

CURRÍCULO VIVO E GESTÃO PARTICIPATIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA A PARTIR DE FREIRE, HERNÁNDEZ E HONNETH

LIVING CURRICULUM AND PARTICIPATORY MANAGEMENT: THEORETICAL FOUNDATIONS FOR A DEMOCRATIC SCHOOL BASED ON FREIRE, HERNÁNDEZ AND HONNETH

Julimar de Aguiar Costa¹

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão teórica sobre os fundamentos de um currículo concebido como construção viva e de uma escola orientada pela gestão participativa. A partir dos referenciais mobilizados na tese do autor – com destaque para Paulo Freire, Fernando Hernández, Lev Vygotsky, José Gimeno Sacristán, Axel Honneth e Charles Taylor –, o texto discute três eixos centrais: o currículo como prática social dinâmica, para além de sua dimensão prescrita e oculta; a afetividade como elemento estruturante da aprendizagem e da relação pedagógica; e o protagonismo estudantil como expressão de uma gestão democrática e do reconhecimento intersubjetivo. O artigo conclui que a construção de uma escola democrática exige a superação de modelos tecnicistas e a valorização da subjetividade, do diálogo e da corresponsabilidade.

Palavras-chave: currículo vivo; gestão participativa; protagonismo estudantil; teoria do reconhecimento; escola democrática.

Abstract: This article presents a theoretical reflection on the foundations of a curriculum conceived as a living construction and a school guided by participatory management. Based on the references

1 Doutor em Ciências da Educação (CBS). Professor da Educação Básica – Tianguá/CE

mobilized in the author's thesis – especially Paulo Freire, Fernando Hernández, Lev Vygotsky, José Gimeno Sacristán, Axel Honneth and Charles Taylor – the text discusses three central axes: the curriculum as a dynamic social practice, beyond its prescribed and hidden dimensions; affectivity as a structuring element of learning and pedagogical relationships; and student protagonism as an expression of democratic management and intersubjective recognition. The article concludes that building a democratic school requires overcoming technicist models and valuing subjectivity, dialogue and co-responsibility.

Keywords: living curriculum; participatory management; student protagonism; recognition theory; democratic school.

Introdução

A escola contemporânea, marcada por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, enfrenta o desafio de ressignificar seu papel diante do esvaziamento do sentido da aprendizagem e da crescente desmotivação estudantil. O distanciamento entre a realidade dos sujeitos e a estrutura tradicional da escola evidencia a necessidade de um fazer educativo mais conectado à vida, às emoções e à escuta ativa. Nesse contexto, o problema que orienta esta reflexão teórica é: de que forma os conceitos de currículo vivo, afetividade e gestão participativa podem fundamentar uma escola democrática e participativa?

Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos que sustentam essa perspectiva, articulando três eixos centrais presentes na literatura especializada: (a) o currículo como construção viva, que supera a visão de uma listagem neutra de conteúdos; (b) a afetividade como dimensão estruturante da aprendizagem e da relação pedagógica; e (c) o protagonismo estudantil como expressão de uma gestão democrática e do reconhecimento intersubjetivo. A tese defendida é que esses três eixos, quando articulados, podem contribuir para a transformação da escola em um espaço mais

dialógico, significativo e participativo.

O artigo está estruturado em três seções principais: na primeira, discute-se o currículo como construção viva e suas múltiplas dimensões; na segunda, aborda-se a afetividade como mediação pedagógica fundamental; na terceira, analisa-se o protagonismo estudantil à luz da teoria do reconhecimento e da gestão democrática. Ao final, apresentam-se as considerações sobre a articulação entre esses eixos.

Referencial Teórico

Currículo como construção viva: prescrito, vivido e oculto

A concepção de currículo tem evoluído significativamente nas últimas décadas, abandonando visões reducionistas que o tratavam como mera listagem de conteúdos a serem transmitidos linearmente em sala de aula. Em vez disso, o currículo passou a ser concebido como uma prática social, relacional, situada e dinâmica, que se constrói no interior da escola e na articulação entre sujeitos, saberes e contextos históricos. Tal perspectiva implica compreender que o currículo não é um dado neutro, mas uma produção cultural permeada por disputas simbólicas, ideológicas e políticas.

Como defende Isabel Alarcão (2001, p. 34), pensar uma escola reflexiva implica romper com a racionalidade técnica, centrada na execução de prescrições externas, para que o currículo seja vivido e reinterpretado constantemente por professores e alunos. Philippe Perrenoud (2000, p. 74) destaca que o currículo não se resume ao que está nos documentos oficiais, mas ao que se constrói na interação cotidiana entre professores e alunos. Maurice Tardif (2002, p. 21) corrobora essa perspectiva ao lembrar que o professor atua frequentemente mais a partir de saberes experienciais do que científicos, revelando o caráter artesanal e contextual do currículo.

No currículo, coexistem três dimensões fundamentais: o prescrito (formalmente estabelecido em documentos oficiais), o vivido (a prática concreta no cotidiano escolar) e o oculto (valores implícitos e não declarados presentes nas relações escolares). Para Jean-Claude Forquin (1993, p. 16), a cultura

escolar é uma cultura selecionada, construída e hierarquizada, que resulta de escolhas políticas e ideológicas. Michael Apple (2006, p. 47) acrescenta que o currículo oculto é um mecanismo ideológico que opera para garantir a continuidade da ordem social existente, legitimando desigualdades de forma muitas vezes imperceptível.

A perspectiva do currículo do cotidiano, defendida por Fernando Hernández (1998, p. 25), propõe sua organização por projetos de trabalho a partir de temas geradores emergentes da escuta ativa dos estudantes, rompendo com a fragmentação disciplinar tradicional. Essa abordagem alinha-se à pedagogia significativa, ancorada na teoria de David Ausubel (2003), para quem o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Aprendizagem significativa e currículo vivo, portanto, exigem que os professores conheçam seus alunos, valorizem seus repertórios culturais e construam com eles um projeto pedagógico participativo.

Afetividade, mediação e subjetividade

A afetividade emerge não como elemento complementar, mas como dimensão estruturante da experiência educativa, fundamental na constituição de sentidos e vínculos. Longe de uma visão psicológica individualista, a afetividade opera como categoria relacional e cultural, mediando a construção de significados e a formação de vínculos ético-políticos no processo pedagógico.

Os referenciais de Vygotsky e Wallon são centrais para essa compreensão. Lev Vygotsky (2001, p. 132-133) afirma que o pensamento não nasce de outro pensamento, mas da esfera motivacional e afetiva da consciência, que abrange inclinações, necessidades, interesses e emoções. Henri Wallon (2007, p. 93), por sua vez, enfatiza a unidade funcional entre emoção, motricidade e cognição, destacando que a emoção é uma forma de comportamento socializado e, como afirma Wallon (2007, p. 156), “a emoção é a linguagem primeira da relação humana”. Ambos os autores rompem com o dualismo razão-emoção que ainda persiste em muitas práticas pedagógicas.

A relação professor-aluno configura-se como espaço privilegiado de trocas simbólicas e

afetivas. Conforme assinala Paulo Freire (1996, p. 7), “o bom professor é aquele que consegue trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Para Freire (1980, p. 23), o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação orientam-se para o mundo a ser transformado e humanizado. A afetividade na relação pedagógica, portanto, não se reduz a um “gostar” do aluno, mas implica uma postura ética de respeito, escuta e compromisso com sua formação integral.

A escola como espaço de segurança emocional é condição necessária para o desenvolvimento integral dos estudantes. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021, p. 57) afirma que a escola deve ser um lugar de esperança, cuidado e colaboração. A escuta ativa, como destaca Juarez Dayrell (2004, p. 35-36), é um dispositivo ético-pedagógico que possibilita a construção de vínculos de confiança entre professores e alunos, reconhecendo os jovens como portadores de saberes e práticas culturais legítimos.

Protagonismo e gestão participativa: o reconhecimento como práxis

A construção de uma escola democrática está intrinsecamente ligada ao protagonismo discente e à gestão participativa. O protagonismo juvenil, conforme Antonio Carlos Gomes da Costa (2000, p. 78), assume a condição de prática pedagógica que reconhece a potência dos jovens como agentes capazes de transformar a si mesmos e o mundo ao seu redor. Essa perspectiva encontra fundamentação filosófica robusta na teoria do reconhecimento.

Axel Honneth (2003, p. 155), em *Luta por Reconhecimento*, identifica três esferas intersubjetivas fundamentais para a formação da identidade: o amor (relações afetivas primárias), que fornece autoconfiança; o direito (igualdade jurídica), que garante autorrespeito; e a solidariedade (comunidade de valores), que promove autoestima. A ausência de reconhecimento em qualquer dessas esferas gera experiências de desrespeito – humilhação, exclusão, invisibilização – que, no contexto escolar, comprometem o desenvolvimento e a aprendizagem. Charles Taylor (2000, p. 241) complementa essa análise ao argumentar que “nossa identidade é moldada pelo reconhecimento ou por sua ausência”, e

que o falso reconhecimento pode causar danos profundos aos indivíduos e grupos.

A gestão democrática, respaldada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é princípio basilar da educação pública brasileira. No entanto, como alerta Vitor Henrique Paro (2015, p. 89-92), há uma distância considerável entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente se materializa no cotidiano das escolas. A corresponsabilidade, como complemento essencial à gestão democrática, implica o compartilhamento de deveres e direitos entre Estado, famílias, profissionais e estudantes.

As contribuições de Idalberto Chiavenato (2014, p. 212) sobre liderança democrática e gestão participativa oferecem ferramentas para superar o formalismo, destacando a necessidade de transformação da cultura organizacional, de comunicação efetiva e de empoderamento dos diferentes atores. A valorização dos saberes locais e a criação de canais efetivos de diálogo são condições para que a gestão participativa se efetive.

Discussão: Articulação entre currículo vivo, afetividade e gestão participativa

Os três eixos teóricos apresentados – currículo como construção viva, afetividade como dimensão estruturante e protagonismo com gestão participativa – não se configuram como dimensões isoladas ou sequenciais, mas como faces interdependentes de um mesmo paradigma educacional.

Currículo vivo e afetividade: a dimensão subjetiva do conhecimento

O currículo vivo, ao se afastar da rigidez do prescrito e da invisibilidade do oculto, cria o terreno fértil para que a afetividade e a participação discente floresçam. Um currículo que se constrói a partir dos interesses e problemas concretos dos estudantes demanda uma escuta ativa e sensível por parte do professor – exatamente o que está no cerne da mediação afetiva proposta por Wallon e Vygotsky.

A conexão entre currículo e afetividade pode ser estabelecida por meio de três mediações fundamentais. Primeira: o conhecimento significativo, conforme Ausubel, requer ancoragem em estruturas prévias do aprendiz, que são sempre carregadas de afetividade (interesses, experiências, desejos). Segunda: a construção de um currículo por projetos, conforme propõe Hernández, não se viabiliza sem um ambiente de segurança emocional onde os alunos se sintam legitimados a expor suas dúvidas, erros e descobertas. Terceira: a superação da fragmentação disciplinar exige uma postura ética e epistemológica que integra razão e emoção, conteúdo e contexto.

Afetividade e protagonismo: o reconhecimento como motor da participação

A afetividade, compreendida como linguagem primeira da relação humana (Wallon), é a condição que viabiliza o protagonismo estudantil. Não há participação ativa e corresponsável se o estudante não se sente reconhecido em sua singularidade – o que remete diretamente às três esferas de Honneth.

A esfera do amor (autoconfiança) é construída em uma escola afetiva que acolhe as vulnerabilidades dos alunos sem estigmatizá-las. A esfera do direito (autorrespeito) é fortalecida quando os estudantes têm seus direitos assegurados e participam das decisões que afetam seu cotidiano escolar – assembleias, grêmios, planejamento coletivo. A esfera da solidariedade (autoestima) é promovida quando a escola valoriza as diferentes habilidades e talentos, para além do desempenho acadêmico restrito a provas e notas.

Gestão participativa e currículo vivo: a dimensão institucional da transformação

O currículo vivo não se sustenta sem uma gestão participativa que lhe dá suporte institucional. Um currículo que se pretende construído com os estudantes, a partir de seus interesses, exige espaços deliberativos onde essas vozes possam ser ouvidas e consideradas nas decisões pedagógicas.

Hernández (1998, p. 103) já apontava que o currículo por projetos demanda uma nova concepção de avaliação, centrada na aprendizagem, na autoavaliação e na avaliação entre pares – o que não se viabiliza sem uma reorganização da gestão escolar.

Da mesma forma, a gestão participativa, para não se tornar mera formalidade, precisa de um currículo que lhe dê conteúdo. Não basta criar conselhos escolares e assembleias se o trabalho de sala de aula continua sendo centrado no professor, com conteúdos pré-determinados e avaliações padronizadas. A gestão democrática só se torna significativa quando incide sobre o núcleo do trabalho pedagógico – o currículo, os métodos, a avaliação.

Considerações Finais

A análise dos referenciais teóricos mobilizados permite afirmar que a articulação entre currículo vivo, afetividade e gestão participativa constitui um caminho teórico consistente para a construção de uma escola democrática e participativa. Os três eixos podem ser visualizados em um esquema de retroalimentação: o currículo vivo fornece o conteúdo e o sentido da aprendizagem; a afetividade fornece o clima, o vínculo e a segurança emocional para que a participação ocorra; a gestão participativa fornece a estrutura, as rotinas e os espaços deliberativos que institucionalizam o protagonismo.

Nenhum dos três eixos é suficiente isoladamente. Um currículo vivo sem afetividade pode tornar-se tecnicista disfarçado de inovação. Uma escola afetiva sem gestão participativa pode reduzir-se a um assistencialismo sem poder decisório real. Uma gestão participativa sem currículo vivo esvazia-se em discussões sobre problemas periféricos, sem transformar o que efetivamente acontece na sala de aula.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se que se trata de uma reflexão teórica, sem evidências empíricas sobre a efetividade ou os desafios reais de implementação das propostas articuladas. Sugere-se que futuras investigações abordem, de forma empírica, como escolas em

diferentes realidades socioculturais têm conseguido articular esses três eixos, bem como os desafios específicos enfrentados na formação docente para uma prática pedagógica participativa e afetiva.

Referências

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

CHIAVENATO, I. Gestão de pessoas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

COSTA, A. C. G. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2000.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. In: NOVAES, R. (Org.). Cultura e identidade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 35-52.

FORQUIN, J.-C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2015.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, C. Argumentos filosóficos. São Paulo: Loyola, 2000.

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. A emoção, a razão e a personalidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.