo: as *informações* e os *conhecimentos prévios* que tanto os alunos quanto os professores possuem e aqueles que são *construídos* ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros; os *conteúdos dos planos e programas de estudo*, assim como os dos *materiais curriculares* e dos *trabalhos de aula*; os *procedimentos utilizados para ensinar e aprender*; a *organização do espaço ocupado*; o *clima gerado*; e o *conhecimento construído resultante da interação* entre todos esses elementos. (TORRES, 1995, p. 14, grifos da autora)

Segundo Berticelli (1999, p. 165), “em sentido ainda mais lato, podem-se entender como currículo os *conteúdos não expressos*, mas *latentes da socialização escolar* [...]”. Assim, “em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção.”

A educação no contexto das instituições escolares nunca é inocente. Por meio das tarefas e rotinas escolares são tratados determinados temas, são apresentadas certas realidades enquanto outras são

excluídas; são valorizadas determinadas atividades humanas, certos pontos de vista, enquanto se negam, deformam ou ocultam outros; são favorecidas atitudes, habilidades e valores enquanto outros são reprimidos ou desalentados. (SANTOMÉ, 2003, p. 195)

Para Torres (1995, p. 16), “toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica [...] e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc.” Nessa abordagem são inconsistentes teses que advogam a possibilidade de uma educação neutra ou desvinculada de uma visão de mundo.

Sacristán (1998, p. 21) entende que:

[...] uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como o resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às idéias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc. [...] por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, as condições estruturais, organizativas, materiais [...] a bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Assim, as relações sociais existentes no interior da escola implicam uma concepção de currículo, portanto, de educação e, em última instância, uma visão de mundo. Essas relações podem ou não estar em consonância com o currículo formal, ou com os discursos produzidos nos âmbitos macro, meso ou micro da educação, especialmente no que se refere à educação inclusiva e à gestão democrática.

3 NOTAS SOBRE A QUESTÃO DO CURRÍCULO OCULTO

Como já enunciado, o currículo oculto tem como ponto principal as relações vivenciadas nas organizações. Além dos conteúdos conceituais, documentos oficiais (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 1997) colocam como incumbência da escola o ensino de conteúdos atitudinais que não são passíveis de ensino e aprendizagem apenas pela abordagem abstrata ou unicamente verbal, pois esse processo ocorre predominantemente pela vivência ou pela exposição a situações reais de aprendizagem (BRASIL, 1997; SERRANO, 2002). Torna-se, assim, necessário considerar o papel do currículo oculto no processo educacional.

Além dos documentos oficiais, é praxe em bibliografia de cursos de formação de professores a tese da formação para a cidadania, democracia, diversidade, educação inclusiva, entre outras questões, até porque a legislação influencia pesquisas e produções

bibliográficas nas áreas da Educação ou da Pedagogia. Porém, comumente, não há problematizações sobre essas categorias, nem mesmo sobre as formas de operacionalização desse processo.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1997, p. 43):

Uma tomada de posição implica necessariamente eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude – e essas capacidades podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem. Entretanto, considerar atitudes, normas e valores como conteúdos requer uma reflexão sobre sua natureza e sua aprendizagem.

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 288) entendem que os modelos de organização e de gestão da escola são “[...] um importante elemento pedagógico, é um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se oculto.”

Segundo os PCNs (1997, p. 45), “a aprendizagem de valores e atitudes é pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Há estudos que apontam a importância da informação como um fator de formação e transformação de valores e atitudes.” Porém, esse mesmo documento sustenta que a vivência é elementar para esse processo.

Essa abordagem, que prepondera na área da – e não apenas em cursos de – Pedagogia e na escola, tem, dialeticamente, como uma de suas origens, e um de seus desdobramentos, o fato de que “a organização da escola não costuma ser apresentada como um fator pedagógico importante.” Em decorrência desse entendimento, “Os atores escolares normalmente vivenciam essa organização, sem maiores reflexões ou preocupações, considerando-a um **meio** para a realização dos objetivos pedagógicos propostos.” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 288, grifo dos autores).

Todavia, conforme Serrano (2002, p. 121), “[...] tratando-se de conteúdos implícitos, assimilam-se com mais facilidade e rapidez que os currículos explícitos.” Por isso a pertinência de se considerar, também, o currículo oculto no processo educativo, especialmente o modelo de organização e de gestão da escola, dado o seu caráter implícito, pois:

A ação desse currículo incide sobre a formação dos educandos de diversos modos. Entretanto, dentre os seus *ensinamentos*, o mais importante é aquele que decorre de que as relações são réplicas, ainda que em *clave escolar*, das relações sociais fundamentais dominantes. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 288, grifos dos autores)

Esses autores chamam a atenção para o fato de que as diversas organizações desempenham funções educativas,

[...] particularmente quanto às percepções ou visões de como é ou deve ser a sociedade, mediante, sobretudo, ao que podemos denominar de seus *currículos ocultos* ou não explicitados, mediante a vivência dos sistemas de relações sociais pelos sujeitos que as constituem. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 257, grifos dos autores)

Molina e Brito (2014, p. 40), dialogando com Freitas (2006), destacam que:

A escola, com sua lógica de organização e funcionamento, com seus rituais e procedimentos, de uma maneira geral, hierárquicos e autoritários, ensina muito mais do que conteúdos científicos [...]. Ensina também um determinado tipo de postura na vida e nas relações nas quais se inserem os sujeitos que a escola educa. [...] é necessário estar atento à lógica subjacente a esses processos a fim de investir em ações que sejam capazes de subvertê-la.

Para Dal Ri e Vieitez (2008, p. 223), “a organização e a gestão da escola são elementos fundamentais de qualquer sistema de ensino, pois, dependendo de como elas se dão, a vivência na escola pode ser mais ou menos democrática ou não democrática.” Isso pode ter impactos diretos ou indiretos para o processo de constituição ou de consolidação de uma educação democrática.

Portanto, o modelo de organização e gestão da escola, por conseguinte, as relações sociais estabelecidas em seu interior, são um currículo oculto com alto potencial educativo. Assim, por meio do currículo oculto, a escola pode contribuir tanto para o aprendizado, ou para a internalização de concepções de sociabilidade e de práticas, que apontem no sentido de uma sociedade democrática e inclusiva, quanto para a reprodução ou a naturalização de uma sociedade antidemocrática, que tem como uma de suas premissas básicas a hierarquização vertical dos diferentes segmentos de populações, inclusive gerando ou estimulando estigmas, discriminações ou concorrência entre eles.

4 NOTAS SOBRE A CONSONÂNCIA ENTRE CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO

Outra questão direta ou indiretamente vinculada ao que se problematiza neste texto é a relação entre conteúdos e metodologias de ensino.

Ressalta-se, nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 49), que “[...] procedimentos são conteúdos que se referem a como atuar para atingir um objetivo e requerem a realização de uma série de ações de forma ordenada e não aleatória.” Além disso, “[...] em relação a procedimentos o aprendizado é longo e processual. Aprende-se a praticar ações cada vez mais complexas, com maior autonomia e maior grau de sociabilidade.”

A relevância da consonância entre conteúdos e métodos de ensino é destacada por Vieitez (1982, p. 78):

O estudo dos conteúdos pedagógicos na escola requer que distingamos entre o discurso potencialmente inerente à matéria ministrada e o discurso paralelo eventualmente realizado pelo professor, consciente ou inconsciente, que tanto pode coincidir com o da matéria, como não.

Torres (1995, p. 14) aponta que a forma de ensinar tem impactos para além dos aspectos estritamente didático/metodológico ou conceitual:

A forma (métodos, técnicas, estilos de ensino, modos de interação, organização do espaço etc) incide significativamente no como e no quanto se aprende, assim como sobre o modo de conceber o que seja o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, tudo o que tem um peso particularmente importante na aprendizagem de procedimentos, atitudes e valores.

Serrano (2002, p. 68) entende que “muitos conteúdos serão ou não de utilidade na educação moral em função da atitude que o professor adote”, o que, também, remete à relação entre os currículos formal e oculto, e à relação entre teoria e prática.

Goergen (2005, p. 1006) destaca que “hoje, privilegiamos um conceito de educação voltado para o aspecto intelectual, em especial para a aquisição de conhecimentos e informações para a interpretação do mundo e o preparo profissional.” Porém, os valores inerentes ao mercado de trabalho são, em última análise, inconciliáveis com os princípios de uma educação democrática.

Conforme aponta Santomé (2003, p. 72, grifo do autor):

Qualquer direção de uma escola desempenhará funções muito diferentes, conforme a concepção ideológica e profissional que orientar o seu trabalho. Uma administração criada em função de modelos tecnocráticos diferirá muito de outra comprometida com concepções de vida mais democráticas, participativas e que assumem o compromisso de favorecer os alunos e alunas que mais precisarem, todos aqueles que vierem e viverem com maiores *déficits*.

Para Serrano (2002, p. 117), “o ensino atual está preocupado demais com os resultados imediatos e tangíveis, motivo pelo qual vai perdendo a perspectiva de uma formação integral da pessoa.” Posturas como essa, além de preterirem a questão mais atitudinal, podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, subordinando-o à lógica burocrático-gerencialista. Isso remete à questão, por exemplo, das avaliações externas de larga escala.

Partindo-se do que aponta Vieitez (1982, p. 90), pode-se inferir que não há, entre os currículos formal e oculto, nem mesmo entre conteúdos e metodologias de ensino, correspondência necessária:

O fato de que alguém transmita aos alunos uma teoria democrática da sociedade não implica necessariamente que este alguém estabeleça com os mesmos relações democráticas, porque embora possamos admitir que estes dois fatores se inclinam a entrar em correspondência, longe está de ser sempre assim por mais de uma razão.

Assim, em termos retóricos ou discursivos, a escola pode afirmar ou acreditar que educa com vistas a uma sociedade democrática e inclusiva, mas, em termos práticos, pode estar educando numa perspectiva inversa à propalada.

Se, por um lado, o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos conceituais pode ser potencializado pela experimentação, por outro lado, em se tratando de conteúdos atitudinais, o processo é condicionado eminentemente pela vivência, inclusive dos conflitos, tensões e contradições dela decorrentes. Por isso a importância de se desenvolverem, no cotidiano escolar, relações sociais mediadas por uma intencionalidade consoante com a concepção de educação postulada. A consonância entre conteúdos e metodologias de ensino é fundamental para isso.

5 NOTAS SOBRE A QUESTÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nos PCNs defende-se que “o convívio escolar refere-se a todas as relações e situações vividas na escola, dentro e fora da sala de aula, em que estão envolvidos direta ou indiretamente todos os sujeitos da comunidade escolar.” (BRASIL, 1997, p. 50).

A escola, para além do ensino dos conteúdos escolares, é uma importante agência de difusão e de internalização de concepções de sociabilidade (ENGUIITA, 1989; TRAGTENBERG, 1982). A educação, segundo Demo (1980, p. 12), “[...] é sobretudo socialização, ou seja, outorga de normas, valores, sanções [...]”.

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 183) entendem que a “[...] educação é uma instância da reprodução social e encontra-se presente, por exemplo, nos processos básicos de socialização.” Todavia, partindo desses mesmos autores (2008), a escola, contraditoriamente, não é apenas espaço de reprodução do *status quo*, mas também espaço de disputa pela hegemonia em termos de ideologias, de projetos políticos e de visões de mundo.

Segundo os PCNs (1997, p. 39), “[...] se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia.” O documento sustenta, no entanto, que isso “[...] é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante toda a escolaridade e a contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensam mutuamente.” Isso coloca a necessidade, também, de se problematizar e de se relativizar a centralidade e a capacidade da escola, isoladamente ou não, no processo educativo, especialmente quando se tem como objetivo a realização de transformações estruturais na sociedade (SILVA; DAL RI, 2013).

A educação extrapola o âmbito escolar, porém, a escola é uma instituição estratégica para o processo de educação ou de socialização:

A educação não se limita às aulas, e, por isso, em colaboração com outras instâncias sociais, existe a preocupação de estimular o sentido cívico e de ajudar a desenvolver uma personalidade equilibrada. No entanto, quase ninguém duvida de que a escola é o melhor espaço para educar e socializar as crianças. (SANTOMÉ, 2003, p. 145)

Conforme os PCNs (BRASIL, 1997, p. 45):

Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças.

Os PCNs (1997, p. 45) destacam que “essas considerações são especialmente importantes na educação fundamental, já que os alunos estão conhecendo e construindo seus valores e sua capacidade de gerir o próprio comportamento a partir deles.”

As relações sociais que ocorrem no interior das organizações, como, por exemplo, na escola, são importantes, pois o:

[...] sujeito não existe, não pensa, nem age sozinho. O ser humano por sua própria condição humana vive e age em situação social. Ademais, sua linguagem, sua forma de pensar, de sentir e de julgar são fruto da história de suas relações com a natureza e com os outros homens. É no contexto da convivência que se abrem para ele todas as possibilidades, mas também se impõem os limites e as normas. (GOERGEN, 2005, p. 1007)

Ressalta-se que, a partir de dado momento, as contradições entre o preconizado e o realizado pela escola nem sempre, ou não necessariamente, deixam de ser percebidas por setores do segmento estudantil. Segundo La Talle (2014, p. 13), “verifica-se facilmente que as crianças estão atentas às condutas alheias, notadamente dos adultos, e se [...] estes dizem uma coisa e fazem outra, ou prometem e não cumprem [...]”.

Dependendo dos aspectos envolvidos e, também, de como a escola lida com as contradições e com os conflitos, podem ocorrer desdobramentos não compatíveis com os princípios ou objetivos previstos na legislação que regulamenta a educação, ou mesmo nos documentos ou discursos elaborados pela escola, pois,

A partir dos oito anos (sempre em média), [as pessoas] começam a questionar as injustiças e a revoltar-se contra elas. Porém, como sempre, tal desenvolvimento não depende do simples fator tempo. Se elas foram sistematicamente submetidas a situações de autoritarismo, a mandamentos não explicados racionalmente ou arbitrários, tenderão a permanecer heterônomas. (BRASIL, 1997, p. 126)

Assim, em dado momento, as contradições entre o enunciado e o realizado podem já não mais passar despercebidas. Entretanto, o fato de serem percebidas, não necessariamente pode levar ao questionamento da parte de estudantes, dependendo das relações de poder estabelecidas, bem como do estado de heteronomia ou de autonomia dos estudantes, além de outras implicações envolvidas. A escola tem um papel importante no processo de educação de sujeitos mais autônomos ou mais heterônomos, potencial

esse que tende a repercutir para além do âmbito escolar, pois, na vida real, os desdobramentos das vivências nas diferentes instâncias sociais não são estanques.

Por isso a ênfase, neste texto, na educação inclusiva – não enquanto uma pseudo inclusão que forma, parafraseando Bourdieu e Champagne (1990), um contingente de excluídos no interior – e na gestão democrática enquanto princípio educativo, e não apenas como mais uma opção metodológica de gestão para tornar a escola mais eficiente ou eficaz no que se refere ao ensino dos conteúdos curriculares, para cumprir a legislação, ou para fins de obtenção de melhores desempenho e colocação nos *rankings* de avaliações externas.

Os PCNs chamam a atenção para o fato de que “[...] é preciso lembrar que a simples exposição verbal (oral ou escrita) não é suficiente para que as normas sejam conhecidas e compreendidas [...]” (BRASIL, 1997, p. 127).

A busca de coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola (e o que se oferece a eles) é também fundamental. [...] Trata-se, portanto, de oferecer aos alunos a perspectiva de que tais atitudes são viáveis, exequíveis, e, ao mesmo tempo, criar possibilidades concretas de experienciá-las. (BRASIL, 1997, p. 50)

Há que se relevar que, até certo ponto, a consonância entre os currículos formal e oculto, assim como entre as dimensões pedagógica e administrativa, não necessariamente, e nem sempre, depende apenas da deliberação da escola, haja vista um conjunto de fatores envolvidos que extrapola sua alçada de decisão. Compreender isso é fundamental, especialmente para se evitar a (auto)responsabilização individual ou isoladamente dos trabalhadores ou da escola.

Assim, faz-se necessária a reflexão acerca da consonância entre o preconizado e o realizado, até para que se possa verificar a viabilidade de, a partir das condições reais e imediatas, serem atingidos os objetivos propostos para a educação escolar, e também para se implementarem as mediações necessárias ou viáveis para se atingirem esses objetivos.

6 NOTAS SOBRE A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando-se que, no Brasil, a educação escolar é sistêmica e, eminentemente, seriada (BRASIL, 1996), há que se relevar a importância da temática abordada neste texto também no que se refere a políticas de formação de professores, pois a docência é um elemento-chave no processo educativo.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1997, p. 52):

Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição. Para desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade

em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional.

Kenski (2002, p. 41) chama a atenção para a necessidade de se instigar os estudantes à percepção de que as “[...] práticas em sala de aula refletem não apenas o grau de aquisição teórica obtido mas, entre outras coisas, a forma com que, como alunos, principalmente durante a infância, foram marcados pela sua vivência escolar.” Dessa forma, ressalta-se a importância do currículo oculto também na formação de professores (SILVA; DAL RI, 2009).

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 52) reconhecem que:

Tradicionalmente a formação dos educadores brasileiros não contemplou essa dimensão. As escolas de formação inicial não incluem matérias voltadas para a formação política nem para o tratamento de questões sociais. Ao contrário, de acordo com as tendências predominantes em cada época essa formação voltou-se para a concepção de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo.

Alterações que vêm sendo efetuadas nas matrizes curriculares de cursos de formação de professores, inclusive com pretexto de especialização, contribuem para a acentuação das lacunas teórico-práticas, o que pode dificultar ainda mais a percepção, o entendimento ou a problematização, numa perspectiva da totalidade, de certos assuntos atinentes ao cotidiano escolar, reduzindo-se, assim, a possibilidade de os trabalhadores da escola refletirem sobre as próprias práticas e concepções de educação, e sobre as concepções de educação veiculadas pelos documentos oficiais ou adotadas pela escola.

Portanto, uma formação profissional mais abrangente e aprofundada faz-se necessária, não apenas para as questões pedagógicas, mas para que se possa compreender as políticas educacionais formuladas ou implementadas nos âmbitos macro, meso e micro, e, também, para se compreender como essas políticas impactam nas atividades e nas relações sociais cotidianas no interior da escola. Ressalta-se, porém, que a formação de professores, ainda que seja crucial, é somente um dos fatores envolvidos.

7 NOTAS SOBRE A QUESTÃO DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A questão da relação entre teoria e prática é recorrente, especialmente na área da educação escolar, como se pode depreender, por exemplo, a partir de Mello (1981) e de Pimenta (1994). Há, por um lado, um debate acerca da necessidade de consonância entre prática e teoria. Por outro lado, há, também, posições que questionam a possibilidade dessa consonância. Exemplo disso é o recorrente bordão que diz que *na prática a*

teoria é outra. Em contraponto, vale mencionar que Mello (1981) questiona se na teoria a prática, também, não seria outra.

Esse debate não é algo de menor importância ou inócuo; aliás, tem impactos diretos e indiretos no cotidiano escolar. Isso porque, como ressaltado, à escola são, cada vez mais, atribuídas incumbências desafiadoras. São questões polêmicas e que acabam sendo preteridas diante das prioridades curriculares verticalmente estabelecidas por instâncias político-administrativas superiores, em especial para fins de mensuração, por meio de indicadores de desempenho nas avaliações externas, pautadas pela lógica de mercado.

A aplicação de uma concepção de mercado às escolas implica mudanças tanto nos conteúdos culturais do currículo quanto nos modos de organização da escola e nas relações entre os professores e professoras. Os valores que fazem parte da vida nas escolas sofrerão uma importante transformação. (SANTOMÉ, 2003, p. 72)

Essas e outras demandas expõem a escola a constantes riscos de incorrência em relações sociais, ou práticas que podem levá-la a entrar em contradição com os próprios discursos e, também, com aspectos da legislação, especialmente no que tange à gestão democrática e à educação inclusiva.

Assim, faz-se necessária uma constante reflexão acerca do currículo, verificando-se as tensões, consonância ou dissonância entre teoria e prática, entre as dimensões pedagógica e administrativa, bem como entre os currículos formal e oculto, até mesmo para a escola, inclusive por intermédio do projeto político-pedagógico, “[...] não tratar os valores apenas como conceitos ideais;” (BRASIL, 1997, p. 27).

8 NOTAS SOBRE A QUESTÃO DAS DEMANDAS EXTERNAS COLOCADAS À ESCOLA

Além das questões já apontadas, há que se considerar, também, as diversas demandas postas à escola que geram desafios, cujos atendimento ou solução não dependem unicamente de decisões da escola, ou da realização de cursos de formação inicial ou continuada de professores, principalmente, porque, partindo do que aponta Lombardi (2006), esses cursos não são isentos das contradições existentes no sistema educativo, estando, portanto, sujeitos aos problemas estruturais da sociedade que os concebe. Além disso, a educação escolar é uma instância determinada, e não determinante da sociedade.

Segundo Silva (2003, p. 299), “a reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos.” Um exemplo dessas demandas são as avaliações externas, que, pela própria concepção, e pela forma de execução, têm desdobramentos tanto quanto controversos nas relações sociais e nas práticas cotidianas da escola, como, por exemplo, a mercantilização da educação, a racionalidade economicista com ênfase na redução de custos, a responsabilização polarizada da escola

ou de seus trabalhadores, a intensificação da concorrência internamente ou entre os diferentes segmentos e, também, entre escolas ou sistemas de ensino, entre outros impactos (FREITAS, 2007; LOUREIRO, 2011; SANTOMÉ, 2003).

Vale ressaltar que Engels (2008) chama a atenção para os impactos negativos resultantes da concorrência entre trabalhadores. Conforme Santomé (2003, p. 73), “o ambiente escolar gerado pelas filosofias gerenciais é de competitividade, em relação nos quais os mais participativos e democráticos, onde o valor que rege a vida no estabelecimento é a cooperação e a ajuda.”

Soares (2013, p. 83), por exemplo, ao analisar a questões das avaliações externas, aponta:

[...] a disputa entre duas visões de educação: uma privilegiando uma perspectiva de inclusão social e a concepção sócio-histórica na construção de conhecimentos, presente nas propostas municipais e outra, de cunho gerencialista, em que a produtividade, eficácia, eficiência e meritocracia se destacam, presente nas legislações federais.

Sabe-se que o processo pedagógico, por diversos fatores, não necessariamente é passível de conciliação com a lógica e o tempo burocráticos, dadas as especificidades inerentes a cada pessoa, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de segmentos contemplados no âmbito da política de Educação Inclusiva/Secadi, inclusive pelas singularidades étnico-culturais ou socioeconômicas. Além disso, a não consonância entre os currículos formal e oculto, bem como entre as dimensões pedagógica e administrativa, pode impactar negativamente nesse processo, principalmente no que se refere a casos de estudantes com maiores dificuldades (reativas ou não) de aprendizagem, ou com necessidades educacionais especiais.

A gestão pautada pelos princípios neoliberais “[...] está provocando um deslocamento da perspectiva da necessidade dos alunos e alunas para as necessidades da instituição [...]; o interesse dos que gerenciam a instituição, de seus proprietários, é o que orienta a maioria das tomadas de decisões.” (SANTOMÉ, 2003, p. 73).

Um dos princípios mais elementares da educação nos moldes neoliberais é a competitividade, que tem como um de seus desdobramentos, a aplicação de avaliações com vistas principalmente à composição de *rankings* para fins de classificação hierárquico-vertical, e de concorrência entre sistemas de ensino, escolas ou seus trabalhadores. Conforme Loureiro (2011), no caso das escolas da rede pública estadual de São Paulo, por exemplo, o desempenho da escola no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é um critério determinante para a contemplação com o bônus-mérito.

Esse processo tende a fazer com que a escola corra o risco ou, até mesmo, chegue a adotar procedimentos seletivos inconciliáveis com uma perspectiva inclusiva e democrática¹¹.

Santomé (2003, p. 131) aponta que “[...] a seleção de estudantes torna-se uma importante estratégia no tocante à [...] promoção e publicidade” de escolas, que “[...] tentam eliminar de sua comunidade educativa as pessoas que possam prejudicar os resultados nas provas de avaliação externa, destinadas a comprovar o domínio dos padrões estabelecidos ou implícitos nesses testes.” E, destaca o autor (2003, p. 131) que:

Quando se chega a essa situação, o grupo estudantil parece ser transformado em ‘instrumento’ a serviço das instituições escolares, destinado a lhes dar prestígio, em vez do contrário: escolas preocupadas em ajudar alunos e alunas, comprometidas com o desenvolvimento de suas capacidades, conhecimentos e valores.

Reitera-se que, principalmente, as atividades de caráter mais administrativo não raramente são pautadas por critérios, objetivos e tempos burocráticos, comumente decididos sem a participação da comunidade escolar. Assim, devido à própria dinâmica da escola – que, não raramente, precisa cumprir determinações burocráticas –, existe o risco de incorrência em contradições entre as prédicas e as práticas, especialmente nas relações sociais estabelecidas no cotidiano escolar.

9 NOTAS SOBRE CONTRADIÇÕES OU DESCOMPASSOS NA LEGISLAÇÃO

Como destacado, diante do empenho por atender demandas colocadas por instâncias político-administrativas superiores, a tendência é de que a escola foque formalmente apenas, ou principalmente, os conteúdos conceituais, que são mensuráveis para as finalidades de controle burocrático, e, assim, desconsidere a dimensão atitudinal do ensino.

As demandas de caráter eminentemente burocrático, associadas a categorias de viés gerencialista, têm subjacente a elas uma concepção de educação e uma visão de mundo, impactando na vida de todos os segmentos que compõem a escola, inclusive no que tange às relações sociais entre eles.

As políticas educacionais nos âmbitos macro ou meso, não raramente, são decorrência de uma espécie de consenso verticalmente imposto por setores hegemônicos no poder. Além disso, são concebidas numa perspectiva do necessário ou do desejável, po-

¹¹ Os critérios para o recebimento do bônus-mérito, associados a condições cada vez mais precarizadas de trabalho docente – em especial no que tange aos baixos salários – e a pressões por avanços em termos de indicadores de desempenho e de classificação nas avaliações externas em larga escala *podem*, nos âmbitos macro, meso ou micro, impelir ou reforçar, por um lado, uma espécie de preferência por estudantes com melhores desempenhos acadêmicos e, por outro lado, a uma espécie de marginalização de estudantes com baixos desempenhos acadêmicos, que, numa abordagem estatística, tendem a prejudicar o desempenho de escolas, de uma rede ou mesmo de um sistema de ensino. Santomé (2003) demonstra a influência da mercantilização e da competitividade na área da Educação para a adoção de práticas seletivas em escolas.

rém, comumente, não são propiciados os devidos respaldos, em termos, por exemplo, de recursos financeiros, pessoal adequado (em quantidade e em qualificação profissional), infraestrutura, materiais, autonomia curricular, entre outros.

Essas demandas podem, ainda, fazer com que as contradições ocorram, inclusive em relação às teses e aos objetivos previstos no projeto político-pedagógico, ou outros discursos produzidos no âmbito da escola, seja individual, seja coletivamente. Ressalta-se, no entanto, que algumas das contradições mencionadas têm suas origens nas políticas educacionais, em dadas circunstâncias, conflitantes entre si, nos âmbitos macro, meso ou micro. É o caso, por exemplo, da presença de categorias ou concepções inconciliáveis entre si, como, por exemplo, educação inclusiva e gestão democrática numa perspectiva emancipatória, por um lado, e, por outro lado, categorias de viés inerentemente burocrático-gerencialista.

Um possível ou provável desdobramento da preponderância dessa lógica seria a subordinação incondicional do currículo e das relações sociais a ela, independentemente do processo e dos resultados, em termos pedagógicos ou educativos.

O avanço das políticas de capitalismo neoliberal tem como um de seus principais desdobramentos a redução ou o corte de investimentos públicos no campo dos direitos sociais, bem como o avanço da lógica de mercado em praticamente todas as instâncias sociais, inclusive na educação, formal ou não, em todos os níveis e modalidades.

A lógica de mercado é inconciliável com os direitos sociais. A rigor, a lógica de mercado é inconciliável com políticas democráticas. Como destaca Dal Ri (1997), no sistema do capital não há direitos garantidos indefinidamente às classes trabalhadoras.

Ainda que, em tese, haja certa coerência entre diversas políticas educacionais, em dadas circunstâncias, pode haver algum nível de descompasso ou contradições entre elas, o que pode ser decorrência de inúmeros fatores, entre eles, o momento histórico, os referenciais teóricos, políticos e ideológicos a elas subjacentes, os responsáveis pela formulação ou execução das políticas (*policy makers*), os processos de reestruturação produtiva e, principalmente, a correlação de forças, como se pode constatar a partir de apontamentos de Brito (1997) e de Grossi (1997) acerca da finalização dos textos da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN.

As políticas de educação inclusiva, e o dispositivo legal que trata da gestão democrática, são decorrentes de lutas levadas a termo por movimentos populares. Porém, diante do refluxo desses movimentos, especialmente pela correlação de forças, as políticas de capitalismo neoliberal avançam com maior intensidade, sobrepondo-se a conquistas populares que apontam no sentido de uma educação democrática.

Os desafios mencionados são colocados à escola como um todo – dimensões administrativa e pedagógica – demandando, assim, adequação do currículo como um

todo, partindo-se das condições reais, realizando-se alterações a partir do que é possível para cada circunstância ou conjuntura.

CONSIDERAÇÕES

O currículo formal e o currículo oculto, assim como a dimensão pedagógica e a dimensão administrativa, são faces indissociáveis do processo educativo.

As políticas educacionais, de alguma forma, ou em algum momento, impactam no cotidiano da escola, tornando, assim, necessárias e pertinentes a problematização e a compreensão dessas políticas públicas pelos trabalhadores da escola, até mesmo para que possam questionar ou se empenharem para que haja mudanças nessas políticas.

Reitera-se que, admitindo-se ou não, conscientemente ou não, com intencionalidade ou não, a escola, necessariamente, difunde ideologias e educa para dada concepção de sociabilidade, que corresponde à determinada visão de mundo. Como argumenta Severino (1986, p. XIV), “todo projeto educacional será necessariamente um projeto político e não há como evitá-lo.”

Algumas das principais terminologias relacionadas ao processo educativo elucidam isso. Segundo Barbosa-Lima et al (2006), etimologicamente, educar (*educare*) evoca a ideia de conduzir alguém de um ponto para outro; ensinar (*insignare*) remete à ideia de imprimir ou marcar com um sinal; formar (*formare*) está relacionado à ideia de dar forma; instruir (*instruere*) está associado à ideia de semear, de equipar. Ainda que sofram ressignificações ao longo da história, e que sejam adotadas ou não conforme a concepção que se tem de pedagogia ou de educação, todas essas terminologias remetem à ideia de movimento, de intencionalidade, de projeto.

Assim, se se pretende educar com vistas à convivência e ao respeito à diversidade, há que se educar na diversidade; se se visa educar na perspectiva da educação inclusiva, há que se fazer da escola um ambiente inclusivo; se se deseja educar numa perspectiva democrática, há que se envidar esforços no sentido de se estabelecerem na escola relações sociais democráticas; pois, como apontado, são questões cujo processo de ensino e aprendizagem ocorre eminentemente na/pela vivência. Assim, não se educa para, mas, sim, na democracia, na diversidade, na inclusão.

A gestão democrática e a educação inclusiva, quando concebidas e executadas articuladamente, numa perspectiva das classes trabalhadoras, assumem um caráter emancipatório. Por isso, contrapõem-se, em última instância, à lógica do capital, inentemente antidemocrático e segregador, já que é funcional para esse sistema a hierarquização vertical, a estigmatização decorrente de preconceitos, e a concorrência entre os diversos segmentos das populações.

As políticas de educação inclusiva, além de demandarem verbas para sua execução, envolvem um amplo conjunto de segmentos populacionais, cujos valores, demandas, modos de vida ou culturas, ideologias ou visões de mundo podem, em alguma medida, chocar-se com os pressupostos hegemônicos vigentes, fortemente influenciados por um viés neoconservador. Os princípios da educação inclusiva, quando numa abordagem emancipatória, e se tensionados ao extremo, confrontam-se, parcial ou totalmente, com a visão de mundo hegemônica e, também, com ideologias de cunho *mais* conservador, pois envolvem, direta ou indiretamente, questões complexas nas áreas cultural, política ou econômica.

A configuração estrutural ou organizacional da escola educa não só os estudantes, mas todos os segmentos escolares. A educação escolar não é um fim em si mesma. Assim, uma questão-chave é: educar para que concepção de sociedade? Estigmas e discriminações comumente são difusos, de maneira capilar, por toda a sociedade, incluindo, assim, a escola e os segmentos que a compõem. Por isso a pertinência da clássica tese de que o próprio educador, também, precisa ser educado (MARX, 1999).

Os modelos de organização e de gestão da escola, e as relações sociais nela estabelecidas, educam para um tipo de sociabilidade, que corresponde a uma concepção de sociedade, que pode ser (ou não) inclusiva e democrática. Ainda que a escola, partindo do que aventa Althusser (1999), seja o principal dos aparelhos ideológicos de Estado existentes na sociedade, ela tem um potencial educativo que não deveria ser superestimado, nem subestimado. Indicativo do caráter estratégico da escola é o fato de que o Estado não abdica do controle da elaboração, da execução e da avaliação do currículo.

Diante do dilema sobre a possibilidade (ou não) de se avançar no sentido de uma educação democrática, numa sociedade inerentemente antidemocrática, aponta-se, a partir de dados apresentados, entre outros autores, por Dal Ri e Vieitez (2008), por Martins (2004; 2008) e por Molina e Brito (2014), experiências exitosas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na conquista da hegemonia por intermédio da ocupação¹² de escolas públicas. O MST, que tem uma concepção própria de educação, consoante com sua visão de mundo, registra avanços em quesitos, como, por exemplo, relação entre teoria e prática, relação entre currículos formal e oculto, relação entre conteúdos e metodologias, formação de educadores próprios, educação inclusiva e gestão democrática. Apesar da distância entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente é executado na escola pública, esse Movimento, não sem contradições, demonstra que avanços são possíveis, desde que haja, principalmente, auto-organização e mobilização suficientes para se conseguir uma correlação de forças favorável às classes trabalhadoras.

¹² Sobre a questão da “ocupação da escola”, ver Martins (2004).

SILVA, Claudio Rodrigues. Inclusive education, democratic management and the issue of consonance between the formal and the hidden curriculum . *ORG & DEMO* (Marília), v. 16, n. 2, p. 65-86, Jul./Dez., 2015.

ABSTRACT: We present reflections resulting from bibliographic and documentary study concerning the consonance between the formal and the hidden curriculum and between the pedagogic and administrative sectors from school and some implications of the consonance among them to the educational process. Even though it is not enough, the coherency among these elements is fundamental for the advances in the implementation or consolidation of an educational project guided by the principles of inclusive education and democratic management.

KEYWORDS: Educational Policies; Democratic Management; Inclusive Education; Diversity; Hidden Curriculum.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BARBOSA-LIMA, M. C.; CASTRO, G. F.; ARAÚJO, R. M. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000200009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 29 set. 2014.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 159-176.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.
- BRASIL. *Secadi – Apresentação*. Brasília–DF. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816 Acesso em: 11 dez. 2014.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/Completo.pdf> Acesso em: 15 abr. 2013.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)*. Disponível em: <http://9cndca.sdh.gov.br/legislacao/Lei8069.pdf> Acesso em: 10 jul. 2013.
- _____. *Lei n° 9.394, de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 7 abr. 2012.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, V. L. A. Projetos de LDB: histórico da tramitação. In: CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. A. (Orgs.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: do Brasil, 1997. p. 45-89.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.
- _____. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade*. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DEMO, P. *Educação, cultura e política social*. Porto Alegre: Feplam, 1980.
- ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

- ENGUIITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, Especial, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 set. 2013.
- GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 dez. 2013.
- GROSSI, E. Apresentação. In: BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 1996. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.
- KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino supervisionado*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 39-51.
- LA TALLE, Y. *Construção da consciência moral*. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf Acesso em: 21 fev. 2014.
- LOMBARDI, J. C. O velho discurso que rege a história da educação. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 21-27 ago. 2006. p. 4-5. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agos-to2006/ju334pag4-5cont.html Acesso em: 11 fev. 2014.
- LOUREIRO, B. R. C. *Reforma educacional neoliberal: uma análise da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista*. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- MARTINS, F. J. *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação*. Porto Alegre: EST, 2004.
- _____. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo, *Anais...*, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext Acesso em: 03 out. 2014.
- MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (I-Feuerbach). 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 10-14.
- MELLO, S. A. *A teoria, na prática, é outra? Um estudo das mediações teoria e prática na ação educativa – Supletivo Caaso: um estudo de caso*. 1981. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOLINA, C. M.; BRITO, M. M. B. Da concepção à materialização da escola do campo. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 20, n. 120, p. 36-42, nov./dez. 2014.
- MORAES, A. I. D. ; SILVA, C. R. ; OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva e gestão democrática: que professores estão sendo formados?. In: 14ª JORNADA PEDAGÓGICA - Plano Nacional de educação: contexto, análise crítica, perspectivas e proposições, 14., 2012, Marília. *Anais...* Marília, 2012. p. 1-11.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.
- SACRISTÁN, J. G. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTOS, G. *Ética e educação*. Disponível em: www.letras.ufmg.br/.../pdf/Ética%20e%20cidadania%20Ética%20e%20 Acesso em: 19 fev. 2014.
- SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. *RAP*. Rio de Janeiro, 43(2), p. 347-69, mar.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf> Acesso em: 10 abr. 2013.
- SERRANO, G. P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- SILVA, C. R.; DAL RI, N. M. Gestão e organização escolar enquanto currículo oculto e formação docente: algumas implicações. In: 8ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA – Escola, subjetividade e humanização, 8., 2009, Marília. *Anais...* Marília, 2009. p. 1-7.
- _____; _____. Uma análise dos princípios educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do socialismo utópico e do cartismo – a questão da práxis. In: 12ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA – Os processos de ensinar e aprender na escola básica, 12., 2013, Marília. *Anais...* Marília, 2013. p. 1-13.
- SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100003 Acesso em: 6 fev. 2008.
- SOARES, A. M. A influência das avaliações externas nas escolas organizadas em ciclo: a realidade de quatro municípios da Baixada Fluminense. *Educação em Foco*. Juiz de Fora, v. 17, n. 3, p. 65-86, nov./2012-fev./2013.
- TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- VIEITEZ, C. G. *Os professores e a organização da escola: a nova hegemonia na escola*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.