

## POR UMA POLÍTICA CULTURAL DA ESCOLA

DOI: 10.18312/connectionline.v0i25.1582

Éderson Andrade<sup>1</sup>

### RESUMO

O texto se aventurou por labirintos incertos de discursos dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional, a fim de tentar entender os jogos políticos nestes campos de conhecimento da educação na constituição de políticas da escola/educação. O objetivo foi analisar as contribuições que as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional possam trazer para pensar e fazer qualidade da educação pública. Fazemos isso a partir da análise de alguns autores e obras clássicas nos campos do currículo e da gestão escolar/educacional do Brasil, que marcaram espaços tempos da educação de 1930 a 2015. Operamos teórico-metodológico com os estudos pós-estruturais, marcamos nossa análise em torno de alguns conceitos da Teoria do Discurso, bem como alguns operadores derridianos para potencializar as discussões. Consideramos que os discursos presentes nas obras dos autores analisados são potentes para pensarmos e fazermos uma educação escolar pública de qualidade e democrática. Entendemos que a política cultural da escola é compreendida como uma abertura para a luta pela qualidade, os dois campos pensados no terreno democrático podem criar suas próprias negociações, seus próprios cenários em busca de qualidade à escola pública, construindo uma política cultural da escola.

**Palavras-chave:** Currículo. Gestão Escolar/educacional. Teoria do Discurso. Política. Democracia.

### Abstract

The text ventured into uncertain labyrinths of curriculum and school / educational management discourses in order to attempt to understand the political games in these fields of knowledge of education in the constitution of school / education policies. The objective was to analyze the contributions that the negotiations between the fields of the curriculum and school / educational management can bring to think and to make quality of the public education. We do this from the analysis of some authors and classic studies in the fields of curriculum and school / educational management in Brazil, which marked spaces of education from 1930 to 2015. We operate theoretical-methodological with post-structural studies, we mark our analysis around some concepts of Discourse Theory and some derridian operators to potentialize the discussions. We believe that the discourses present in the works of the authors analyzed are

---

<sup>1</sup> Professor Doutor do Curso de Educação Física do UNIVAG, Doutorado em Educação – Unesp.

powerful for thinking and making a public school education of quality and democratic. We understand that the cultural politics of the school is understood as an opening for the struggle for quality, the two fields thought in the democratic terrain can create their own negotiations, their own scenarios in search of quality to the public school, building a school cultural policy. **Keywords:** Curriculum. School/educational management. Discourse Theory. Politics. Democracy.

## INTRODUÇÃO

A entrada nesses labirintos dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional se faz aqui como uma postura teórica assumidamente aberta às desconstruções imediatas do que este artigo possa oferecer aos leitores, como nos ajuda pensar Haddock-Lobo (2008) é um movimento que procura afastar as certezas, permitindo-nos o questionamento e a proposição de muitas verdades possíveis. Nesse sentido, a seguir apresentamos um pouco das nossas discussões feitas em torno das conversas entre currículo e gestão dentro destes labirintos.

Os dois campos, com trajetórias próprias em suas formas de produção e organização, estiveram, de alguma forma, problematizando, negociando e hegemonzando sentidos de qualidade para/da escola pública.

Nesse cenário discursivo nos inquietam algumas questões, norteadoras da construção deste artigo, as quais podem nos ajudar a pensar uma educação de qualidade com a negociação entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Dentre elas, destacamos: Quais são as contribuições das negociações dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional nos cenários das escolas brasileiras?

Destarte, neste artigo, tivemos como objetivo analisar as contribuições que as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional possam trazer para pensar e fazer qualidade da educação. Fazemos isso a partir da análise de alguns autores e obras clássicas nos campos do currículo e da gestão escolar/educacional do Brasil, que marcaram espaços tempos da educação de 1930 a 2015.

Nosso referencial teórico-metodológico está inscrito nos estudos pós-estruturais. Ancoramo-nos em alguns conceitos da Teoria do Discurso, proposta inicialmente por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe na obra “Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical e plural”, publicada em 1985. Os autores realizam um processo de desconstrução

derridiana, dos sentidos de hegemonia propostos por autores marxistas, notadamente as noções de articulação e hegemonia de Antônio Gramsci. Dessa forma o discurso torna-se o constitutivo de todas as relações sociais. Podemos então, a partir do arcabouço teórico-metodológico construído pelos autores, compreender a constituição das articulações sociais como uma construção discursiva.

Dessa forma, apresentamos a seguir, o campo teórico metodológico perseguido neste estudo, algumas possibilidades negociativas analisadas entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional, por fim algumas considerações.

### **Os caminhos teóricos metodológicos**

A Teoria do Discurso rompe com a noção fundacional, positivista e moderna de ciência, perspectivas criticadas pelo “falso” idealismo a partir dos relativismos. Os autores entendem que toda realidade é uma produção discursiva, problematizam as contingências da vida humana, não em um sentido de extrair do campo empírico uma verdade, mas de compreender como as práticas discursivas constituem tal realidade, sempre marcada pela precariedade, sempre fruto do discurso. A Teoria do Discurso busca compreender o problema e não dizer como resolvê-lo de uma forma pré-estabelecida para o sucesso, sempre des-sedimentando o que está naturalizado.

As nossas estratégias, a partir da Teoria do Discurso, buscam fugir e refutar um *a priori*. Dessa maneira, podemos sinalizar que os objetos, a educação, o currículo, a gestão e a qualidade são construídos no contexto discursivo de forma provisória, posta em jogos de linguagem. Não pretendemos buscar explicações gerais, comparativas e explicativas de uma verdade absoluta. O jogo é o que acaba com a estrutura centrada, nele se permitem as aberturas possíveis, desestabilizando qualquer tentativa de significação plena (Derrida, 1971), por isso o discurso que pode vir a constituir o que seja currículo e gestão escolar/educacional será uma construção no jogo, no jogo político, no indeterminado, dito doutro modo, buscamos compreender as hegemonias construídas nos campos, bem como tentar evidenciar possibilidades de algumas aberturas para pensarmos em outros modos de fazer pesquisa nos dois campos a partir das suas negociações.

Colocando-nos a partir desse referencial, anunciamos a nossa própria precariedade e limitação, uma vez que estamos no jogo discursivo, porém, um horizonte é preciso ser construído, um horizonte inalcançável de uma busca incessante por significação. A precariedade nos coloca no terreno da insuficiência contínua de estabilização de algo, mostra o quanto estamos na limitação de construções que podem ser tomadas como verdadeiras e únicas. Tal precariedade e limitação são caminhos que buscamos traçar, pois ao próprio leitor caberá a construção de outros textos, ou seja, a partir da sua leitura outros textos poderão ser construídos.

Queremos dizer com este pensamento que algumas hegemoneizações serão estabelecidas em torno do que acreditamos ser possível de construção para uma escola pública de qualidade a partir das articulações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional e aqui reside a nossa precariedade, nossa limitação, pois buscamos um horizonte impossível. Rastros de uma produção discursiva que trazem em suas trajetórias significações de significações, significações marcadas por rastros dos rastros que ela se constituiu, sem ter uma origem (Derrida, 2001, 2004), nos lançando ao mar da significação da qualidade nos rastros dos rastros que os campos do currículo e da gestão escolar/educacional pôde construir, nos discursos de alguns autores clássicos dos campos.

Neste artigo, privilegiamos a ideia de compreensão dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional como escritura, ou seja, campos marcados por incertezas, por significações múltiplas que não poderão ter uma totalidade analisada (Derrida, 1971, 2001, 2004). Destaca também nossa compreensão dos campos como uma construção discursiva, como política do vir a ser (Laclau; Mouffe, 2011). A qualidade e escolacomosignificantesque estão em um movimento de viraser marcado pelos rastros. Isso implica dizer que existe uma proficuidade em construir políticas de currículo e de gestão escolar/educacional no cotidiano escolar.

A Teoria do Discurso nos evidencia, por meio de sua rede conceitual, o quão arenoso é o terreno educacional. Marcada por sentidos que se articulam para entendimento da hegemoneizaçãodo que venha a ser currículo e gestão escolar/educacional, tal rede se faz de forma a entendermos que o viraser se constitui nas pulsões dos sujeitos, as quais se modificam constantemente. O “discurso” é aquilo que constitui todas as realidades possíveis, sendo a sua compreensão possível a partir do que significa a “prática articulatória” (Laclau; Mouffe, 2011). A partir destes dois pontos, emaranhamos outros para compreendermos como os campos do

currículo e da gestão escolar/educacional se constituíram no Brasil e quais as contribuições das negociações destes dois campos para a qualidade da educação pública podemos pensar fazer.

Para Laclau e Mouffe (2011), “discurso” é o que constitui toda a ação social. Os autores não limitam discurso a junção de textos e palavras, ao dito e ao escrito. É discursivamente que sabemos o que é uma mesa, uma lousa, ou uma política de currículo ou de gestão escolar/educacional. Que construímos o que é um lar ou um presídio, uma escola ou uma senzala, uma rua ou uma pista. Não há nada que escape ao discurso. O que a escola faz de currículo e de gestão escolar/educacional é uma construção discursiva.

Contudo, para que haja tal construção é preciso que existam “articulações”, as quais são construídas entre os significantes, gerando diferentes significações. Segundo Laclau e Mouffe (2011), a “articulação” é construída por elementos que se tornam momentos, o resultado destes momentos são os discursos provisoriamente hegemônicos. Ao que venha a ser currículo ou gestão escolar/educacional dependerá das articulações feitas entre múltiplos elementos, sendo o momento que tais elementos, marcados de diferenças, por antagonismos, que se estabelecem a significação provisória dos campos de currículo e gestão escolar/educacional, ou seja, são construídos discursivamente. Essa dependência é marcada pela disputa entre adversários, que lutam no terreno agonístico, como apresenta Mouffe (2011).

Neste cenário, os autores lançam mão de como os sujeitos são instáveis devido às marcas das “diferenças”, bem como marcados pelos momentos políticos que a significação provoca a “equivalência”, o que gera as posições incertas. Nos campos do currículo e gestão escolar/educacional existem formas diferentes de significação que provocam as eternas negociações no campo discursivo. Ao longo da história do Brasil, o currículo assumiu e vem assumindo múltiplos sentidos, obras, autores, políticas governamentais e os sujeitos da escola indicam várias formas de compreensão do que venha ser sua prática curricular. Da mesma forma, o campo da gestão escolar/educacional também vem assumindo múltiplas posições acerca do que significa gestar uma escola ou a educação.

O jogo discursivo marcado pelos significantes nos constrói, enquanto sujeitos que deslizam nas construções realizadas nos jogos entre a diferença e a equivalência, não somos sujeitos em uma completa e infinita diferença, criamos em nossas trajetórias muitos momentos de estabilidade precária ao que pensamos e desejamos. Das negociações provocadas pelas significações as diferenças, muitas vezes, se apagam e, contingencialmente, se tornam em

equivalências. Nesse jogo de apagamento provisório que o discurso que se estabelece precário e contingencialmente sobre as nossas realidades, podem nos levar a pensar/fazer currículos e gestões, dessa maneira, igualamo-nos provisoriamente em torno de algumas posições que acreditamos como certas ou as melhores.

Dentro desse jogo para a compreensão das relações sociais, logo também das relações no campo do currículo e da gestão escolar, nos encontramos na luta antagônica. É o corte antagônico que nos propulsiona para uma possibilidade democrática de pensarmos o que queremos construir de qualidade para a escola pública. Não pensamos igual a todo o momento e é por isso que o antagônico é um elemento importante para a construção de práticas democráticas no contexto escolar.

As relações antagônicas, na constituição social, estabelecem que não há fim de uma totalidade discursiva, promovendo que sujeitos estejam a todo o momento criando outras negociações. Laclau e Mouffe (2011) estabelecem que os jogos antagônicos não podem ser eliminados, uma vez que vamos construir posições sobre os sentidos que queremos dar ao mundo no conflito, ou como Mouffe (1996, 2011) nos coloca, um consenso conflituoso, em que o conflito permanece dentro de um espaço tempo harmonioso provisório, cheio de possibilidade de negociações. O antagonismo deve ser transformado em uma luta agônica, ou seja, não eliminarei o outro, pois o verei como meu adversário e não como inimigo.

Como já dito anteriormente, os campos do currículo e da gestão escolar/educacional passaram e passam por múltiplas formas de significação. Sujeitos lutam para significar currículo e gestão escolar/educacional a fim de que estes sejam as melhores e mais profícuas formas de se pensar e fazer. As construções sociais em torno destes campos educacionais são marcadas por disputas de sentidos dentro de uma arena extremamente conflituosa. Este espaço tempo é fundamental para pensarmos democraticamente o que é currículo e gestão escolar/educacional. É nesse momento, nas construções discursivas, que nos posicionamos para promover aquilo que acreditamos como sendo a melhor opção.

Aquilo que desejo ser ou fazer sempre estará dentro de jogos de linguagens com o outro. O outro me constitui. É por meio dele que construo as minhas práticas discursivas. Portanto, não posso eliminar os antagonismos, porque é possível transformá-lo em potencialidades para um mundo mais justo. É com ele que podemos ter currículos e gestões escolares/educacionais

mais justos na escola. É nesse espaço tempo que podemos construir significações provisórias, marcadas de possibilidades de vir a ser, pululando momentos democráticos.

Este momento de estabilizações provisórias, de universalização de um sentido acontece na constituição de “significantes vazios”. Segundo Laclau (2011), um significante vazio é a plenitude de sua não significação, é o momento de aglutinação de sentidos de um significante ao ponto de este não conseguir ter uma significação plena. Deste modo, podemos entender como acontecem as estabilizações discursivas. Elas nos evidenciam como fora construída toda uma cadeia discursiva.

Nos campos do currículo e gestão escolar/educacional podemos analisar a produção de múltiplos significados, dados em diversos momentos, por diversos sujeitos. Currículo como conteúdo, como cultura, como política, como objetivos, dentre outras significações já foram construídas na história da educação brasileira. Gestão como mediação, gestão como administração de recursos, gestão democrática, dentre outras significações, já foram construídas na história da educação brasileira. Contudo, estes e outros significantes são o que dão sentido às práticas escolares, às construções de políticas na escola.

É desta forma que chegamos à hegemonização provisória. Momento em que o dado sentido é provisoriamente estabilizado, fechado, em que uma particularidade encarna uma universalidade marcada por contínuas disputas. É neste momento que chegamos, segundo os autores, a um “ponto nodal”, que é o momento em que os processos de significação fecham para que a particularidade seja universalizada, criando assim um significante vazio. Um ponto em que se fecha uma cadeia discursiva, que hegemonizamos discursivamente o que venha ser currículo e gestão escolar/educacional, por exemplo. Porém, dadas às múltiplas articulações que não se acabam neste momento, a produção de currículo e gestão escolar/educacional pode ser mudada a qualquer momento criando outras formas de compreendê-los e fazê-los. Habita neste instante um processo altamente democrático, ao qual Laclau e Mouffe (2011) chamam de “democracia radical e plural”.

A democracia radical e plural possibilita que demandas diversas atravessem a constituição de políticas, uma vez que nela podemos ver radicalmente a pluralidade que lançam às liberdades entre os sujeitos. Esse movimento permite criar articulações entre currículo e gestão escolar/educacional de forma que estes construam em múltiplos espaços, tempos e qualidades para a educação pública. Reside nesse jogo a potencialização para a democratização

(Laclau; Mouffe, 2011). Por isso, a democracia não será garantida apenas com eleição de diretores ou a construção de uma proposta curricular feita pelo governo, dentre outros aparatos, mas sim nas articulações que os sujeitos da escola estabelecem dentro da pluralidade de posições.

Isso se deve pela constituição dos sujeitos. Somos constituídos por identidades provisórias, marcadas pelos antagonismos, pelas diferenças. Somos sujeitos da política no jogo político na escola, por isso indetermináveis e inseridos no terreno indecível. Dessa forma, entendemos currículo e gestão escolar/educacional em um movimento por vir a ser. Não existe uma ideia finalística. Currículo e gestão não serão algo fixo como temos visto em algumas perspectivas. A construção discursiva sempre será marcada por articulações provisórias.

Além desta rede conceitual que nos possibilita a leitura e análise da produção de currículo e gestão escolar/educacional no Brasil não perdemos de vista dois pontos importantes para este artigo quando operamos com a Teoria do Discurso, que são a impossibilidade e a precariedade de criar fixações para as significações das escolas e os sentidos políticos como centralidade para a constituição das políticas de currículo e de gestão na/da/com a escola. Nesse sentido, colocamo-nos na impossibilidade mesma de fechar os sentidos criados nas negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional quanto à qualidade da educação pública.

É por isso que partimos da construção do currículo e gestão escolar/educacional como escritura, com a desconstrução de verdades absolutas, de fixações, ou seja, o que as possíveis leituras potencializam e/ou bloqueiam, o que é privilegiado e o que é negligenciado. A escritura e suas textualidades se constroem no contexto político, desse modo, currículo e gestão são vistos aqui como textos políticos, dentro do jogo antagônico privilegia a produção dentro de uma arena política.

A visão de provisoriabilidade política no jogo político vem do entendimento dos campos como escritura, como algo que não se pode fixar em um único sentido; não há essência; os campos se potencializando à qualidade a partir de brechas, aberturas, visíveis e invisíveis; isso por sermos sujeitos que se movem de modo constante, constituídos permanentemente por processos de significação, com decisões precárias e contingentes.

Compreendemos que este arcabouço teórico-metodológico nos permite propor uma leitura política (e democrática) (Mouffe, 1996, 2001; Laclau; Mouffe, 2011) dos campos do



currículo e gestão escolar/educacional e seus entrecruzamentos em torno do significante qualidade.

As discussões realizadas por nós, pesquisadores, durante a análise de algumas obras clássicas serão marcadas pelas desconstruções, que por sua vez se constituem com rastros dos rastros (Derrida, 2004), sendo assim, o trabalho crítico permite uma não fixação de sentidos, sendo o leitor deste artigo convidado à realização de novas/outras leituras.

Essa estratégia teórico-metodológica será utilizada para analisar alguns autores e obras clássicas nos campos do currículo e gestão escolar/educacional do Brasil, com uma leitura minuciosa dos textos produzidos pelos autores, analisando a proliferação discursiva acerca dos sentidos de currículo e gestão escolar/educacional. Iniciamos a análise com as obras produzidas a partir da década de 1930 por considerarmos que esse foi um momento emblemático para a educação escolarizada brasileira. Escolhemos, dentre os muitos teóricos e obras clássicas no Brasil, aquelas que sinalizaram impactos no cenário educativo, bem como aquelas que têm sido referências em grande escala para a produção brasileira dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Sabemos que as escolhas aqui feitas são totalmente passíveis de críticas. Podem ter ficado de fora da análise outras obras e autores clássicos. Contudo, sinalizamos que para o objetivo deste artigo entendemos que as obras e autores escolhidos podem evidenciar discursos interessantes quanto às articulações entre currículo e gestão escolar/educacional no tocante ao significante qualidade.

Nesse sentido, selecionamos alguns livros clássicos e fizemos análise dos discursos presentes nas obras. Colocamos como ponto de partida os livros sobre currículo e gestão escolar/educacional escritos por autores brasileiros a partir da década de 1930, pois acreditamos que esta década sinalizou uma mudança significativa da educação do Brasil. Como ponto de chegada, os livros produzidos por autores clássicos dos campos do currículo e gestão escolar/educacional escritos por autores brasileiros até 2015, ano de início desta pesquisa.

### **Negociações entre currículo e gestão escolar/educacional**

A busca da compreensão dos campos do currículo e gestão escolar/educacional de alguns autores brasileiros foi realizada para que pudéssemos compreender aos limites do campo

da gestão escolar/educacional no campo teórico e pensar as contribuições que as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional podem trazer para a qualidade da educação. Os campos do currículo e gestão escolar/educacional quando marcados por negociações podem potencializar processos democráticos, conseqüentemente a qualidade da educação. Nesse sentido, buscamos deslocar os sentidos de gestão escolar/educacional como mediação (considerado por nós como um limite) para a sua compreensão como articulação, ou seja, um deslocamento que a movimenta da ação para atingir fins de uma política e/ou filosofia para a construção de uma posição com fim em si mesma. A nosso ver, esse movimento nos permite pensar o fim de qualquer rebaixamento do campo da gestão escolar/educacional. Desse modo, podemos chegar ao ponto das negociações entre os campos do currículo e da gestão escolar/educacional. Tais negociações são vistas por nós dentro de um terreno democrático radical e plural, o qual permite significações permanentes em torno do que venha a ser qualidade da educação.

O campo do currículo produziu discursos múltiplos acerca dos sentidos do currículo. Discursos se hegemonizaram em torno dos processos de ensino e aprendizagem, com o foco em conteúdos e objetivos a serem alcançados na escola, na educação (Couto, 1966; Sperb, 1966; Traudi, 1977). Principalmente a partir da década de 1980 percebemos hegemonizações em torno de questionar os conteúdos no contexto escolar/educacional, com foco nas relações de poder e a transformação social a partir da escola/educação (Saul, 1988; Moreira, 1990; Silva, 1999). O campo do currículo também sinaliza para pensar a diferença e a incerteza na construção curricular, com foco nos processos de subjetivação dos sujeitos que estão no processo educativo, abrindo possibilidades para pensar e negociar as mais diferentes questões que constituem os processos de identificação dos sujeitos (Alves, 2000; Oliveira, 2003; 2012; Ferraço, 2015; Macedo, 2007; 2015; Lopes; Macedo, 2011).

Já no campo da gestão escolar/educacional há a presença de múltiplos discursos que se hegemonizaram em torno de dois pontos: o da gestão empresarial e o da gestão democrática (especificidade). Os discursos hegemonizados em torno da gestão empresarial perspectivaram a gestão da escola a partir de conceitos construídos na gestão da indústria/empresa, potencializando a ideia de que a escola se aproxima dos aspectos empresariais, portanto, o que cabe para a empresa cabe à escola. Os discursos hegemonizados a partir da defesa da gestão escolar/educacional quanto especificidade própria da escola/educação nos trouxe uma dura

crítica a perspectiva empresarial, buscando a construção de uma gestão escolar/educacional que fosse comprometida com a transformação social.

Tais discursos hegemônicos também nos mostraram fissuras, aberturas, que podem apontar para outros sentidos. É dentro deste terreno que propomos compreender contribuições que as negociações entre currículo e gestão como potencializadora de qualidade da educação. Dessa forma, dentro de um limite, da incerteza e da provisoriedade, pensamos nas negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional a partir de quatro pontos: no primeiro reside o necessário deslocamento da gestão escolar/educacional como mediação para articulação; sendo assim destaca-se como segundo ponto a proficuidade do terreno democrático como possibilidade para as negociações dos dois campos; terceiro ponto para que as negociações entre os campos seja potencializadora de qualidade é a abertura da democracia em torno dos sentidos políticos dos sujeitos; e finalmente chegamos ao quarto ponto, que defendemos como a possibilidade de um (re) olhar para a escola, a **política cultural da escola**.

O deslocamento da gestão escolar/educacional de mediação para articulação é visto por nós como necessário para abertura das negociações entre currículo e gestão escolar/educacional, pois a mantendo como mediação há certo rebaixamento da gestão escolar/educacional que não potencializa a qualidade da educação. Esse rebaixamento é dado, pois acaba configurando a gestão escolar como aquela que deve garantir a efetividade do currículo, tendo nesse movimento a garantia da qualidade da educação. Ela se torna rebaixada, pois à gestão caberá criar estratégias para que o currículo seja efetivado sem desvios, e igual, para todos. Encaramos esse movimento como limitador à gestão escolar/educacional, fato que vemos com um rebaixamento, uma secundarização à sua posição da educação.

Os discursos de Ribeiro (1953) e Alonso (1976), por exemplo, tencionam a gestão escolar/educacional para mediar uma política ou filosofia externa à escola/educação. O primeiro traz a forte marca do Taylorismo e Fayolismo para os processos de gestão da escola, mesmo trazendo profícuas discussões para a gestão escolar/educacional, como já sinalizamos, o autor trabalha com os elementos da gestão empresarial para mediar processos externos para a escola. Myrtes Alonso além de tratar os elementos da gestão empresarial apresentados por Ribeiro traz discursos das inovações do campo empresarial, destacando aspectos da psicologia, destacando, por exemplo, o diretor escolar como líder entusiasta para mediar às políticas advindas de cenários externos a escola.

Nesse mesmo movimento encontramos os discursos contra a visão da gestão escolar/educacional assentada na lógica empresarial. Os discursos em Paro (1986) e Félix (1986) são severamente duros a tal lógica, apontando que a gestão escolar/educacional precisa ser compreendida dentro da sua especificidade, bem como contra aos preceitos do capitalismo, os autores propõem uma gestão escolar/educacional que promova a mediação para a transformação social. É importante salientar que, mesmo acreditando que ambas as perspectivas apostam na mediação como foco da gestão escolar/educacional, a contribuição dos críticos ao modelo de gestão escolar/educacional com lógicas da empresa foram enormes na luta por espaços tempos democráticos no Brasil.

Contudo, a gestão escolar/educacional a partir desse importante movimento criou uma hegemonização em torno do significante gestão democrática, estabelecendo que para que haja democracia na educação será preciso, por exemplo, eleição de diretores, estabelecimento do conselho deliberativo da comunidade escolar e participação da construção do Projeto Político Pedagógico, como podemos ver nos trabalhos de Cury (2002), Lück (2004), Oliveira (2005), Dourado (2008), Paro (2011), Russo (2014), Fernandes, Alves e Alves (2014), dentre outros. Esses elementos são importantes para a democratização dos processos educativos, todavia, a nosso ver, não são garantidores. A eleição de diretores é um processo democrático, contudo muitos diretores eleitos não atuam dentro de um terreno democrático. O conselho deliberativo da comunidade escolar pode permitir o debate democrático dentro da escola, contudo muitas vezes ele acaba se tornando apenas uma ferramenta burocrática. O projeto político pedagógico é um espaço tempo de luta pela qualidade da educação, logo a nosso ver democrático, contudo muitas vezes é tido como um documento morto. Defendemos estes espaços tempos como possibilidades democráticas, contudo sinalizamos que eles podem se tornar mais profícuos para a qualidade da educação quando nos distanciarmos da presença da democracia representativa que os constitui.

A representação é falha, e nós precisamos de um movimento democrático alargado para pensarmos e fazermos educação de qualidade.

Acreditamos que pensar a democracia somente a partir destes elementos pode reduzir as potencialidades democráticas que podem ser construídas na escola, na educação. A democracia deve estar em um por vir dentro do jogo político, ou seja, se não podemos segurar o fluxo de significação, não podemos pensar uma forma fechada de democracia.

Esse fluxo, essa abertura podemos ver nos discursos de autores contemporâneos do campo do currículo, como os de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), que apostam no currículo como campo discursivo marcado por negociações e significações permanentemente dentro do jogo político. Este fluxo permite a construção de um espaço tempo democrático radical e plural para a construção de questões curriculares.

Propomos então que a gestão escolar/educacional se torna mais profícua ao campo educacional se a deslocarmos para sentidos de articulação, ou seja, aberta, fluida, feita a partir de negociações permanentes entre os sujeitos da escola/educação. A gestão escolar/educacional como articulação reside no pensamento e ação dentro do jogo político entre os sujeitos. Destarte, diretores, coordenadores, na escola, por exemplo, além da mediação para atingir fins políticos e/ou para promoção da transformação social, dentro de suas limitações negociam os sentidos de gestão escolar/educacional criando coletivamente possibilidade de se chegar à qualidade da educação. Aos gestores governamentais, por exemplo, poderão ir além de pensar em estratégias e/ou políticas para a escola, mas coletivamente significar como a gestão escolar/educacional poderá construir espaços tempos de qualidade da educação. Não queremos aqui determinar como deverá ser tais processos de negociações, mas indicar que esse terreno político tendo a gestão como articulação abre possibilidades de negociações entre currículo e gestão escolar.

A mediação, vista nos discursos do campo da gestão escolar/educacional, fundamenta-se na lógica de fazer o movimento de implementar algo. Mesmo que na mediação haja a exigência de negociar, este movimento acaba não ocorrendo, ou ocorrendo de forma limitada, no contexto escolar e educacional, pois muitas vezes a lógica se finca no movimento de “comando” de uma ação. A gestão como articulação é aquela que não “comanda” processo, mas sim aquela que será construída no movimento de negociação entre os sujeitos envolvidos na escola, na educação. A gestão escolar/educacional como articulação é aquela em que todos os sujeitos envolvidos com a escola ou educação irão construir sua própria forma de ser e fazer, sempre de forma contingente e precária, nunca haverá uma forma única de gestar. A gestão escolar/educacional como articulação é aquela que construirá sua própria política, permitindo que a qualidade seja pensada dentro do contexto das necessidades contextuais.

Esse deslocamento da gestão escolar/educacional, outra forma de significar o que ela é, abre a possibilidade de negociação do currículo (que aqui defendemos), pois ambos estão dentro de um terreno aberto de negociações. Sendo assim, potencializamos o afastamento, por exemplo,

de perspectivas que tencionam a qualidade da educação para um currículo com foco em conteúdos e objetos e de uma gestão escolar/educacional com foco em procedimentos técnicos. A educação de qualidade é construída nas negociações entre currículo e gestão escolar/educacional a partir de significações dos sujeitos, pois nesse espaço tempo fluido que as lutas são capazes de construir o que venha a ser currículo e gestão escolar/educacional. Isso permite a negociação dos dois campos, afastando os sentidos criados que afirmam caber aos gestores garantir a efetividade de um currículo produzido por experts.

Defendemos, ancorados principalmente em Laclau e Mouffe (2011), a busca por uma democracia radical e plural, posição a qual pode ampliar as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional. A democracia radical e plural rechaça qualquer fixação de sentidos e permite uma posição que defenda a luta da diferença. Os sujeitos dentro dos seus processos de identificação podem negociar sentidos sobre a educação de qualidade.

Currículo então se afasta de uma construção estabilizada e fixa para ser pensado num terreno incerto, cheio de lutas. As negociações marcadas pelos descentramentos dos sujeitos promovem a construção curricular no movimento permanente do vir a ser currículo. Dessa maneira, abre a possibilidade de múltiplas demandas entrarem no jogo político. As diferenças não são rechaçadas. Os antagonismos estão presentes na luta. Pensado por sujeitos políticos o currículo tem na democracia radical e plural uma potencialidade para que a educação seja uma prática de liberdade, um espaço tempo em que não haja escolhas arbitrárias no processo educativo.

A gestão escolar/educacional é compreendida a partir de uma posição democraticamente radical e plural não mais com a filiação a aspetos pré-determinados a serem seguidos. Espaços tempos como conselho deliberativo da comunidade escolar, tão caro a escola/educação, abre radicalmente para as negociações de sentidos, abre para que posições diferentes entrem na luta para significação de como se pode chegar à qualidade da educação. Os gestores abandonam a normatividade verdadeira e única de ação enquanto função diretiva para assumir uma posição de relação entre os sujeitos que estão na escola/educação.

Sinalizamos que as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional acontecem neste terreno democrático fluido e aberto. Neste exato momento em que não há separação total entre currículo e gestão escolar/educacional é que as ações negociadas para chegar à qualidade da educação são vistas. Essas negociações se dão no momento em que se entende que não cabe

exclusividade aos gestores da unidade escolar zelar pelo funcionamento da escola/educação e aos professores efetivarem o currículo na sala de aula. As negociações se dão quando a gestão escolar/educacional é assumida por todos os sujeitos da escola/educação como ação política necessária para a qualidade da educação, dessa forma, as ações tomadas para garantir a organização, funcionamento, financiamento, projeto político pedagógico, ou qualquer política é realizada por todos os sujeitos no jogo político. As negociações se dão com o compromisso político na busca de qualidade à educação pública de cada sujeito da escola/educação. As negociações se dão no momento em que o processo educativo for desejado por todos os sujeitos da escola/educação, quando gestores e professores não conseguirem separar quem promove processos educativos. Essas negociações irão ocorrer dentro de uma posição democrática radical e plural.

As negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional a nosso ver serão potentes para pensarmos a educação de qualidade quando assumirmos a democracia como algo impossível de plenitude de igualdade. Quando percebemos, como aponta Chantal Mouffe (1996), que a democracia requer o rompimento com a universalização total e abertura para o conflito, ou como afirma Jacques Rancière (1996), a democracia marcada pelo desentendimento, ou seja, a democracia como o não consenso final, mas sim uma abertura para um espaço tempo do dissenso, permitiremos que haja na escola/educação possibilidades de negociações entre currículo e gestão escolar/educacional que não perceberemos hierarquias e/ou responsabilizações por fracassos ou sucessos da escola/educação.

Para nós esse movimento é possível a partir do terceiro ponto que destacamos: a compreensão dos sentidos políticos que constituem os sujeitos. Como afirma Mouffe (1996) a democracia radical e plural existe dada a dimensão do político dentro de sua dimensão de conflito. Analisamos então que as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional sejam construídas dentro da compreensão que somos sujeitos ontologicamente políticos e que as políticas só podem encarnar a democracia se for construída dentro dessa lógica.

O currículo pensado a partir dessa lógica abre a possibilidade para que os sujeitos da escola/educação entrem no jogo para lutar pela significação da qualidade da educação. Os sujeitos entram com o intuito de lutar pelas demandas que acreditam ser as que devam ser atendidas. Essa luta que fica aberta permite que demandas antes não problematizadas entrem

no jogo. Esse permanente movimento provoca sentidos de qualidade para educação, pois não fecha o fluxo de diferenças no processo educativo na formação das pessoas.

A gestão escolar/educacional pensada a partir da lógica do político abre a mesma possibilidade vista no campo do currículo. Dessa maneira, os sujeitos na escola/educação se afastam da ideia que cabe ao gestor garantir qualidade da educação, pois no jogo político cada um poderá defender as demandas que surgem para pensar e fazer a gestão escolar/educacional. O gestor abandona a posição intocável de líder, de chefe, para assumir uma posição política em negociação com todos na escola/educação.

Na escola as negociações entre o currículo e a gestão escolar/educacional acontecem no momento em que os sujeitos ao se compreendem como sujeitos políticos abrem o espaço tempo de construção de políticas. Nesse momento, inicia-se a luta entre adversários, pois no contexto da comunidade política, na construção das políticas há adversário, que é preciso ser respeitado dentro do jogo político, pois ele não é um alvo a ser destruído, mas alguém que está em permanente disputa marcada por conflito. Aliás, o conflito é um motor propulsor para que haja democracia.

Os discursos no campo da gestão escolar/educação são marcados pela necessidade da construção de conflitos, tanto na perspectiva empresarial, quanto na perspectiva da especificidade da escola, percebemos que há um apagamento do conflito, tendo na construção de uma coletividade consensual o aparato para a busca de qualidade da educação. A análise dos discursos do campo do currículo nos ajuda a perceber que há uma limitação quanto à construção de um espaço tempo incerto na gestão escolar/educacional, que a nosso ver, não é fecundo para a qualidade da educação como um movimento de negociação permanente. A não compreensão que a democracia é o terreno de luta do sujeito político pode impedir as negociações das diferenças e, muitas vezes, o outro é visto como inimigo a ser destruído pelo simples fato de discordar de uma posição. Sem o conflito, sem o dissenso não há como construirmos negociações entre currículo e gestão escolar/educacional de forma a potencializar a qualidade da educação.

Chegamos aqui ao quarto ponto: política cultural da escola. Defendemos a posição de que as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional abrem a possibilidade de perspectivar teoricamente e metodologicamente a escola como espaço tempo de política cultural. É dessa forma que acreditamos que as contribuições das negociações possam nos levar



a pensarmos a qualidade da escola pública. Educação a qual defendemos que deve estar para além dos conteúdos, além do ensino, além da aprendizagem, mas um processo educativo que promova o estabelecimento de uma vida mais digna entre as pessoas. Educação a qual permita que as diferenças façam parte de um terreno de problematização e não de apagamento ou de tolerância. Educação que amplie a compreensão de vivermos com os outros, com o mundo.

A construção de uma política cultural da escola requer que os sujeitos que estão nele, com ela, compreendam os sentidos abertos e fluídos da cultura. Acreditamos que a política se configura como um espaço tempo de negociação entre sujeitos, nela reside os aspectos ônticos (Mouffe, 1996) que configuram a forma de organização materializada, a política está presente não apenas em um documento, mas nas instituições que a cada modo constrói formas provisórias para atendimento de demandas pertencentes a dado espaço tempo.

Dessa maneira perspectivamos que cada escola constrói a sua própria política, negociando sentidos que não estão apenas nela, mas que circulam em múltiplos espaços tempos. Isso não significa dizer que à escola a micro política e ao estado a macro política, isso implicar dizer que em qualquer espaço tempo estamos (re) configurando a política. A igreja, o sindicato, o governo, o lar, são todos espaços tempos em que os sujeitos estão negociando, lutando por significar aquilo que acreditam como melhor para a sua própria vida e a vida dos coletivos. Essa configuração, contudo, não se faz sem o sentido político aqui já discutido, pois a política só tem esse movimento vibrante, incerto, improvável devido à constituição dos sujeitos como seres políticos.

Tal movimento é entendido como cultural, pois é na cultura que todos nós significamos a nossa vida. Cultura, portanto, não é concebida como um conjunto de saberes e/ou artefatos de um determinado povo que devem ser repassados de uma geração para outra. Cultura é um processo de significação que cada um de nós cria nos espaços tempos em que vivemos. (Hall, 2016).

Isso quer dizer que as formas que cada sujeito político significa as demandas que os rodeiam irá entrar na construção política da escola. As demandas das diferenças sociais, por exemplo, não escapam do espaço tempo de luta para estarem presentes no currículo e na gestão escolar/educacional. Tais diferenças na política cultural da escola fazem parte da luta entre adversários, em que cada uma das diversas posições deve ser respeitada.

A política cultural da escola é construída em um permanente por vir. Ela permite a construção da qualidade da educação na trama política, assentados a política cultural da escola sem construção de certezas, pois é na luta e nas negociações que os sentidos de qualidade irão emergir. Esclarecemos que a política cultural da escola está inserida dentro do jogo político, portanto ela cria discursos que se hegemonomizam para a sua efetivação, para o atendimento das demandas que foram negociadas, ou seja, a negociação entre currículo e gestão escolar/educacional, a política cultural da escola, sempre é a significação para chegar a uma educação de qualidade.

Dessa maneira, compreendemos que as negociações entre currículo e gestão escolar/educacional, a qual desencadeia o que chamamos de política cultural da escola, pode abrir possibilidades verdadeiramente democráticas para pensarmos em qualidade da educação, reside talvez aqui a maior contribuição de tais negociações. A defesa intransigente da política cultural da escola está também localizada na busca de construções do agora, dos momentos em que significamos qualidade, construindo em torno dela hegemonias provisórias o que acreditamos ser o melhor para a escola, para a educação.

As negociações entre currículo e gestão escolar/educacional estão no terreno da partilha do sensível. Essa partilha para Jacques Rancière “significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões” (Rancière, 1995, p. 7). A política cultural da escola permite uma partilha das significações na busca pela qualidade da educação pública e também mantém no jogo político a divisão, a exclusão. Partilhar é dividir as suas ideias, seus pensamentos, suas ações, suas vontades, com os outros, sendo capaz de dividir com todos os outros sentimentos de busca por uma escola, por uma educação que seja sempre de qualidade. Partilhar é somar, é criar uma outra significação a partir dos entrecruzamentos feitos pelos sujeitos, é levar a uma participação para a construção de algo sensivelmente relevante para a qualidade da educação.

A qualidade da educação e uma escola de qualidade será construída na partilha do sensível, dividindo e somando, nas negociações permanentes na construção da política cultural da escola. Uma partilha que permite que os sujeitos negociem e lutem para a construção da qualidade. Uma partilha que permite a criação de um espaço tempo atravessado pela luta agônica.

### **Algumas considerações**

Este artigo buscou compreender as negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional em torno do significante democracia por entender que nesse movimento residem possibilidades de pensar e fazer uma educação de qualidade para a escola pública. Acreditamos que as negociações potencializam e alargam os espaços tempos de significações em torno da qualidade da educação, principalmente quando se desloca para o que chamamos de política cultural da escola.

A política é compreendida como um espaço tempo de negociações, de construções, de significações que nunca se fecham. Isso porque defendemos que a política é marcada pela cultura, sendo esta, por sua vez, encarada por nós como processos de significação construída pelos sujeitos no jogo político, em um terreno híbrido, aos quais os processos construídos pelos sujeitos sempre serão mais importantes do que a produção de algo fixo a ser repetido.

Consideramos que a compreensão de política como aquela que encarna uma hegemonização, dentro do jogo antagônico, estando em um espaço tempo extremamente precário e contingente, permite que dado conjunto de práticas, de discursos, estejam abertos ao conflito, logo com aberturas democráticas. Isso desemboca na produção da luta agônica, necessária para a construção da política. O terreno agônico é um espaço tempo para que possamos traçar negociações para a construção de uma educação de qualidade, pois ela possibilita que a luta seja para garantir a qualidade da educação, uma luta marcada pelo respeito entre as posições diferentes, entre os desejos diferentes.

Nossa defesa intransigente em torno da política cultural é devido à compreensão que a cultura como significação, como fluxos intermináveis, permite alargarmos o espaço tempo de lutas na escola, na educação. Com a cultura marcando esse cenário, a abertura para as negociações em torno de uma educação de qualidade se torna potente, cabendo ao currículo e a gestão escolar/educacional não mais a tarefa de garantir a qualidade, mas sim, a partir de suas articulações, permitir que o jogo político construa as possibilidades do momento para se chegar a qualidade da educação.

Defendemos também que a política cultural da escola favorece a leitura das negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional, pois libera a luta dos sujeitos dentro de um cenário em que não há predefinição de qualquer ato. Os sujeitos, constituídos por

processos de significação, negociam e constroem definições provisórias e precárias sem hierarquias entre um ou outro. Currículo não será um produto fixo e gestão escolar/educacional não será a mediação para a garantia do atendimento de metas e/ou transformação social fixada na luta de classes. Os campos extrapolam suas significações para além de provocar o processo de ensino, mas se lançam num terreno úmido que permite que os sujeitos lutem pela qualidade da educação, uma educação que busque liberdade, permanentemente negociada entre a particularidade e a universalidade.

Essa leitura foi possível a partir o trabalho estratégico operado com alguns conceitos da Teoria do Discurso construída por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. A compreensão do social, do real, a partir da sua noção de discurso abrimos a possibilidade de pensar e agir dentro de um incomensurável terreno de possibilidades para significar a qualidade da educação, bem como suas potencialidades. O discurso constrói tudo aquilo que vivemos e convivemos. Sendo assim, a compreensão dos discursos dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional podem ser significados e marcados por sentidos de qualidade, ou seja, não há nada fora do discurso. É preciso sinalizar que essa noção de discurso mantém um caráter aberto e fluído, tornando as leituras aqui realizadas carregadas de incertezas, que a nosso ver, tornam potentes para a significação dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional como política cultural da escola.

O movimento analítico a partir da Teoria do Discurso nos permitiu pensar o jogo articulatório construído por elementos que criam determinados momentos. Tais articulações discursivas constituem então aquilo que conhecemos, e criam outras (novas) significações a todo momento. As articulações provocam fechamentos provisórios, ou seja, há fluidez, mas também há momentos de fechamentos provisórios em torno daquilo que se decidiu se melhor para a educação, por exemplo. A articulação, tal como defendida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, permite a compreensão do jogo entre as particularidades e as universalidades, pois ela sempre afirma ou nega determinado discurso presente no jogo político. Dessa forma, a articulação discursiva dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional nos permitiu inferir certas hegemonizações de sentidos de qualidade para a educação.

A operação com a hegemonização destes sentidos nos permitiu nesta pesquisa a possibilidade de construção de certas estabilizações em torno da qualidade dentro dos discursos sobre currículo e gestão escolar/educacional, bem como a hegemonização provisória daquilo

que chamamos de política cultural da escola. A hegemonização na Teoria do Discurso escapa da estabilização em torno de uma única demanda, ela é fluída, ela constrói os cenários políticos, as posições dentro das políticas, ela não é um lugar fixado, mas um processo marcado por lógicas de poder que escampam de um lugar apenas. Esses jogos de poder permitem que lidamos com particularidades em um cenário de tentativas de transformá-las em uma dada universalidade, sempre precária, provisória. A hegemonia aqui nos permitiu construir uma pretensa totalidade acerca dos campos do currículo e gestão escolar/educacional e sendo construída no campo discursivo, já se faz dentro de um contexto falido, possível de outras construções.

A política cultural da escola se torna democraticamente radical e plural, possibilitando que os sujeitos da escola/educação estejam em permanente movimento de busca pela qualidade da educação. Nesse espaço tempo poderemos provocar a liberdade para as posições dos sujeitos políticos construir projetos de qualidade da educação com uma por vir, consequentemente de uma sociedade democrática e justa.

Por fim (ou quem sabe, pôr começo), queremos sinalizar que pensar abertura dos processos democráticos nos torna sujeitos verdadeiramente democráticos, escapar de uma significação sobre democracia que limita as possibilidades de negociações que provoca o fim da democracia, a sua morte, a sua falência, é uma tarefa necessária. Lidamos com os sentidos da democracia buscando fortalecê-la como lugar de se buscar, de lutar para tê-la, mesmo sabendo de sua impossibilidade totalizadora. Pensar a educação de qualidade não como algo fixo a ser estabelecido, mas permitir que a qualidade seja negociada é ampliar o espaço de criação de projetos de qualidade. Propomos a negociação dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional que abre o terreno para o que chamamos de **política cultural da escola** não para criar etapas, formas fixas a serem seguidas, mas por acreditar que os dois campos, currículo e gestão escolar/educacional, pensados no terreno democrático, podem criar suas próprias negociações, seus próprios cenários em busca de qualidade à escola pública.

## Referências

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H.C.; SILVA, N. D. B. da. **Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, abr./jun. 2016.

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H.C. **Gestão e qualidade da educação escolar básica: sentidos em construção**. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 295-313, maio/ago. 2017.

ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, E.; PARRO, A. L. G. **Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, jul./set. 2017.

ABDIAN, G. Z. **Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática**. Educar em Revista, Curitiba, vol.34, n.68, pp.107-122, 2018.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.

ALVES, N. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: experiências e desafios**. **Revista brasileira de política e gestão da educação**, São Bernardo do Campo, v.18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002.

COUTO, M. **Como elaborar um currículo**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1966.

DERRIDA, J. **Escritura e diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J. **Torres de babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DOURADO, L. F. **A Escolha de Dirigentes Escolares no Brasil**. Brasília: ANPAE, 1998.

DEWEY, J. **A criança e o programa escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: problema educativo ou empresarial?**, SP, Cortez, 1989.

- FERNANDES, M. D. E.; ALVES, A. V. V.; ALVES, A. G. R. **Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências.** Dialogia, São Paulo, n. 19, p. 35-45, jan./jun. 2014.
- FERRAÇO, C. E. **Currículo em rede.** Curitiba: CRV, 2015.
- HADDOCK-LOBO, R. **Derrida e o labirinto de inscrições.** Porto Alegre: Zouk, 2008.
- HALL, S. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia.** 3 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Cultura e política no currículo.** 2006.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Currículo de ciências em debate.** 2004.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Currículo: debates contemporâneos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** 2002.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** 2006.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar: curso básico.** 8 ed. Brasília: INEP, 2007.
- LÜCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar: novos desafios.** Gestão em Rede, Curitiba, v. 57, p. 19-29, 2004.
- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- MACEDO, R. S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional.** Curitiba: CRV, 2015.
- MOREIRA, A. F.B. **Currículos e programas no Brasil.** São Paulo: Papirus, 1990.

- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Autores Associado, 1994.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000.
- MOREIRA, J. R. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Rio de Janeiro: CILEME, 1955.
- MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.
- OLIVEIRA, J. F. **A construção coletiva do Projeto político-pedagógico da escola**. Salto para o futuro, Brasília, v. 1, n.1, p. 1-3, 2005.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP, 2012.
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Cortez, 1995.
- Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 36-50, 2011.
- PINAR, W. F. **Multiculturalismo malicioso**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.149-168, Jul/Dez, 2009.
- RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1953.



- SANDER, BENNO. **Administração da educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SANTIAGO, S. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1976.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. **Territórios contestados**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. **Identidades terminais**. Petrópolis -Rio de Janeiro, Vozes, 1996.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- SPERB, D. C. **Problemas gerais de currículo**. Porto Alegre: Globo, 1966.
- TRAULDI, L. L. **Currículo**. São Paulo: Atlas, 1977.
- TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1983.