

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Graziella Souza dos Santos

**POLÍTICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE:  
RECONTEXTUALIZAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA**

Porto Alegre

2012

Graziella Souza dos Santos

**POLÍTICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE:  
RECONTEXTUALIZAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre

2012

### CIP - Catalogação na Publicação

Souza dos Santos, Graziella  
POLÍTICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE PORTO  
ALEGRE: RECONTEXTUALIZAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA /  
Graziella Souza dos Santos. -- 2012.  
189 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Currículo. 2. Política Curricular. 3. Rede  
Municipal de Ensino de Porto Alegre. 4.  
Recontextualização.. I. Gandin, Luís Armando, orient.  
II. Título.

Graziella Souza dos Santos

**POLÍTICA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE:  
RECONTEXTUALIZAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em 13 de agosto de 2012.

---

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – UFRGS – Orientador

---

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira – UCP-RJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier - UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nalú Farenzena - UFRGS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

...ao professor Luís Armando Gandin, meu orientador, pela presença constante e sensível, pela paciência inesgotável, pela parceria encorajadora, pela orientação comprometida e dedicada, por compreender os momentos difíceis, pela confiança no meu trabalho, pela inspiração como exemplo de educador. Registro, aqui, a minha gratidão, o meu carinho e minha profunda admiração.

...aos professores Antonio Flavio Moreira, Maria Luisa M. Xavier e Nalú Farenzena pela disponibilidade em participarem da banca e pelas preciosas contribuições.

...aos educadores que participaram generosamente desta pesquisa, cujas contribuições são inestimáveis.

...aos colegas de orientação Simone C. Moreira, Tiago Cortinaz e Rodrigo Ramos pelas leituras atentas, pelo apoio e pelas valiosas contribuições. Agradeço de modo especial à colega Iana Lima, cujo incentivo foi fundamental para o meu ingresso no curso de mestrado, pela sua generosidade e pela disponibilidade em trocar ideias, alegrias e angústias.

...ao colega Marco Mello, pela incalculável colaboração neste trabalho.

...aos meus queridos pais, Nair e José, pelo carinho, pela compreensão, por compartilharem comigo os momentos difíceis, pela presença amorosa e generosa, por compreenderem a minha ausência, pelo “lanchinho” e chimarrão nas madrugadas de escrita, pelas companhias nas viagens às escolas, pelo ombro e colo sempre disponíveis, pelo exemplo de ética. Enfim, por terem sido o apoio, o suporte e o incentivo, sem os quais, certamente, eu não teria conseguido chegar até aqui.

...ao meu namorado Rafael, pelo companheirismo, pela compreensão, pelo apoio, por acreditar em mim e torcer sempre.

...à minha dinda Sônia, pelo carinho, pelo incentivo e pela presença marcante em minha vida em todos os momentos.

...às “tias do coração” Helena e Ieda, pelo afeto, pelas preocupações e pelas palavras sempre encorajadoras.

...aos amigos: Aline, Cássio, Livia, Cris, Alexandre, Carlos Augusto e outros tantos, que conviveram com as minhas diversas ausências e estiveram sempre na torcida. Agradeço, em especial, à amiga Fernanda Terroso pela companhia em todas as manhãs, com mensagens de carinho e incentivo.

...aos meus sogros, Luiz e Maria, por entenderem a minha ausência e por me incentivarem sempre.

...ao meu irmão Maurício e à minha cunhada Karina, pelas contribuições nas correções.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as recontextualizações da política curricular adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) a partir de 2005, realizadas por três escolas da Rede Municipal de Ensino. Na década de 1990 e no princípio dos anos 2000, durante as gestões da Administração Popular (uma coalizão de partidos de esquerda, liderada pelo Partido dos Trabalhadores), esta rede de ensino viveu intensamente uma proposta educacional, que buscava transformar radicalmente as experiências escolares, denominada Escola Cidadã. Porém, a partir de 2005 uma nova aliança política, de oposição à Administração Popular, assume o governo da cidade e gradativamente começa a introduzir novas mudanças na educação de Porto Alegre. Em 2008 a mesma aliança é re-eleita e dá continuidade, em linhas gerais, às políticas educacionais e curriculares iniciadas anteriormente. As duas gestões nesse período, 2005-2008 e 2009-2012, operam com uma política curricular denominada, com base nas próprias formulações dos gestores, de política curricular da ausência. Esta política, apresentada em detalhes nesta dissertação, caracteriza-se pela não proposição por parte da SMED de uma discussão teórico-metodológica sobre o currículo para orientar o trabalho das escolas. Diante disso, as escolas vivenciam essa política de diferentes formas na construção dos seus próprios currículos. Este trabalho analisa tais processos a partir da investigação em três escolas e na SMED. O processo investigativo foi realizado predominantemente por meio de análise de documentos e de entrevistas nas escolas, com educadores e coordenadores pedagógicos, e na SMED, com coordenadores das duas gestões que estiveram à frente da SMED no período 2005-2012. Como aporte teórico, a dissertação trabalha com o pressuposto de que as mudanças introduzidas no campo educacional de Porto Alegre estão relacionadas com o campo macrossociológico, que evidencia um movimento de globalização das políticas e perspectivas neoliberais e gerenciais. A relevância do currículo é enfatizada ao entendê-lo como núcleo mais edificante dos projetos escolares e centro das funções da escola. Por essa razão, examinar as recontextualizações da política curricular realizadas pelas escolas no âmbito de seus currículos foi o caminho escolhido para a análise. O conceito de recontextualização de Bernstein foi central para capturar o movimento realizado pelas escolas de apropriação e transformação das políticas no contexto da prática. Observou-se, a partir dele, que as escolas realizam pelo menos três processos distintos em relação à política curricular: recontextualizações reativas, recontextualizações passivas e recontextualizações híbridas. Tais processos dependeram, em grande parte, da atuação dos agentes recontextualizadores de cada escola. A pesquisa realizada permitiu concluir que a política curricular da ausência gerou processos diversos em realidades diversas. Porém, evidencia-se que as escolas encontraram dificuldades relacionadas à ausência de intervenções da SMED, o que gerou uma fragilidade significativa em algumas construções curriculares.

**Palavras-Chave:** Recontextualização. Currículo. Política Curricular. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política Curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre:** recontextualização no espaço da escola. Porto Alegre, 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

## ABSTRACT

This dissertation aims at analyzing the recontextualizations of the curricular policies adopted by the Municipal Education Secretariat of Porto Alegre (SMED) since 2005, accomplished by three schools from the Municipal Teaching Network. In the nineteen nineties and in the beginning of the first decade of this century, during the managements of the Popular Administration (a coalition of left parties, led by the Workers Party), this teaching system lived intensively an educational proposal, which sought to radically change school experiences, named Citizen School. However, from 2005 on a new political partnership, an opposing one to the Popular Administration takes control over the city government and gradually starts to introduce new changes in the education in Porto Alegre. In 2008 the same coalition is reelected and continues, in general basis, the educational and curricular policies started previously. The two managements in this period, 2005-2008 and 2009-2012, operated on a curricular policy named, based on its own managers formulations, of curricular policies of absence. This policy, presented in details along this dissertation, characterizes itself by the non-proposition by SMED of a teorico-methodological discussion on the curriculum in order to guide the work developed by schools. Given this fact, schools have lived this policy under different forms on the construction of their own programs. This paper analyzes these processes based on the investigation in three schools and at SMED. The investigative process was made predominantly through documents analysis and interviews at schools, with teachers and pedagogical coordinators, and at SMED with coordinators from both managements which were ahead of SMED from 2005 to 2012. As theoretical support, this dissertation works with the presupposition that changes introduced in the educational field of Porto Alegre are related to the macrosociological field, which evidences a movement of globalization of policies and neoliberal and managerial perspectives. The relevance of the curriculum is emphasized in the understanding of it as the most edifying core of school projects and center of school functions. For this reason, examining the recontextualizations of curricular policies held by schools in the scope of their curriculums was the chosen method for the analysis. The concept of recontextualization of Bernstein was fundamental to capture the movement accomplished by the schools of appropriation and transformation of the policies in the context of practice. It was observed, from it, that schools accomplish less than three distinct processes in relation to the curricular policy: reactive recontextualizations, passive recontextualizations and hybrid recontextualizations. Such processes depended, largely, on the performance of the recontextualizer agents of each school. The research held allowed to conclude that the curricular policy of absence generated several processes in diverse realities. Nevertheless, it has been evidenced, that schools have met difficulties related to the absence of interventions from SMED, what has generated significant weakness in some curricular constructions.

**Key words: Recontextualization. Curriculum. Curricular Policy. Municipal Teaching Network from Porto Alegre**

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política Curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola.** Porto Alegre, 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

## LISTA DE SIGLAS

AP- ADMINISTRAÇÃO POPULAR

ATEMPA- ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

BIRD- BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO

CEPAL- COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE

CIEM- CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

CIEP- CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

CME- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENADE- O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

FASC - FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA

IDEB - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

LA- LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PCNS- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PDT- PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA

PMDB- PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO

PNE- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PT- PARTIDO DOS TRABALHADORES

PTB - PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO



RME- REDE MUNICIPAL DE ENSINO

SAEB- SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEC- SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO

SIR- SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSO

SMED- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SOP- SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

TP- TURMA DE PROGRESSÃO

UFGRS- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	17
2.1 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	21
2.1.1 Etnografias multilocalizadas, análise relacional e reflexividade ética.....	22
2.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	26
2.2.1 Entrevistas: outras vozes na pesquisa .....	27
2.2.2 Análise de documentos.....	30
2.3 O CENÁRIO DA PESQUISA: UM PANORAMA DA PROPOSTA ESCOLA CIDADÃ.....	31
2.3.1 Retomando a história do projeto.....	31
2.3.2 Entendendo os sistemas de ciclos.....	35
2.3.3 Os dispositivos da proposta relacionados à aprendizagem .....	38
2.3.4 O currículo da proposta Escola Cidadã.....	39
2.3.5 Última gestão da Administração Popular (2001-2004): os prenúncios da política curricular do vazio.....	43
2.4 AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	46
2.4.1 Escola A.....	46
2.4.2 Escola B.....	47
2.4.3 Escola C.....	48
<b>3 A RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO MACROSSOCIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES DE PORTO ALEGRE</b> .....	49
3.1 GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA E POLÍTICA EDUCACIONAL.....	50
3.2 AS RELAÇÕES ENTRE O CONTEXTO DA RME DE PORTO ALEGRE E OS AVANÇOS DOS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS E GERENCIAIS.....	55
<b>4 A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO</b> .....	59
4.1 UM TERRITÓRIO EM DISPUTA.....	61
4.2 RETOMANDO A QUESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES.....	67
4.3 A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO NOS DEBATES E PROPOSIÇÕES CURRICULARES.....	73

<b>5 A POLÍTICA EDUCACIONAL E CURRICULAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE NAS GESTÕES 2005-2008 E 2009-2012</b> .....	75
5.1 GESTÃO 2005-2008: UM OLHAR PÓS-MODERNO NA ADMINISTRAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	77
<b>5.1.1 A pesquisa sobre os Ciclos de Formação e as diversas reverberações na RME.....</b>	<b>78</b>
<b>5.1.2 As ideias-força da gestão.....</b>	<b>82</b>
<b>5.1.3 Linguagens estrangeiras.....</b>	<b>85</b>
<b>5.1.4 Construção dos Projetos Político Pedagógicos das escolas da RME.....</b>	<b>89</b>
<b>5.1.5 As políticas curriculares da gestão 2005-2008.....</b>	<b>91</b>
<b>5.1.6 As vias principais da política curricular da gestão 2005-2008.....</b>	<b>93</b>
<b>5.1.7 Vias obstruídas e o desgaste da política: um espaço vazio em disputa.....</b>	<b>98</b>
5.2 TRANSIÇÃO DAS GESTÕES 2005-2008 E 2009-2012.....	101
5.3 GESTÃO 2009-2012: RESSONÂNCIAS GERENCIAIS NA SMED.....	102
<b>5.3.1 Perfil da gestão.....</b>	<b>103</b>
<b>5.3.2 Os quatro pilares da gestão.....</b>	<b>104</b>
<b>5.3.3 Integralidade da Educação: educação integral modificando a vida das escolas e das comunidades na RME.....</b>	<b>105</b>
<b>5.3.4 Gestão Educacional de Resultados: ressonâncias das políticas educacionais neoliberais e gerenciais globais.....</b>	<b>108</b>
<b>5.3.5 A política curricular da gestão 2009-2012: de um projeto aberto a uma proposta de referenciais curriculares comuns para a RME.....</b>	<b>115</b>
<b>6. REAGINDO ÀS POLÍTICAS CURRICULARES: RECONTEXTUALIZAÇÕES E REARTICULAÇÕES NAS ESCOLAS.....</b>	<b>122</b>
6.1 RETOMANDO A POLÍTICA CURRICULAR DO VAZIO.....	122
6.2 RECONTEXTUALIZAÇÃO E REARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES.....	126
6.3 RECONTEXTUALIZAÇÕES DA ESCOLA A.....	135
<b>6.3.1 Os agentes recontextualizadores da escola A.....</b>	<b>145</b>
6.4 RECONTEXTUALIZAÇÕES DA ESCOLA B.....	150
<b>6.4.1 Os agentes recontextualizadores da escola B.....</b>	<b>158</b>
6.5 RECONTEXTUALIZAÇÕES DA ESCOLA C.....	163
<b>6.5.1 Agentes recontextualizadores da Escola C.....</b>	<b>170</b>

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETOMANDO E CONCLUINDO</b>	
<b>PROVISORIAMENTE.....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>181</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>189</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é analisar as recontextualizações das políticas curriculares adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) no período 2005-2012, realizadas por três escolas municipais de Porto Alegre. As razões para a realização desta pesquisa estão relacionadas com a centralidade que o currículo vem ocupando nos debates educacionais, tendo em vista a sua importância na concretização dos projetos escolares. Refletir sobre as formas como as escolas estão (re)construindo seus currículos a partir da política curricular em ação nesta rede é de grande relevância, em virtude dos diversos papéis que o currículo desempenha, dentre os quais se destaca o de constituir-se em um dos elementos chave nos processos de (re)produção e transformação social. Isso se torna ainda mais importante por se tratar das construções curriculares de escolas que atendem prioritariamente alunos oriundos de classes populares, os quais já estão duramente expostos a vários mecanismos de exclusão e segregação sociais.

Outra importante motivação para a pesquisa realizada foi o fato de esta rede ter protagonizado um projeto educacional, claramente comprometido com uma proposta de educação crítica, denominado Escola Cidadã. Essa experiência, iniciada em 1996, foi palco de diversos estudos e debates no contexto educacional brasileiro e internacional (GANDIN, 2002; APPLE; AU; GANDIN, 2011; GENTILI, 2005) especialmente em função das transformações ocorridas na organização da escola e no currículo, a partir dos princípios e das ações introduzidas pelo projeto. A proposta tinha como objetivos centrais romper com o histórico de evasão e de reprovação escolar, bem como enfrentar o desafio de construir uma escola empenhada radicalmente com uma formação democrática, crítica, política, emancipatória, enfim, cidadã.

Entretanto, se passaram cerca de dezessete anos do surgimento do projeto. Diversas transformações ocorreram na cidade de Porto Alegre e, por conseguinte, na Rede Municipal de Ensino (RME). Tais mudanças dizem respeito a aspectos micro e macrossociais que adiante no texto serão analisados com maiores detalhes a partir do referencial teórico construído. A primeira mudança de grande impacto ocorre com a troca no comando da cidade em 2005, quando adentra uma nova coalizão política, eleita em oposição à anterior, a qual havia implantado a proposta

Escola Cidadã. Esse mesmo grupo, com algumas reorganizações internas, é reeleito em 2008 e permanece até hoje (2012) na administração de Porto Alegre, formando assim um novo período histórico, com oito anos de governo na cidade.

Ao longo deste tempo (2005-2012) a Secretaria Municipal de Educação esteve sob o comando de duas gestões distintas. A primeira de 01/01/2005 a 31/12/2008 sob a coordenação da professora Marilú Fontoura de Medeiros, e a segunda, sob liderança da professora Cleci Maria Jurach iniciou em 01/01/2009 e encerrará em 31/12/2012. Apesar das características diferentes de cada uma das gestões que posteriormente serão aprofundadas, eu as considero neste estudo como pertencentes a um mesmo período histórico e político da SMED e há três razões que justificam essa escolha. Em primeiro lugar, por integrarem a conjuntura política que foi eleita em 2004 e reeleita em 2008. Em segundo, porque as falas dos entrevistados, apesar de definirem com clareza o perfil de cada período, revelam que, em linhas gerais, não houve mudanças de grandes impactos na política educacional adotada em ambos os períodos. E em terceiro, porque no âmbito das políticas curriculares - o foco dessa pesquisa - os dados colhidos informam que ambas mantiveram, ao fim e ao cabo, uma postura semelhante em termos de propostas, sentida pelos sujeitos das escolas pesquisadas como certo esvaziamento das discussões do campo.

Apesar de a proposta pedagógica da Escola Cidadã constar ainda do ponto de vista legal como o documento referência para as escolas de Porto Alegre – uma vez que nesses oito anos nenhuma nova proposta pedagógica foi apresentada à rede e ao Conselho Municipal de Educação – muitas de suas ações e diretrizes foram abandonadas ou modificadas, conforme mostrarei no decorrer da dissertação. Os sujeitos ouvidos na pesquisa também sinalizam uma percepção de encerramento da proposta original. Por essas razões, me refiro à proposta Escola Cidadã no tempo passado apesar de sua permanência no âmbito documental.

Assim, uma das principais mudanças ocorreu no campo do currículo. A proposta da Escola Cidadã contava com uma discussão teórica e metodológica bastante forte e propositiva, que apresentava a modalidade de Complexos Temáticos, partindo das questões centrais da comunidade para organizar o currículo de cada escola, como a escolhida para organizar os currículos escolares na RME. Conforme as entrevistas, no entanto, essa iniciativa foi sendo abandonada ao longo dos anos por diversas razões, entre as quais se destacam o tempo demandado

nesta elaboração e a complexidade das etapas que envolviam as construções dos Complexos Temáticos. O que me motivou a realizar a pesquisa foi observar como as escolas ao longo desses oito anos vivenciaram as mudanças ocorridas e conviveram com as políticas curriculares adotadas neste novo momento e a partir delas construíram seus currículos nos dias de hoje. Percebi que para responder esses questionamentos era necessário examinar as políticas curriculares assumidas nesse período e observar quais (re)interpretações as escolas fizeram destas nas construções de seus currículos.

O desejo de observar o currículo da rede municipal de Porto Alegre surgiu num primeiro momento do meu interesse no campo curricular tendo em vista os diversos estudos que apontam a sua relevância para a vida escolar e, ao mesmo tempo, da minha curiosidade por esta rede de ensino que foi palco da proposta Escola Cidadã. Num segundo momento isso passou a ganhar ainda mais sentido quando então, em pleno desenvolvimento da pesquisa, fui nomeada em concurso realizado em 2009 e assim, desde junho do ano passado (2011), passei a integrar a RME de Porto Alegre como professora das séries iniciais.

Além disso, acredito que discutir o currículo e as iniciativas educacionais como esta que operou na RME de Porto Alegre por um tempo significativo, é ainda mais relevante diante do contexto atual que se apresenta drasticamente marcado pela crise em diversos setores. Carlson e Apple (2003) afirmam que estes são tempos “caracterizados pelo colapso das comunidades, pela fragmentação da cultura e pela mais completa instrumentalização do eu dentro de uma lógica de mercado” (p. 11). O sentimento de caos a que se referem os autores, compartilhado por um contingente crescente de pessoas, vem acompanhado de um profundo desencanto (GENTILI, 2005) pela escola. Um desencanto, segundo Gentili (2005), no sentido de que todos nos voltamos para a escola e concordamos de uma forma ou de outra que as coisas não vão de todo bem, por carecermos com urgência de novos sentidos para este espaço. Apesar disso, a instituição escola segue ocupando uma centralidade indubitável na sociedade.

De acordo com Hypolito e Gandin (2003) “talvez a única certeza que reste, mesmo que absolutamente temporária, seja a de que a educação, pelo bem e pelo mal, vem desempenhando uma centralidade na crise atual” (p. 7). Na esteira desses argumentos é possível dizer que embora a escola esteja sofrendo constantes ataques e seja vista com grande desconfiança, ela é, ao mesmo tempo, um espaço

privilegiado de aprendizagens e de intervenções, onde convivem coletividades, formam-se sujeitos, forjam-se identidades, ensinam-se modos de ver e estar no mundo. Assim, tanto quanto este lugar é apontado como um dos grandes dilemas da sociedade contemporânea, é também visto como o espaço da esperança, da expectativa.

Desta forma, diversos grupos voltam-se para as instituições educacionais por acreditarem na possibilidade de construção de novos projetos sociais, entretanto, com diferentes propósitos e olhares. Nessa disputa cotidiana são colocados em jogo representantes de diversos projetos: progressistas, movimentos sociais, religiosos, neoconservadores, neoliberais, entre outros. Esses últimos, neoconservadores e neoliberais têm conseguido diversos êxitos nessas lutas ao comporem uma aliança direitista poderosa e em expansão. Diante do avanço desses grupos e de suas políticas, que sinalizam um horizonte ainda mais desigual, torna-se imperativa a reflexão acerca de nossos projetos educacionais, e nesse plano, dos currículos que temos colocado em funcionamento.

A partir de todas essas questões levantadas, essa dissertação propõe-se a examinar as recontextualizações que escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre têm realizado na elaboração de seus currículos diante das políticas curriculares e educacionais adotadas nas duas últimas gestões da SMED. A análise será realizada a partir principalmente, da investigação realizada em três escolas do município, além da Secretaria Municipal de Educação e de outros espaços do eixo educacional como o Conselho Municipal de Educação (CME), a ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e cursos em que participei já como integrante da RME.

Os capítulos teóricos são fundamentais para complexificar as análises que seguem no decorrer do texto. Conforme imagino ter deixado já bastante evidente, o campo teórico em que se situa majoritariamente esta pesquisa é o campo das teorizações críticas em Educação. Entretanto, assim como alguns autores que colaboram para este estudo (MOREIRA; MACEDO, 2002; CARLSON; APPLE, 2003) acredito que certos argumentos de vertentes das teorias pós-estruturalistas podem ser fecundos para a análise, sobretudo os que tratam das questões de identidade e diferença, das múltiplas relações de poder e da relevância do nível local como espaço de luta, por isso podem ser encontrados permeando algumas das reflexões aqui desenvolvidas.



A dissertação está organizada em sete capítulos. Gostaria de destacar que apesar de ter concentrado as análises dos dados nos capítulos finais, busquei permear a dissertação de elementos analíticos.

Na primeira parte do trabalho, no capítulo dois, apresento a justificativa, os objetivos, o problema de pesquisa e os percursos metodológicos. Neste capítulo, além de tratar dos itinerários percorridos e instrumentos de pesquisa, abordo ainda alguns conceitos que nortearam a investigação. Por fim, teço um panorama da proposta Escola Cidadã e introduzo o contexto das três escolas pesquisadas.

No capítulo três, busco relacionar o contexto macrossocial e as políticas educacionais e curriculares adotadas pela SMED, a partir de 2005. Início o capítulo propondo algumas reflexões sobre o processo de globalização econômica que faz avançar princípios e políticas neoliberais sobre diversos setores, incluindo a esfera educacional. Adiante no capítulo, demonstro como esse movimento influenciou as transformações que ocorreram na RME e as políticas educacionais e curriculares em atuação neste momento. Essa análise objetiva evidenciar o quanto Porto Alegre está inserida num processo de disputas políticas, econômicas, ideológicas e sociais mais amplas.

No capítulo quatro, desenvolvo uma discussão teórica a respeito do currículo. Inicialmente, por meio da contribuição de diversos autores, proponho que esse campo constitui-se num território em disputa, onde estão em jogo a constituição de uma determinada visão de mundo, a produção de subjetividades e diversas relações de poder. A seguir, argumento que a ampliação do conceito de currículo ao longo dos anos, que incorporou a essa concepção quase tudo que se passa na escola, pode favorecer um afastamento da questão central do currículo: o conhecimento escolar. Afirmo ainda, que seguimos encontrando muitas dificuldades em definir quais conhecimentos devem compor o currículo, num dilema que envolve o que temos entendido por conhecimentos científicos e conhecimentos populares (ou não científicos).

O capítulo cinco traz a apresentação das duas gestões que estiveram à frente da SMED no período 2005-2012. Este capítulo é fundamental para a compreensão das políticas curriculares que desencadearão as recontextualizações das escolas examinadas no capítulo seis. Primeiramente, abordo a gestão liderada pela professora Marilú F. Medeiros, indicando o perfil assumido pela Secretaria nesse momento, as principais ações e a política curricular desenvolvida. Neste contexto, a

política curricular assumida, baseada de modo especial na perspectiva pós-moderna, é denominada pelos próprios gestores de *política curricular do vazio*. Em síntese, tal política consistia na não proposição de uma discussão teórico-metodológica do currículo por parte da Secretaria, com a ideia de que cada escola fizesse isso autonomamente. Posteriormente, descrevo a gestão da professora Cleci Jurach, explicitando as características adquiridas pela Secretaria neste período, as principais medidas e a política curricular adotada. Em tal gestão, haverá, em linhas gerais, uma continuação da política curricular do vazio, apesar de uma movimentação iniciada em favor da criação de um currículo padrão para a RME – o que não se efetivou.

No capítulo seis, enfim, desenvolvo, a partir dos dados coletados, as análises das recontextualizações da política curricular do vazio realizadas pelas três escolas pesquisadas. É aqui, de forma privilegiada, que trato de responder ao problema de pesquisa, construído. Inicialmente, proponho uma discussão mais teórica acerca do conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein (1996), que sustenta todo o trabalho realizado. O conceito de rearticulação de Hall (in MORLEY; CHEN, 1996), Slack (1996) e Grossberg (1996) também é apresentado como suporte das análises desenvolvidas na segunda parte do capítulo.

Na continuidade deste capítulo, busco amarrar as questões teóricas desenvolvidas na seção inicial do capítulo seis e as demais discussões desenvolvidas ao longo da dissertação, na apresentação das recontextualizações realizadas por cada uma das escolas pesquisadas. É aí que apresento detalhadamente o processo de recontextualização de cada instituição, explicitando a atuação dos agentes recontextualizadores de cada contexto.

Finalmente, no capítulo sete, retomo algumas questões desenvolvidas e apresento minhas considerações finais a respeito dos temas examinados.

## 2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E PERCURSOS METODOLÓGICOS

O interesse em estudar o currículo já foi em parte justificado na introdução desta dissertação. Ele decorre da importância que o currículo carrega para a efetivação dos projetos escolares, conforme podemos observar nos argumentos de Arroyo:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central, mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (2011, p. 13).

Além disso, esse é um campo de lutas e disputas para legitimação dos diversos saberes circulantes no mundo, na busca por se tornarem o conhecimento oficial para ser ensinado e perpetuado nas diversas gerações escolares. Sobre isso Arroyo diz ainda que “não estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada *disputa* pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia” (2011, p. 14). Por essa razão, este campo precisa ser constantemente interpelado para que possamos caminhar rumo a práticas mais democráticas e plurais que busquem a superação da exclusão das inúmeras culturas e saberes que foram historicamente silenciados nos currículos escolares.

Valer-me-ei ainda de outros argumentos de Arroyo (2011) a respeito da centralidade do currículo nos debates educacionais atuais que justificam a escolha desse tema nesta pesquisa. De acordo com ele, a produção do conhecimento esteve sempre muito imbricada em relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Muitas coletividades não apenas tiveram o acesso negado ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade como ainda foram “despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história” (ARROYO, 2011, p. 14), o que talvez tenha sido mais grave. Os saberes de diversos grupos foram decretados inexistentes, por isso não foram incluídos e legitimados nos currículos escolares. Isso demonstra o quanto este campo é atravessado por relações de poder, em que os conhecimentos de diversos grupos disputam a legitimidade do currículo. Alguns destes saberes ao longo dos anos têm conseguido se estabelecer centralmente neste território, guarnecendo-o de modo que outros saberes prossigam à margem do currículo espreitando brechas em

que possam fazer-se ouvir. Outros tantos, conforme o autor, foram despidos de suas próprias memórias e culturas ao longo de um processo histórico e apolítico de escolarização. Todos esses aspectos revelam a seriedade com que precisamos olhar para currículo e não podem passar despercebidos se temos pretensões mais emancipatórias com nossos sistemas de ensino.

Há, ainda, outra razão que às vezes não aparece de forma tão central junto aos outros temas que envolvem o currículo: a relação entre currículo e trabalho docente (ARROYO, 2011). Conforme o autor:

Nossas identidades têm como referente recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. Mestres e educandos seremos avaliados, aprovados ou reprovados, receberemos bônus ou castigos por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo. (ARROYO, p. 15, 2011)

Assim, podemos dizer que toda a ação pedagógica que engloba os diversos processos de ensino-aprendizagem está profundamente vinculada aos currículos. A atuação docente, portanto, em qualquer nível e modalidade de ensino se dá a partir dos currículos das instituições. A partir disso é possível supor que o fato de haver tantas preocupações oriundas de grupos com projetos sociais tão distintos para com o currículo, é de alguma forma também uma preocupação em controlar o trabalho docente, uma vez que a atuação de cada um de nós educadores decorre a partir dos currículos das instituições nas quais atuamos. Isso talvez nos ajude a compreender porque há um número crescente de parcerias entre escolas e organizações que fornecem os programas escolares minuciosamente prontos para serem apenas aplicados pelos professores. Controlar o currículo é controlar também o trabalho docente. Logo, isso diz respeito à vida de cada um de nós, e a menos que nos inscrevamos a participar destas discussões, assistiremos cada vez mais esse espaço de ação e criação genuinamente docente ser tomado por outros sujeitos e discursos com objetivos nem sempre coletivos.

Um último argumento que considero relevante para justificar a escolha desse tema é o fato de que, apesar de todas as discussões que temos travado ao longo dos anos a respeito do currículo, não temos conseguido colaborar efetivamente com as construções curriculares das escolas (MOREIRA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006). As instituições seguem tendo grande dificuldade em estabelecer quais são os saberes que devem compor os currículos, diante dos contextos diversos das comunidades educativas. O dilema que envolve o equilíbrio em

trabalhar com saberes que denominamos científicos e populares acaba comprometendo, às vezes, a construção do conhecimento escolar. Assim, continuamos muitas vezes reforçando o fracasso e a exclusão escolar e social, por não conseguirmos propor uma formação que habilite de fato os sujeitos a disputar a acirrada luta pela inserção social. Essas questões se fazem presentes nas instituições examinadas, como veremos na apresentação dos currículos das escolas no capítulo seis dessa dissertação.

A motivação para investigar as escolas municipais de Porto Alegre, que já foi também em parte abordada na introdução, tem a ver com sua história de protagonismo na proposição de projetos educacionais comprometidos com uma educação mais democrática. Esse interesse surgiu ainda na graduação, quando comecei a conhecer o funcionamento da rede e quando tive os primeiros contatos com a proposta Escola Cidadã; tornou-se ainda maior quando ingressei no programa de pós-graduação da UFRGS e adiante, mais ainda, quando passei a integrar a RME de Porto Alegre como educadora e a viver cotidianamente seus encantos e desencantos.

A questão norteadora deste trabalho surgiu quando ao ingressar no campo da pesquisa no período inicial de elaboração do projeto de mestrado, antes ainda da minha entrada na rede, percebi as mudanças ocorridas na proposta Escola Cidadã, sobretudo no campo do currículo. Nesta fase inicial, no fundo, eu guardava grandes expectativas por ver aquela proposta de currículo elaborada em 1996 acontecendo nas escolas atualmente, apesar de já saber das possíveis mudanças que haviam ocorrido. Porém, o que eu encontrava naquele momento na verdade eram outras construções em alguns aspectos bastante diferentes, em outros semelhantes até, da proposta inicial. Imediatamente diversos questionamentos surgiram: como esses currículos foram construídos atualmente? Que objetivos e concepções trazem? Por que hoje são construídos dessa forma? Essas construções levam em conta a história e os princípios da proposta da Escola Cidadã? Representam mais rupturas ou continuidades? Como e por que se deu esse processo de mudança?

Diante de tais questionamentos e a partir das conversas iniciais com as escolas comecei a levantar a hipótese de que tais transformações se conectavam ao processo pelo qual a própria rede municipal e a Secretaria de Educação passaram nos últimos anos; e de que os currículos de certa forma refletiam isso.

Os educadores ouvidos naquele momento revelavam que suas construções curriculares eram fruto de suas caminhadas, mas que respondiam de alguma forma às políticas curriculares da SMED nos últimos anos, especialmente após a saída da Administração Popular (AP) do governo da cidade. Assim surgiu o seguinte problema de pesquisa:

- Como as escolas municipais estão recontextualizando as políticas curriculares das gestões 2005-2008 e 2009-2012 da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre na construção de seus currículos?

A partir deste problema de pesquisa, que guiou meu olhar durante todo processo de coleta de dados, desdobraram-se alguns objetivos específicos que visaram a responder a essa questão maior e aos diversos questionamentos que dela derivavam, são eles:

- ✓ Observar a trajetória da política curricular da SMED após a saída da Administração Popular do governo de Porto Alegre;
- ✓ Conhecer e analisar as principais características da política educacional e curricular nas duas últimas gestões da SMED;
- ✓ Investigar e analisar os processos escolares de recontextualização das políticas curriculares nestes períodos na construção de seus currículos;
- ✓ Investigar e analisar os efeitos que as políticas educacionais e curriculares sustentadas nas duas gestões produziram nos currículos atuais das escolas pesquisadas;

Considerando esse problema de pesquisa e os objetivos apresentados foram traçados os percursos metodológicos que norteariam a minha inserção no campo, o olhar investigativo e análises posteriores. Assim, na próxima seção apresento como ocorreu esse processo.

## 2.1 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Etimologicamente, “método” significa caminho e, como o caminho se faz ao andar, o método que deve nos orientar é esse mesmo: o trotar a realidade, passar por ela em deambulações vadias, indicando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto. (PAIS, 1993, p. 113 apud OLIVEIRA 2003, p. 75)

Nesta seção apresento o cenário onde a pesquisa foi desenvolvida, os percursos realizados, os instrumentos utilizados e os conceitos que direcionaram o olhar investigativo. Conforme sinaliza o autor na citação acima, o método, ou caminho, utilizado nessa investigação foi se constituindo e se modificando ao longo do trajeto, na medida em que a realidade encontrada exigia outros olhares e outras formas de interpelá-la para além daqueles estabelecidos *a priori*.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa me propus a evitar a adoção de um quadro metodológico rígido que pudesse atuar como uma espécie de camisa de força impedindo a plasticidade e a resiliência que acredito serem indispensáveis às pesquisas qualitativas na área da Sociologia da Educação. O autor sinaliza que, por vezes, a utilização de uma abordagem teórica e metodológica unilateral nas investigações pode induzir a um determinado tipo de análise que exclui a diversidade de fatores que compõe uma determinada realidade. Por essa razão preferi adotar, conforme sugere Becker (1999) um “modelo artesanal de ciência” no qual o pesquisador tem a possibilidade de personalizar os instrumentos e os métodos que melhor correspondem às especificidades de seu campo de pesquisa.

Entretanto, isso não significa, de acordo com Zago, Carvalho e Vilela, “relegar um conhecimento aprofundado das teorias e metodologias já desenvolvidas por outros autores” (2011, p. 8). Assim, evidentemente, as contribuições de diversos estudiosos estarão presentes em minhas escolhas metodológicas e teóricas. Contudo, elas serão utilizadas por compor um processo de pesquisa que segundo Zago, Carvalho e Vilela (2011) é singular, pois está diretamente implicado nas relações estabelecidas entre o sujeito que realiza a pesquisa, seus anseios e experiências, e o contexto pesquisado.

Para além de buscar um lugar específico, um rótulo ou algum enquadramento que por si só, pudesse definir esta pesquisa, o objetivo desta seção é explorar os itinerários dinâmicos que foram utilizados e apresentar alguns conceitos iniciais que

me acompanharam no desenvolvimento deste estudo. Ou seja, explicitar os processos por meio dos quais as conclusões deste estudo foram tomadas.

A convicção de que cada pesquisa é singular e de que por mais que eu tente situá-la sob um grande guarda chuva metodológico ela ainda assim borrrará essas fronteiras, não quer dizer que eu tenha me valido de um mosaico, cujas peças sejam epistemologicamente incompatíveis. Certamente existem algumas credenciais que identificam a pesquisa realizada sob campos teóricos e metodológicos específicos, os quais já devem ter fornecido alguns indícios de sua presença. De todo modo é importante salientar que esta reflexão inscreveu-se no campo da pesquisa qualitativa e sociológica em educação e buscou o exercício de olhares etnográficos, bem como a construção de uma análise relacional sobre o seu objeto de estudo.

Adiante explorarei estes conceitos que direcionaram o olhar investigativo e posteriormente os instrumentos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa.

### **2.1.1 Etnografias multilocalizadas, análise relacional e reflexividade ética**

De acordo com Weis, Fine e Dimitriadis (2011) é preciso desenvolver pesquisas que levem em conta as condições locais, históricas, sociais e culturais que mudam constantemente. A globalização tem deixado claro que as problemáticas que nos desafiam atualmente são fruto da convergência de diversos fatores que não podem ser compreendidos isoladamente. De acordo com esses autores, o campo da pesquisa demanda um novo imaginário, que seja capaz de captar as intersecções de várias categorias (gênero, classe, raça, etnia, cultura, entre outras). É preciso um olhar amplo e desterritorializado.

Assim, para estes estudiosos é necessário um tipo diferente de etnografia, que vá além das descrições e que investigue as complexas arquiteturas que configuram uma determinada realidade social que não se restringem às questões locais. Esta abordagem é denominada *etnografia multilocalizada*, porque subentende um olhar atento aos múltiplos atravessamentos que afetam as diversas ordens sociais que estudamos. Conforme observa Marcus:



A pesquisa multilocalizada envolve traçar e descrever as conexões e relações entre os locais [...]; é projetada em torno de cadeia, caminhos, linhas, conjunções ou justaposições de locais, nos quais o etnógrafo estabelece alguma forma de presença física [...] (MARCUS, 1998, p. 90 apud WEIS; FINE; DIMITRIADIS, 2011, p. 485).

A pesquisa multilocalizada não significa, entretanto, que o trabalho investigativo ocorra em diferentes locais, embora isso seja bastante possível. Segundo Marcus, esse tipo de pesquisa pode ser também realizado em apenas um local determinado, desde que tal estudo trate o sistema como pano de fundo (MARCUS, 1998, apud WEIS; FINE; DIMITRIADIS, 2011). Em suma, este tipo de abordagem requer que o pesquisador tenha em mente a complexidade das relações entre os diversos fatores: econômicos, sociais, culturais, demográficos e históricos que compõe uma determinada realidade. Esse tipo de estudo nos convida a realizar uma análise que amplie a “complexidade interna do nexos casa-escola-economia” (WEIS; FINE; DIMITRIADIS, 2011, p. 486).

Além disso, conforme nos lembram esses autores, como teóricos sociais temos o compromisso de tornar visíveis as conexões entre as histórias, os grupos, as vidas e as estruturas. Essa tarefa é indispensável para situar nossas análises histórica, econômica e socialmente de modo que “o contexto material no qual os indivíduos estejam atribuindo sentido” (WEIS; FINE; DIMITRIADIS, 2011, p. 489) possa ser analisado relacionalmente. Nesse sentido, os estudos etnográficos parecem nos oferecer possibilidades de pesquisas que levem em conta esses nexos na medida em que o pesquisador-etnógrafo vai a campo com um olhar não apenas descritivo, mas intencionalmente investigador, problematizador.

Sarmiento (2011), ao refletir sobre as contribuições da etnografia nos estudos sobre as escolas, afirma que é muito importante que se tenha clareza da complexidade da tarefa da pesquisa nesta perspectiva. De acordo com o autor, isso se deve a duas constatações em especial. A primeira, é que esta é uma tarefa que passará irrevogavelmente por três ações: “experenciar, inquirir e examinar” (SARMENTO, 2011, p. 155). A outra é que, para isso, o principal instrumento de investigação é o próprio investigador, pois ele se coloca na pesquisa de uma forma simbiótica, ou seja, não há separação entre pesquisa e investigador e é justamente nessa interação que surge o objeto de pesquisa.

Mesmo que pareçam constatações triviais, de acordo com Sarmiento, são elas que revelam a complexidade da tarefa, pois é o exercício de integrar-se e distanciar-

se da pesquisa para análise que produz a relação dialógica entre investigador e objeto de pesquisa e, afinal, segundo o autor “revela o sentido *ético* do saber etnográfico” (2011, p. 155). O conflito entre a medida da presença e da ausência do pesquisador, do envolvimento do investigador no cenário e a necessidade de distanciamento crítico são dilemas que, segundo o autor, não podem ser evitados e é justamente essa transitoriedade que interessa às investigações.

Embora a pesquisa não tenha sido realizada por meio de um estudo de longa duração, como costumam caracterizarem-se os estudos etnográficos tradicionais, busquei exercitar durante o seu desenvolvimento o uso desses olhares etnográficos multilocalizados, na tentativa de complexificar as análises.

Há outro importante conceito que vai ao encontro da proposta de um estudo de cunho etnográfico multilocalizado, chamado por Apple (2006) de *análise relacional*. Para esse autor a análise relacional:

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais [...] são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. (APPLE, 2006, p.44).

Assim, em síntese, a aplicação desta concepção na pesquisa sociológica educacional requer situar um dado objeto de estudo em seu contexto social, relacionando-o às múltiplas dinâmicas sociais (GANDIN, 2010). Isso significa desenvolver uma linguagem e uma análise não simplificada que busque tratar das diversas relações entre a educação e a sociedade, explicitando suas conexões.

Para ajudar no entendimento deste conceito recorrerei a um exemplo dado pelo próprio autor em palestra proferida em agosto de 2009, em Porto Alegre, na abertura das atividades acadêmicas do segundo semestre letivo da Faculdade de Educação da UFRGS. Apple afirmou que ao realizarmos a simples tarefa de ligar um interruptor de luz, em geral, não nos damos conta do amplo processo envolvido nessa atividade, para que pudéssemos, enfim, usufruir da comodidade da energia em nossas casas. A simplicidade da tarefa de apertar um botão, em nada condiz com a grande teia de relações imbricadas nessa ação. O alagamento de imensidões rurais

para a construção de usinas hidrelétricas, as famílias removidas, os funcionários exercendo amplas jornadas de trabalho, as companhias que faturam bilhões com este tipo de atividade, os empregos gerados etc, tudo isso passa quase imperceptível quando realizamos a despreziosa ação de ligar a luz de nossas residências. A análise relacional de Apple nos convida a fazer, durante nossos estudos, o exercício de olhar para “além do interruptor”, para além do que é visível, concreto, ou do que está bem à frente de nossos olhos. Ou seja, considerar em nossas análises os múltiplos fatores que se entrelaçam e produzem o que vemos como realidade, observando especialmente as formas opressivas e desiguais que são colocadas em jogo por grupos dominantes.

Perceber as entrelinhas, as omissões, o que foi não foi dito, as conexões sutis são tarefas difíceis. Para isso é preciso, conforme nos diz Oliveira, abrir mão das certezas e teorias que carregamos conosco, as quais dificultam nossa “percepção de elementos que nos são desconhecidos, levando-nos a fechar as portas a elementos que não se encaixem em nossas crenças anteriores” (2003, p. 72). Santos (2000) corrobora essa posição ao argumentar que os saberes que temos como imutáveis, representam regulações no percurso e comprometem o pensar emancipatório que exige a subversão do que está posto, das verdades universais.

O conceito de análise relacional foi, portanto, central para esta pesquisa. O compromisso em analisar relacionalmente as realidades encontradas e de modo especial as recontextualizações da política curricular, realizadas pelas instituições pesquisadas, esteve presente em todas as etapas da investigação. Desse conceito derivam os demais capítulos e subcapítulos que buscam explicitar as relações entre os contextos e políticas macro e micro que de diversas formas influenciaram tanto nas políticas curriculares implementadas pela SMED no período 2005-2012, quanto nas recontextualizações das políticas realizadas pelas escolas.

Por fim, gostaria ainda de salientar que a “pesquisa sociológica está inevitavelmente ligada a considerações éticas e políticas” (GEWIRTZ e CRIBB, 2011). Conforme Gewirtz e Cribb (2011) os pesquisadores não têm outra escolha senão aceitar e assumir as responsabilidades para com as implicações que o seu trabalho acarretará. Diante disso, a minha opção foi por realizar uma pesquisa baseada na noção de reflexividade ética sugerida por esses autores. Segundo eles, incorporar essa noção implica em ratificar a condição de não neutralidade da pesquisa, uma vez que ela está sujeita não apenas às nossas relações com o objeto

de estudo, mas também às nossas “crenças éticas e políticas” (p. 111). Desse modo, todo o processo investigativo e analítico está sujeito às minhas lentes. Ao fazer essa afirmação não pretendo me esquivar das contradições, apenas salientar que as análises apresentadas são apenas uma leitura possível, condicionada às minhas vivências e ao campo teórico no qual me situo.

Após a exposição dos conceitos que configuraram a forma como me inseri no espaço da pesquisa e direcionaram o meu olhar sobre os dados, apresento agora os instrumentos metodológicos e o cenário mais amplo onde se situa a investigação realizada.

## 2.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

É importante destacar que por mais que busquemos utilizar instrumentos de pesquisa que possam fornecer uma leitura o mais próxima possível da realidade, estes só conseguirão nos fornecer alguns indícios da mesma. Isso ocorre porque tais ferramentas estão sujeitas a diversos atravessamentos, que alteram, inevitavelmente, o que as lentes conseguem captar. Além disso, a realidade, tal como ela é de fato, com todo o seu movimento intrínseco e com tantas nuances em que se apresenta, não se permite capturar facilmente. Por isso, o uso de várias ferramentas pode ajudar a obter uma visão um pouco mais apurada da realidade e assim fornecer mais elementos para as análises. No decorrer da pesquisa utilizei como instrumentos: entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos e questionários. Alguns desses surgiram no decorrer do estudo, de acordo com um contexto que vez por outra impunha suas condições.

Ressalto ainda, que essas ferramentas são também expostas a influências que partem do próprio pesquisador, que as configura e utiliza de forma única, como do contexto onde são aplicadas, que impõe sobre elas uma série de adaptações e ajustes. Essa posição é corroborada por Teixeira (2011) que afirma que a própria investigação, os instrumentos metodológicos e os sujeitos envolvidos na pesquisa estão inscritos numa historicidade e temporalidade que contém implicações de diversas ordens. Desta forma, tenho clareza de que tais instrumentos e as análises

que deles surgem, não são neutros, uma vez que são construções sujeitas ao meu olhar, que por sua vez está imbricado na minha história e nas minhas experiências.

Antes de apresentar as ferramentas metodológicas é preciso deixar claro os contextos onde ocorreram as coletas de dados. Conforme indiquei na introdução dessa dissertação, a pesquisa foi realizada em três escolas da RME e na SMED. Para analisar as recontextualizações das políticas curriculares realizadas pelas escolas eu precisava primeiro, obviamente, identificar e analisar as políticas curriculares do período 2005-2012. Ao mesmo tempo, devia examinar as escolas para entender como elas mediavam e transformavam a política curricular. Assim, durante a pesquisa operei com dois contextos de análise: o contexto da SMED, onde eu buscava compreender as propostas de políticas curriculares; e o contexto das escolas, onde me interessava investigar como as escolas recontextualizavam as políticas. Além desses dois contextos principais busquei o auxílio de contextos secundários que pudessem me auxiliar, contribuindo com uma visão de fora destes dois primeiros. Por isso foram ouvidos também um representante do Conselho Municipal de Educação (CME), um representante da Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA) e um educador que não possui vínculo com nenhuma das escolas pesquisadas, mas possui grande experiência na RME por já ter atuado em diversos espaços, entre eles na SMED durante a AP e na própria ATEMPA.

### **2.2.1 Entrevistas: outras vozes na pesquisa**

Para fins de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, de investigar e compreender as recontextualizações da política curricular realizadas pelas escolas, as entrevistas com diferentes atores dos contextos examinados foram centrais nesse processo.

As entrevistas foram realizadas, em algumas situações, em duas etapas: a primeira<sup>1</sup>, durante a fase de elaboração do projeto de dissertação (2010 e início de 2011) – que tiveram como objetivo uma aproximação com o campo e coleta inicial

---

<sup>1</sup>Em algumas entrevistas na primeira etapa estiveram presentes, em decorrência de suas pesquisas, o professor Dr. Luís Armando Gandin, orientador dessa dissertação, e o colega mestrando, Tiago

dos dados – e a segunda, após a qualificação do projeto onde ocorreu a coleta principal de dados e um número maior de entrevistas.

Optei pela utilização da entrevista semi-estruturada que, de acordo com Rosa e Arnoldi (2008), caracteriza-se pela elaboração de questionamentos amplos que permitam o máximo de espontaneidade ao entrevistado para que discorra livremente sobre a temática abordada, manifestando sem restrições suas ideias, concepções e impressões a respeito.

Provavelmente, dentre os instrumentos de pesquisa apresentados, a entrevista é o que está mais sujeito a influências diversas, uma vez que ela marca inevitavelmente o lugar de quem investiga e de quem está sendo investigado. Entretanto, ainda assim, optei por utilizar essa ferramenta, pois acredito que ela contribui de duas formas em especial para o tipo de pesquisa que eu pretendia desenvolver. Em primeiro lugar, ela possibilita a participação ativa dos sujeitos pesquisados, que tem aí a possibilidade de contribuir com a sua própria visão da realidade na qual estão envolvidos. Em segundo, porque a espontaneidade e flexibilidade que esse instrumento permite, podem colaborar, ao abrir espaço para o inédito, para o imprevisto, com uma coleta de dados mais sofisticada.

Conforme Sarmiento (2011), as entrevistas podem constituir-se em um momento opressivo para os entrevistados ou um momento de comunicação “não violenta”. Isso ocorre porque, conforme afirmei, não há como renunciar à posição de investigador e investigado. A relação de poder entre este par se manifesta claramente, por isso influencia fortemente no desenvolvimento da entrevista. Há, de um lado, uma expectativa das respostas que serão dadas, acompanhada desde o início do olhar investigativo do pesquisador; e do outro a preocupação do respondente de ser bem interpretado. Ainda que não escapemos da incidência das relações de poder, é possível, segundo este autor, tornar a entrevista uma “comunicação afável” estabelecendo uma conversação o mais livre, aberta, democrática e informal possível, favorecendo, assim, um diálogo mais amistoso e fluído. Foi nesse sentido que busquei conduzir estes momentos durante a coleta de dados.,

Nas três escolas pesquisadas foram realizadas entrevistas em duas etapas como sinalizei anteriormente. Em cada instituição foram ouvidos três professores e a equipe de coordenação pedagógica em duas ocasiões. A proposta inicial era de que seriam ouvidos um professor de cada ciclo, para que se pudesse ter uma ideia mais

abrangente do todo da escola. Isso ocorreu nas escolas B e C. Na escola A, as coordenadoras que intermediaram a realização da pesquisa alegaram a negativa de alguns educadores em participar da entrevista, e, por isso, nessa instituição foram ouvidas uma professora do primeiro ciclo, uma professora de turma de progressão do primeiro ciclo e uma professora volante do primeiro e segundo ciclos.

Na escola A, a segunda etapa de coleta de dados com os professores ocorreu por meio de questionário, por solicitação da escola, que argumentou sobre a dificuldade de retirar novamente as professores de sala de aula para realização de nova entrevista. O questionário aplicado possuía as mesmas perguntas que orientavam as entrevistas semiestruturadas, com a observação de que as professoras poderiam discorrer livremente sobre os assuntos abordados. Entretanto, esse instrumento apresentou algumas limitações. As respostas apresentadas pelas professoras foram bastante sucintas e sintéticas, demonstrando que a riqueza da espontaneidade, encontrada facilmente nas entrevistas, aqui não seria localizada. Assim, busquei confrontar e complementar os questionários com as entrevistas já realizadas anteriormente com as educadoras, que forneciam diversos elementos para as análises.

As escolas municipais possuem um departamento denominado SOP (Serviço de Orientação Pedagógica). Nesse departamento geralmente atuam dois, três ou até quatro professores, dependendo do tamanho da escola, que são responsáveis pela coordenação pedagógica da instituição. A ideia inicial era de realização da entrevista com todos os membros da equipe juntos. Nem sempre isso foi possível, tendo em vista as demandas das escolas que por vezes requeriam a intervenção de algum membro da equipe. Na escola A foram realizadas entrevistas individuais na primeira etapa da pesquisa com as três coordenadoras da instituição. Na segunda fase, a entrevista foi realizada com as três educadoras juntas. Na escola B a primeira entrevista contou com a presença das quatro coordenadoras da escola. Na segunda fase a entrevista ocorreu com a diretora da escola (que na primeira fase era uma das coordenadoras) e uma das coordenadoras que estavam no primeiro encontro. Na escola C ambas as entrevistas foram realizadas com a diretora da escola uma coordenadora pedagógica.

No contexto da SMED, a fim de compreender as políticas curriculares implementadas nas gestões 2005-2008 e 2005-2012, foram entrevistadas uma coordenadora pedagógica de cada período, pessoas apontadas pelos educadores

ouvidos como centrais na elaboração e articulação das políticas curriculares com as escolas. Uma segunda coordenadora pedagógica da gestão da professora Marilú Medeiros também participou da pesquisa, porém por meio de questionário, pois na ocasião em que seria realizada a entrevista ela encontrava-se em licença-saúde.

Na esfera do CME foram realizadas duas entrevistas com uma de suas lideranças. Um representante da ATEMPA e um educador não pertencente a nenhuma das escolas pesquisadas, mas que circulou por diversos espaços da RME (SMED, ATEMPA e algumas escolas), também foram ouvidos.

Assim, foram realizadas ao todo vinte e sete entrevistas<sup>2</sup>, que foram responsáveis por uma inundação de inúmeras vozes na pesquisa que forneceram subsídios centrais para a construção das análises.

### **2.2.2 Análise de documentos**

Tão importantes quanto as entrevistas realizadas foram as análises dos documentos. Este processo também ocorreu nos dois contextos principais da pesquisa: nas escolas e na SMED.

Nas escolas, os principais documentos analisados foram os Projetos Político Pedagógicos e, no caso específico da escola B, um livro<sup>3</sup> publicado pela escola em parceria com a SMED que apresenta, além do Projeto Político Pedagógico da instituição, a história da escola e os projetos já realizados. Na esfera da SMED o processo de coleta e análise de documentos foi bem mais complexo. Foram examinados diversos documentos produzidos durante as duas gestões 2004-2008 e 2005-2012. Além dos documentos, que foram obtidos em sua maioria, em pesquisa na biblioteca da SMED, outros materiais foram utilizados, tais como: publicações realizadas nesses períodos, materiais enviados às escolas, materiais de divulgação dos projetos e ações da SMED, entre outros.

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que todos os nomes usados no decorrer da pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos participantes.

<sup>3</sup> Com intuito de preservar a identidade da escola, este livro não será citado nas referências da dissertação.



A análise de documentos foi central para a compreensão das políticas curriculares adotadas no período 2005-2012 e respaldam os dados apresentados nessa pesquisa.

## 2.3 O CENÁRIO DA PESQUISA: UM PANORAMA DA PROPOSTA ESCOLA CIDADÃ

O objeto de estudo desta reflexão se refere às recontextualizações da política curricular da SMED, nas gestões 2005-2008 e 2009-2012, realizadas por três escolas da RME. Contudo, tanto essas recontextualizações, quanto as próprias políticas curriculares, possuem diversas relações com a proposta Escola Cidadã implementada, oficialmente, a partir de 1996, durante o governo da Administração Popular (AP) na cidade de Porto Alegre (1989-2004), período que antecedeu as duas gestões examinadas. Por essa razão, nesta seção apresento uma visão panorâmica do projeto, a qual é central, a partir da proposta de uma análise relacional, para situar as análises que desenvolvo posteriormente.

### 2.3.1 Retomando a história do projeto

A proposta Escola Cidadã foi uma das ações propostas pela Administração Popular – uma coalizão de partidos de esquerda liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – que durante o período compreendido entre os anos de 1989 e 2004 administrou o município de Porto Alegre. Como grandes marcas da sua gestão, a Administração Popular (AP) buscou restabelecer e redemocratizar as relações entre o estado e a comunidade, na luta pela construção de uma sociedade mais igualitária. Assim, diversos mecanismos, entre eles a proposta Escola Cidadã, foram utilizados, modificando a relação entre os governantes da cidade e a população, que agora poderia participar ativamente dos processos de tomada de

decisão<sup>4</sup>. Desta forma, de acordo com Gandin (2002), a proposta da Escola Cidadã não se tratava de uma ação isolada, pois ela se articulava com outras ações no âmbito social. Cada uma das quatro gestões desse período teve um papel importante na implantação da proposta, e por isso gostaria de tecer alguns comentários sobre elas.

De acordo com Xavier (2004), a primeira gestão 1989-1992 da AP teve como grande prioridade a discussão pedagógica em torno da alfabetização e do aprimoramento pedagógico na etapa inicial do processo de escolarização. À época essas questões foram fortemente impulsionadas pelo advento dos estudos sobre o construtivismo que ocupavam o centro das discussões educacionais. Segundo Tilton, “a ênfase na alfabetização e suas implicações revolucionou os costumes, provocando rupturas não só conceituais, mas também nas dinâmicas institucionais nas escolas e na própria Secretaria de Educação” (2004, p. 116). Esse período, segundo a autora, foi marcado não só por um amplo debate teórico, mas também por diversas tensões relacionadas a uma certa intolerância pedagógica que não aceitava um meio termo. Ou se era “construtivista ou tradicional, progressista ou reacionário, competente ou ultrapassado” (TITTON, 2004, p. 117). Apesar disso, essa gestão também ficou reconhecida por proporcionar um aprofundamento teórico e metodológico importante, especialmente voltado para a área da alfabetização, que colocou os educadores em um movimento de vanguarda resultando num crescimento significativo para a RME nesse aspecto.

Essa gestão – 1989/1992<sup>5</sup> – que teve como *slogan* o tema “Coragem de mudar em educação”, sofreu diversas críticas, sobretudo relacionadas à rigidez teórica e à ausência das questões sociais nos debates educacionais. Assim, em 1993 inicia-se a segunda gestão da AP, sob nova liderança<sup>6</sup>, e com um propósito de buscar um aperfeiçoamento do que já havia sido construído, porém dialogando e escutando mais as escolas, respeitando suas histórias e trajetórias. Houve ainda uma extensão da ênfase que era dada, sobretudo, aos anos iniciais e a alfabetização, para o ensino fundamental como um todo, e de modo especial para a EJA – Educação de Jovens e Adultos (TITTON, 2004; XAVIER, 2004).

---

<sup>4</sup> Para aprofundamento deste tema ver também: GANDIN, Luís Armando. **Democratizing access, governance and knowledge: the struggle for educational alternatives**. Porto Alegre, Brasil. 2002. 296p. Tese (Doutorado) – Universidade de Wisconsin, Madison, USA, 2002.

<sup>5</sup> A secretária de Educação do período 1989/1992 foi a professora Ester Pillar Grossi

<sup>6</sup> A segunda gestão 1993/1996 foi iniciada sob o comando do professor Nilton B. Fischer. Em 1994 ele foi substituído pela professora Sônia Pilla Vares, que permaneceu até o final dessa gestão.

Este período (1993/1996) marca o início da proposta Escola Cidadã. No final de 1993 se inicia um amplo debate envolvendo educadores, pais, alunos, funcionários e SMED, sobre os desafios e objetivos da educação na cidade, que culminaria na realização do Congresso Constituinte Escolar em 1995. Neste evento, que reuniu todos os segmentos supracitados, foram discutidos, construídos e aprovados os princípios e diretrizes da Escola Cidadã, a partir dos diagnósticos realizados pela RME, que deveriam, então, passar a orientar a organização do ensino nas escolas municipais. Esses princípios e essas diretrizes se referiam especialmente à gestão democrática das escolas, à elaboração curricular, à avaliação e aos princípios de convivência. Foram elaboradas ainda, as bases filosóficas, éticas, políticas e pedagógicas que sustentavam a proposta (XAVIER, 2004). De acordo com Azevedo, “foi o tempo de diagnóstico, da formulação do projeto Escola Cidadã, da criação de instrumentos” (2000, p. 67).

Ao mesmo tempo em que toda essa discussão ocorria na RME uma nova escola era inaugurada na cidade. Essa instituição, que vem a ser a “Escola C” desta pesquisa, nascia em 1995, com o compromisso de ser pioneira na efetivação dos objetivos traçados no Congresso Constituinte. Foi no seio desta escola que nasceu a proposta de organização do ensino por Ciclos de Formação, que será aprofundada a seguir.

A partir dessa experiência que começava a ser vivida nesta escola, e valendo-se também de ensaios ocorridos nos municípios de São Paulo (1989-1992) e Belo Horizonte (1993-1996), emerge a proposta de organização do ensino por meio dos Ciclos de Formação na RME de Porto Alegre.

Essa organização tem como base os ciclos de vida: infância, pré-adolescência e adolescência (GANDIN, 2011). Assim, a estrutura escolar foi organizada em três grandes ciclos, de acordo com as etapas de vida apresentadas anteriormente, e não mais em séries. Cada ciclo possui duração de três anos, somando ao final do último, um período de escolarização de nove anos. Em cada ciclo agrupam-se os educandos de acordo com a sua faixa-etária. O primeiro ciclo contempla as idades de seis a oito anos e onze meses. O segundo ciclo contempla alunos de nove a onze anos e onze meses. E o terceiro e último ciclo, acolhe adolescentes de doze a catorze anos e onze meses.

Em cada etapa deve-se assegurar o respeito pelo ritmo e pela temporalidade de cada aluno, uma vez que neste contexto a aprendizagem é entendida como

movimento contínuo e permanente. Nessa perspectiva não há um prazo fixo para se aprender como ocorre no regime seriado, onde ao final de cada ano/série, o aluno deveria obrigatoriamente ter construído conhecimentos previamente determinados.

Assim, essa nova estrutura vai muito além de uma transformação nas formas de agrupamento dos alunos. Ela implica numa concepção ética, política, teórica e filosófica de educação, conhecimento, aprendizagem e avaliação bastante específicos. Desta forma, entendendo que a aprendizagem é um processo, e que o desenvolvimento de cada um deve ser respeitado, não há neste sistema a reprovação escolar. Em outras palavras, numa proposta na qual se acredita que todos podem aprender a seu tempo, e que não há um período fixo e comum a todos para que isto ocorra, não há sentido para que o estudante fique retido num determinado ano. Todos os alunos têm, portanto, o direito de prosseguir seus estudos com seu grupo de mesma faixa etária.

Todas essas iniciativas previstas nos Ciclos de Formação, na leitura feita pela SMED na época, pareciam coerentes com as discussões que estavam ocorrendo e, assim, surge a proposta de ampliar para toda a RME a experiência que essa escola estava vivendo. Assim, em 1996, é publicado um documento, que ficou popularmente conhecido como “Caderno 9”<sup>7</sup>, com a proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã, que seria a partir de então a proposta referência da RME, na qual os Ciclos de Formação apresentavam-se como a opção escolhida para organizar o ensino.

Como é possível imaginar, isso não ocorreu tranquilamente, especialmente porque, de acordo com Tilton (2004), num primeiro momento, havia a afirmação por parte dos titulares da SMED, de que os ciclos não seriam impostos às escolas, pois os princípios e diretrizes elaborados no Congresso Constituinte acolhiam a organização por séries e etapas. Ainda segunda a autora, “começava aí uma relação bastante tumultuada entre escolas e SMED” (2004, p. 123), onde a postura da SMED foi muitas vezes considerada autoritária.

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que até hoje este documento representa ainda a proposta pedagógica referência da RME de Porto Alegre do ponto de vista legal, apesar de alguns de seus principais dispositivos não estarem mais em funcionamento. Isso ocorre porque nenhuma das gestões posteriores organizou e aprovou uma nova proposta. No decorrer da dissertação as principais mudanças no projeto serão explicitadas.

Assim, houve uma forte indução da política, especialmente no decorrer da terceira gestão da AP 1997/2000<sup>8</sup>, para que todas as escolas aderissem a proposta Escola Cidadã e assim passassem a se organizar por meio dos Ciclos de Formação. Deste modo, por adesão ou por imposição todas as escolas estavam “cicladas” em 2000 (TITTON, 2004).

### 2.3.2 Entendendo os sistemas de ciclos

Cumprir fazer uma ressalva neste momento. É comum usarmos a expressão “escola ciclada” ou “ensino por ciclos” para nos referirmos às diversas experiências que existem atualmente no Brasil e no Mundo, esquecendo-se de que essa organização possui algumas especificidades, que o termo *ciclos*, por si só, não dá conta. Há, certamente, algumas linhas gerais que identificam todas essas propostas. De acordo com Mainardes:

Em seu sentido epistemológico geral, a proposta da escola em ciclos está comprometida com a transformação do sistema educacional, a escola em ciclos questiona a lógica da escola graduada, sua estrutura, organização e finalidades. [...] Assim, a escola em ciclos propõe uma ruptura como o modelo da escola graduada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com o fracasso escolar. (2009, p, 13)

Deste modo, um aspecto comum das escolas em ciclos é a tentativa de construção de uma nova organização de escola, que rompa com a lógica fragmentada e excludente da escola seriada. Uma das principais rupturas previstas é com a reprovação anual, e residem aí, em geral, as maiores diferenças entre as variedades do trabalho com os ciclos. Em algumas experiências esta ruptura é total, em outras é parcial (MAINARDES, 2009). No Brasil<sup>9</sup>, atualmente existem diferentes nomenclaturas para designar a organização em ciclos, e o que as difere além da fundamentação teórica, na maioria das vezes, é a questão da forma de progressão ao final de cada ano letivo:

---

<sup>8</sup> Nesta gestão 1997/2000 o titular da pasta era o professor José Clóvis de Azevedo.

<sup>9</sup> Apenas para ilustrar o crescimento deste tipo de organização, cabe apresentar alguns dados. Segundo Mainardes (2009), dados do Ministério da Educação (MEC) indicam que no ano de 2006, 9,72% das escolas no Brasil estavam organizadas em ciclos e 7,16% possuíam formas mistas de organização (ciclos e séries, por exemplo).

- Ciclos de Aprendizagem;
- Ciclos de Formação (também chamados de Ciclos de Formação Humana);
- Regime de Progressão Continuada;
- Bloco Inicial da Alfabetização (Distrito Federal, Florianópolis, Dourados-MS);
- Ciclo Inicial do Ensino Fundamental (Rio Branco)
- Ciclo Inicial de Alfabetização e Ciclo Complementar de Alfabetização (Rede Estadual de Minas Gerais, algumas redes municipais de Minas Gerais);
- Ciclos de Ensino Fundamental (Niterói- RJ)
- Ciclo Básico (Rede Estadual do Amazonas)
- Ciclo Básico de Alfabetização (Rede Estadual do Paraná – apenas nos anos iniciais);
- Organização em ciclos (Ribeirão Preto- SP); (MAINARDES, 2009, p. 52).

De acordo com Mainardes (2009), as três utilizações mais frequentes, que, às vezes, têm sido usadas equivocadamente como sinônimos, são: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação e Regime de Progressão Continuada. Gostaria de fazer uma breve diferenciação destas três organizações, pois ela será necessária para entendermos a organização adotada na proposta Escola Cidadã e a situação dos ciclos na RME de Porto Alegre atualmente.

Nos Ciclos de Aprendizagem os anos de escolaridade são divididos em ciclos plurianuais (de dois anos, três anos, ou mais). A principal fundamentação dessa abordagem origina-se nos estudos de Perrenoud (2004). Em linhas gerais essa organização é bastante voltada para as questões psicológicas e pedagógicas. Nos Ciclos de Aprendizagem, no Brasil, a ruptura com a reprovação é parcial, pois estão previstas possibilidades de retenção ao final de cada ciclo. De acordo com Mainardes (2009), Curitiba (PR), Ponta Grossa (PR), Olinda (PE), Pesqueira (PE), Salvador (BA), São Luís (MA), Salto (SP), Ilhéus (BA) são exemplos de redes municipais de ensino que trabalham com os Ciclos de Aprendizagem.

Os Ciclos de Formação, como já indiquei, baseiam-se nos ciclos do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência. Os alunos são agrupados tendo como base a sua idade. Neste formato a ruptura com a reprovação é total, ou seja, não há retenção em nenhuma fase do processo escolar. É considerado o modelo mais complexo de ciclos, pois presume uma alteração profunda nos processos de avaliação, na organização do currículo e na metodologia de trabalho com os alunos. Aspectos socioantropológicos e socioculturais embasam essa organização, que tem no trabalho de Freire (1987) sua maior inspiração. Porto Alegre (RS), Araraquara (SP), Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Cuiabá (MT),

Goiânia (GO), Rio de Janeiro (RJ), Vitória da Conquista (BA) e Criciúma (SC) são exemplos de cidades que tiveram essa experiência (MAINARDES, 2009).

O Regime de Progressão Continuada, segundo Mainardes (2009), foi aprovado no artigo 32 da Lei n. 9.394/96. Essa modalidade, na verdade, não possui uma fundamentação teórica e filosófica atrelada a algum campo ou autor específico, como nas organizações anteriores. Nesta configuração, o Ensino Fundamental é dividido também em dois ou mais ciclos, e a reprovação pode ocorrer ao final de cada ciclo, por isso, trata-se de uma ruptura também moderada.

Cabe lembrar que a política dos ciclos, como qualquer outra política educacional, pode ser contraditória. Conforme os argumentos de Ball (1998), muitas vezes as políticas são o resultado de bricolagens de pedaços e segmentos de ideias de outros lugares, numa mistura heterogênea de teorias, tendências e modismos, cuja liga é o bom senso que há em cada abordagem. Além disso, as políticas estão sujeitas às múltiplas influências, rearticulações e recontextualizações como argumentarei no decorrer dessa dissertação. Com isso quero sinalizar, que os programas de ciclos estão sendo readaptados de diferentes formas nos mais diversos contextos.

Enfim, toda essa discussão sobre a diferença conceitual envolvida no termo *ciclo* é importante para frisar que a escolha feita na RME de Porto Alegre, como sinalizado anteriormente, foi pelos Ciclos de Formação. E justamente por ser esta modalidade, provavelmente, a expressão mais sofisticada do trabalho com ciclos, com rupturas radicais com o modelo anterior seriado, é possível imaginar o quanto essas transformações movimentaram a RME. A eliminação da reprovação escolar foi alvo de muitas críticas. O trecho a seguir ilustra bem a preocupação dos professores na época a respeito da progressão continuada prevista nos Ciclos de Formação:

Eles estão muito preocupados com a progressão continuada que lhes força a assistir o trágico espetáculo da promoção irresponsável de alunos que, em um futuro não muito distante, se apresentarão praticamente desescolarizados às concorrências do mercado [...] (POOLI e COSTA, 2004).

A preocupação dos professores era legítima. Se a progressão continuada for tomada de modo “frouxo” ou como sinônimo de *progressão automática*, de fato ela acabará reforçando, amanhã ou depois, a exclusão social tão bem conhecida já por estes grupos que as escolas públicas em geral atendem. Entretanto, em tese, essa

não era a proposta da Escola Cidadã, nem dos Ciclos de Formação. Eliminar a reprovação escolar era um dos fatores relevantes para os organizadores do projeto, para se atingir a meta de diminuição da evasão escolar. Todavia, isso não significava que os processos avaliativos fossem suprimidos nesta caminhada, que os alunos fossem isentos de suas responsabilidades de estudantes, ou ainda que os professores exigissem menos de seus educandos. Pelo contrário, havia uma série de mecanismos adotados para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

### **2.3.3 Os dispositivos da proposta relacionados à aprendizagem**

É central lembrarmos que a adoção dos Ciclos de Formação era uma das facetas do projeto. Havia outros dispositivos do projeto, alguns mantidos até hoje, que estavam explicitamente envolvidos na superação do fracasso e da evasão escolar e visavam dar suporte ao exercício da progressão continuada.

O projeto inaugurou iniciativas na RME de reforço escolar e atendimento pedagógico especializado, que antes eram praticamente exclusivas às crianças e aos adolescentes oriundos de classes mais elevadas, cujas famílias possuem melhores condições para arcar com esses custos quando necessários. O Laboratório de Aprendizagem (LA) e a Sala de Integração e Recursos (SIR) são espaços existentes até hoje nas escolas municipais destinados a atender respectivamente, geralmente em turno inverso, estudantes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e alunos portadores de necessidades especiais.

Além disso, para ajustar a defasagem idade/ano-ciclo provenientes principalmente dos casos de alunos multirrepetentes, e para auxiliar os estudantes que demonstrassem alguma dificuldade que os impedissem de acompanhar o seu grupo, foram criadas as turmas de progressão (TPs). Em tese, estas turmas deveriam ser agrupamentos temporários que habilitassem os alunos a retornarem, o mais rápido possível, para a turma com seus pares de mesma idade. Entretanto, Xavier (2004) aponta que, em alguns casos, as turmas de progressão acabaram servindo para reforçar o estigma e os rótulos de fracasso escolar existentes nos seus frequentadores. Isso ocorria, pois não raras vezes, as Turmas de Progressão deixavam de ser provisórias, como previsto no projeto, e tinham funcionamento de



uma turma “normal”, com o agravante de que marcavam claramente o lugar dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de necessidades especiais, que, por não se enquadrarem nas turmas regulares, eram colocados ali.

### **2.3.4 O currículo da proposta Escola Cidadã**

O exposto até aqui é suficiente para imaginarmos os impactos que a proposta Escola Cidadã causou nas comunidades carentes de Porto Alegre, apesar das diversas contradições já apontadas. A organização escolar por ciclos por si só representou grandes mudanças. Essa estratégia parecia atender ao desejo de garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Porém, para atingir a meta de democratização do conhecimento e de construção de práticas que promovessem o exercício da cidadania, era necessário repensar e reinventar também o currículo. É bom lembrar, conforme aponta Gandin, que o projeto não apenas preocupou-se em alterar o currículo, mas também com a “concepção do que conta como conhecimento” (2011, p. 384).

A organização de currículo pensada na proposta Escola Cidadã se propunha a enfrentar o dilema da polarização entre conhecimento científico e não-científico<sup>10</sup>, dando visibilidade para a história e a cultura das comunidades locais. A concepção que fundamentava a organização do currículo era especialmente influenciada pelas teorizações críticas e suas problematizações políticas e sociais. Segundo a Proposta Política Pedagógica do projeto, o currículo:

É um fenômeno histórico. Resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais. Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar de forma diferenciada. (PORTO ALEGRE, SMED, 1996 p. 7).

A relação entre poder e conhecimento era sabidamente presente no currículo, por isso, a elaboração deste ganhou grande importância para um projeto que justamente buscava problematizar a relação de dominação que se impunha em

---

<sup>10</sup> As discussões sobre o currículo são centrais nessa dissertação. Por isso, essas questões serão aprofundadas no capítulo quatro.

muitos aspectos sobre os grupos minoritários. Assim, as perguntas: o que ensinar, como e por que, eram levadas muito a sério.

Para os organizadores do projeto era necessário superar uma visão de currículo como uma listagem de conteúdos fixos, comumente associada a uma abordagem tradicional, que apresentados de forma segmentada e dissociados da realidade das comunidades não eram capazes de fornecer aos sujeitos elementos para uma análise mais crítica e politizada do mundo a sua volta. Isso fica bastante claro no trecho da proposta pedagógica do projeto:

Não podemos nos limitar a discutir programas, conteúdos, grades e cargas horárias. Experiências dessa ordem já foram realizadas várias vezes, sem que de fato a escola tenha se transformado. Necessariamente o que se busca com uma nova organização curricular é a inter-relação entre as áreas do conhecimento e, entre estas e a sociedade mais ampla. (PORTO ALEGRE, SMED, 1996, p. 8).

Diante da compreensão de conhecimento como processo, contínuo, multidimensional, não linear, produzido especialmente na cultura e no cotidiano por meio das relações estabelecidas, na perspectiva da proposta Escola Cidadã o currículo escolar deveria ser construído no interior da própria escola, propondo-se a responder as necessidades e desejos da comunidade. A partir de todas estas discussões e das contribuições dos estudos de Pistrak (1981), o currículo das escolas municipais passou a ser organizado por meio de Complexo Temático.

O termo expressava a compreensão de que o currículo deveria proporcionar uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar, rompendo com a ideia de disciplinas fragmentadas e distantes das temáticas locais. O Complexo Temático transmitia a ideia de totalidade, relações profundas, de que a realidade, o indivíduo e conhecimento não são partes estanques e precisam ser considerados simultaneamente no processo escolar.

A elaboração do Complexo Temático deveria seguir, conforme documento referência da proposta (PORTO ALEGRE, SMED, 1996), dez etapas ao todo. O ponto de partida dessa organização era a escuta da comunidade, observando suas necessidades e interesses para, a partir disso, organizar as disciplinas escolares e seus conhecimentos de forma que pudessem contribuir para o crescimento deste grupo. Essa escuta ocorria por meio de uma pesquisa no entorno da escola, denominada pesquisa sócioantropológica.

A partir da pesquisa, seguiam-se inúmeras reuniões entre os professores e os membros da comunidade, para selecionar qual seria então o tema que mais afetava aquela comunidade naquele momento, que guiaria a construção do Complexo Temático daquela escola. Segundo Gandin, em outras palavras, “essa é uma maneira de fazer com que toda a escola trabalhe sob um Tema Gerador, a partir do qual as disciplinas e as áreas do conhecimento, em um trabalho multidisciplinar estruturarão o foco de seu conteúdo” (2011, p. 384).

Escolhido o tema norteador do currículo, novamente os educadores se reuniam para examinar o que, de suas áreas do conhecimento serviria para estudar, compreender e aprofundar do tema levantado. Essa etapa era identificada como a construção do Campo Conceitual. No projeto, os conceitos deveriam surgir de situações-problemas concretas e eram entendidos como possíveis respostas a problemas colocados no Complexo Temático (PORTO ALEGRE, SMED, 1996). Em relação a essa nova forma de pensar as disciplinas e seus saberes, a proposta pedagógica do projeto tomava a seguinte posição:

Assim, os conceitos ajudam a pensar o Complexo Temático, permitindo descrever suas relações internas e articulando uma coerência que lhe confere sentido, isto faz com que o Complexo Temático seja compreendido não como fechado em si mesmo, mas como uma parte, interligada a outros Complexos Temáticos, transversada por um conjunto de conceitos e situações que contribuem para lhe dar significação e que são o seu conteúdo. (PORTO ALEGRE, SMED, 1996, p. 25)

Aqui havia uma ação inversa do que comumente encontramos nas escolas. No caso de elaboração do Complexo Temático as disciplinas são subordinadas às temáticas levantadas nas comunidades, e não o contrário. Logo, cada escola passaria pelo processo de construção do *seu* Complexo Temático, que por isso seria singular e único, uma vez que cada instituição se voltaria para os interesses do seu próprio grupo. Isso não quer dizer, entretanto, que estas escolas abandonassem o conhecimento escolar tradicional. A proposta previa que os alunos deveriam ter acesso a todas as disciplinas, mesmo porque, conforme Gandin “os criadores da Escola Cidadã sabem que esse conhecimento é absolutamente necessário para o avanço dos estudantes no sistema escolar” (2011, p. 390).

Essa nova maneira de conceber e organizar o currículo evidentemente gerou diversos debates, críticas, adesões e resistências, uma vez que de fato ela presumia uma forma bastante diferente e complexa do que vinha sendo realizado, e demandava um grande envolvimento de toda a comunidade educativa para a sua

realização. De acordo com alguns entrevistados, poucas escolas na RME conseguiram trabalhar efetivamente com o Complexo Temático nos moldes previstos no documento referência. Uma liderança do Conselho Municipal de Educação acredita que essa prática não tenha atingido 50% de escolas:

<p><b>Rosa</b> (liderança do CME)- Eu vejo que foi um número muito pequeno, [...] muito poucas, não deu 50 % da rede.</p>
---

Uma das maiores dificuldades apontadas pelos educadores ouvidos foi a realização da pesquisa sócioantropológica, em função do tempo demandado para a sua organização e seus desdobramentos. Conforme Charlot:

Essa abordagem [...] depois de alguns anos decorridos, também anunciou os seus próprios limites. [...] Realizar um trabalho de campo, com a complexidade que ele demanda, em função da especificidade dos métodos derivados da antropologia, não pode ser reduzido a uma rápida formação. (2004, p. 30).

Além disso, certa rigidez em relação as formas de construir o Complexo Temático foi também uma das grandes críticas ao trabalho, pois, segundo algumas escolas, se perdia muito tempo no cumprimento formal de todas as etapas, que acabavam engessando, muitas vezes, as criações das escolas.

Todas as dificuldades que começavam a surgir, aliadas à falta de diálogo entre a SMED e as escolas para enfrentar as adversidades concretas que afetavam a vida das comunidades educativas na efetivação de todas as ações previstas da proposta Escola Cidadã, acabaram impulsionando mudanças na Secretaria quando inicia a quarta e última gestão da AP na administração da cidade (TITTON, 2004).

### 2.3.5 Última gestão da Administração Popular (2001-2004): os prenúncios da política curricular do vazio

Novos gestores assumem o período 2001-2004<sup>11</sup> com o compromisso de conferir maior autonomia pedagógica para as instituições, admitindo a construção e socialização de projetos próprios das escolas “que traduzissem a sua interpretação, qualificação e superação das propostas, até então emanadas da Secretaria” (TITTON, 2004, p. 127). Neste momento, algumas mudanças significativas começam a ocorrer na proposta Escola Cidadã, estas serão acentuadas no período posterior<sup>12</sup> quando um novo grupo político assume o poder em 2005. O próprio nome que identificava o projeto é ressignificado. A SMED propõe, então, a ampliação do conceito de “Escola Cidadã” para “Cidade Educadora” que compreendia a integração do sistema educacional num conjunto de novas relações políticas e sociais. Assim, gradativamente a expressão “proposta Escola Cidadã” começa a perder força tanto no âmbito da SMED, quanto no âmbito das escolas.

A partir deste período começa a surgir a possibilidade das escolas organizarem o currículo de outras formas, além do Complexo Temático. Também foi proposta a ampliação da concepção de Ciclos de Formação para Ciclos de Vida. É importante lembrar que todas essas modificações ainda que tenham afetado profundamente as práticas escolares, não foram oficializadas. Não houve uma nova proposição organizada pela SMED e legitimada pela RME que tivesse efeitos legais. Ou seja, mesmo que essas medidas estejam sendo praticadas na vida concreta das escolas, do ponto de vista da legislação, o que ainda consta como oficial é a proposta pedagógica expressa no Caderno número 9 (SMED, 1996).

Assim, a última gestão da AP (2001-2004) marca um período onde mudanças expressivas começam a ocorrer na proposta Escola Cidadã, que a partir daí, num processo que será intensificado nas gestões posteriores, vai sendo colocada em estágios finais.

---

<sup>11</sup> Foram secretários de Educação neste período: professor Eliezer Moreira Pacheco (2001/2002), Sofia Cavedon (01/01/2003 a 02/04/2004) e Maria de Fátima Baierle (02/04/2004 à 31/12/2004). Essa gestão será retomada no capítulo cinco desta dissertação quando será abordada a transição das políticas educacionais e curriculares na SMED.

<sup>12</sup> Essa discussão é aprofundada no capítulo cinco.

Atualmente, apesar da modalidade de Ciclos de Formação ainda ser mantida como a organização oficial da RME, a reprovação escolar é presente na maioria das escolas. Conforme argumentei, a modalidade de Ciclos de Formação opera em oposição a esta prática. Portanto, pode-se dizer que as escolas da RME, na sua ampla maioria, há algum tempo não mais trabalham com a proposta de Ciclos de Formação na sua acepção original. Ainda assim, o termo continua sendo utilizado na SMED e nas escolas para se referir ao sistema de ciclos atual da RME. Atualmente, a reprovação escolar ocorre de forma mais recorrente no final de cada ciclo, com exceção do primeiro, onde, em virtude de recente resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB Nº 7/2010) e de parecer do Conselho Municipal de Educação (Parecer nº 011/2011), que passam a considerar os três primeiros anos do Ensino Fundamental como bloco pedagógico, não pode haver reprovação. Entretanto, em diversas escolas, como a escola em que atuo, por exemplo, ocorrem reprovações ao longo de todo o segundo e terceiro ciclos. A transição do termo Ciclos de Formação para Ciclos de Vida, adotada na última gestão da AP, ainda que extraoficialmente, possivelmente ocorreu também para tentar adequar o trabalho que as escolas vinham realizando com as concepções dos sistemas de ciclos.

Além das alterações na concepção e no funcionamento dos ciclos, no campo curricular mudanças importantes começam a ser percebidas. Como exposto anteriormente, a Secretaria nesse período começa a admitir outras formas de organização do currículo. Porém, essa abertura revelou certa ambiguidade. Ao mesmo tempo em que muitas escolas ficaram satisfeitas com a possibilidade de propor outras criações, além do Complexo Temático, essas escolas também começaram a apresentar certo desconforto com a ausência de uma intervenção mais propositiva da assessoria pedagógica da SMED que auxiliasse na discussão dessas outras possibilidades. Conforme Tilton (2004):

Ao mesmo tempo que os professores pareciam respirar aliviados frente à possibilidade de organizarem o ensino não só a partir do complexo temático, [...] mostraram-se despreparados, novamente, para o enfrentamento de desafios que pareciam, até então, não existir. (2004, p. 128)

Ao contrário do avanço que era esperado – com a possibilidade de surgirem novas organizações curriculares que correspondessem aos desejos das escolas que se viam, muitas vezes, engessadas pelo modelo do Complexo Temático – começa a

ocorrer a partir daí um importante enfraquecimento no campo do currículo na RME. Novas discussões não foram propostas amplamente desde então, criando um vazio nesta área, que provocou efeitos muito diversos.

Inicia-se neste período a gestação de uma política curricular do vazio que norteará as duas gestões posteriores à saída da AP do governo da cidade (2005/2008 e 2009/2012). As escolas recontextualizarão, como veremos no capítulo seis, de diferentes formas essa política. Tais processos dependerão dos elementos (ou agentes) recontextualizadores de cada contexto. Encontra-se precisamente aí o foco dessa dissertação. Na sequência todas essas questões serão amplamente debatidas na análise das gestões que deram continuidade a este período e suas políticas curriculares, bem como na apresentação das recontextualizações realizadas por três escolas da RME.

Assim, imagino ter ficado clara a relação do objeto de estudo dessa reflexão – as recontextualizações das políticas curriculares realizadas pelas escolas pesquisadas – com a história da proposta Escola Cidadã. O entendimento das políticas curriculares que serão apresentadas no capítulo cinco está subordinado à compreensão da história anterior a esse período na RME, onde a proposta Escola Cidadã ocupou o centro dos debates.

Essa proposta atua, em certa medida, como pano de fundo da pesquisa realizada. Gostaria de ressaltar ainda que apesar de todas as contradições existentes na proposta, ela foi uma iniciativa potente de implantação dos princípios da educação crítica. Apesar de, atualmente, ter sido profundamente modificada não podemos negar que ela transformou a RME e qualificou muito os debates educacionais. Ainda hoje a RME de Porto Alegre é lembrada internacionalmente por ter sido palco de uma iniciativa que levava muito a sério a construção de uma educação mais democrática, igualitária, crítica e socialmente comprometida. Essa memória é muito importante para que a RME consiga avançar nos seus dilemas atuais.

As escolas participantes da pesquisa foram escolhidas tendo em vista as suas relações com a proposta Escola Cidadã e com a sua história de protagonismo no campo do currículo. A seguir faço uma rápida apresentação das três instituições pesquisadas.

## 2.4 AS ESCOLAS PESQUISADAS

A pesquisa realizada estava interessada em compreender como as escolas municipais, a partir da experiência com a proposta Escola Cidadã, recontextualizaram as políticas curriculares adotadas no período 2005-2012. Do contingente de 55 escolas de Ensino Fundamental do município de Porto Alegre, três foram escolhidas para a realização da pesquisa.

Essas instituições foram selecionadas tendo em vista a sua história de protagonismo no campo do currículo e as suas relações com a proposta Escola Cidadã – que em alguns casos foi marcado pelo grande envolvimento e em outros pela resistência.

### 2.4.1 Escola A

A escola “A” situa-se na zona Norte da cidade. Em relação às demais é a escola mais nova. Fundada em 2001, surgiu da demanda de sua comunidade por meio do Orçamento Participativo. Inaugurada durante o início da última gestão da Administração Popular inicia suas atividades inserida na proposta Escola Cidadã. Na ocasião de sua inauguração, por se tratar de uma escola nova, a direção e coordenação pedagógica foram indicadas pela SMED para assumirem esse período inicial, e por isso tinham, obviamente, muita afinidade com a proposta. Logo, a escola cumpriu inicialmente as ações e medidas previstas na proposta pedagógica da Escola Cidadã. Esta foi uma das poucas intuições que realizou durante um período a proposta de organização do currículo por Complexo Temático.

A escola possui hoje cerca de 1200 alunos e está localizada numa comunidade bastante carente, numa região de grande vulnerabilidade social onde a presença da violência, especialmente em razão do tráfico de drogas no local, é uma constante na vida dos moradores. Ao mesmo tempo, conta com uma realidade pouco comum para a maioria dos agrupamentos periféricos da cidade devido à presença de alguns aparatos sociais como: um posto de saúde, um posto policial, uma obra social religiosa que atende em turno inverso um grande contingente de alunos da escola,



uma praça, um módulo da FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania), uma creche comunitária e uma usina de reciclagem.

Essa escola conta com uma infraestrutura comum a maioria das escolas da rede municipal, com salas de aula amplas, pátio, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, um Laboratório de Aprendizagem (LA) e uma sala de recursos (SIR). Além disso, neste momento acontecem na escola oficinas de diversas áreas, como letramento, música, comunicação, etc., que pertencem ao Projeto Mais Educação do Governo Federal.

#### **2.4.2 Escola B**

A escola “B” encontra-se na Zona Sul de Porto Alegre. A escola nasceu fruto de muitas lutas da comunidade local e hoje possui 25 anos de história. Esta instituição sempre foi marcada pelo seu protagonismo em relação às suas práticas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito ao currículo e ao trabalho com a educação inclusiva. Essa característica gerou diversos debates em relação às iniciativas da proposta Escola Cidadã uma vez que a escola já possuía uma longa caminhada.

É uma escola de pequeno porte em relação às demais. Atende cerca de 400 alunos. Um dos grandes diferenciais da instituição atualmente é a sua proposta de inclusão escolar. A escola tem sido referência no município pelo seu empenho e dedicação com alunos portadores de necessidades especiais. A escola atende crianças e jovens com diversos diagnósticos como autismo, síndrome de Down, paralisia cerebral, surdez, baixa visão, deficientes físicos, entre outros.

Em razão disso é uma das escolas que recebe o projeto Docência Compartilhada em algumas turmas, onde dois professores atuam coletivamente em sala de aula, com o objetivo de qualificar o processo de ensino-aprendizagem e atender aos alunos especiais.

### 2.4.3 Escola C

Esta escola também está localizada na zona sul da cidade e iniciou as suas atividades em 1995 a partir da conquista de sua comunidade por meio do Orçamento Participativo. Atualmente possui cerca de 1.200 alunos e atende, nos três turnos, estudantes do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

A história desta escola está profundamente ligada à história da proposta Escola Cidadã em si, uma vez que essa instituição vivenciou as primeiras experiências que impulsionaram a criação da proposta conforme apresentado anteriormente.

A escola foi pioneira na implantação da estrutura dos Ciclos de Formação e de todas as demais ações do projeto como a construção de Laboratórios de Aprendizagem, Sala de Recursos, Turmas de Progressão e a organização do currículo por meio do Complexo Temático.

Na época (1995) a experiência que se iniciou nesta escola serviu de modelo para toda a RME. É especialmente por esse forte vínculo com a proposta Escola Cidadã que essa escola foi uma das instituições escolhidas para a pesquisa.

### **3 A RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO MACROSSOCIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES DE PORTO ALEGRE**

As transformações ocorridas na proposta Escola Cidadã ao longo dos anos, apresentadas panoramicamente no capítulo anterior, e, especialmente, as políticas educacionais e curriculares operantes na RME de Porto Alegre neste momento, que serão examinadas no capítulo cinco desta dissertação, possuem relações com um contexto político, econômico e social mais amplo. As recontextualizações da política curricular realizadas pelas escolas pesquisadas também são influenciadas, de diferentes formas e em diferentes graus, sobretudo, no âmbito da atuação de seus elementos recontextualizadores, pelo campo macrossociológico.

Por isso, diante da proposta de desenvolver uma análise relacional (APPLE, 2006) que explicita as diversas conexões existentes na produção de uma determinada realidade ou política, neste capítulo busco identificar as relações existentes entre a arena macrossocial e as atuais políticas educacionais e curriculares da RME de Porto Alegre.

Assim, inicio o capítulo apresentando algumas reflexões sobre a política econômica global em expansão identificada com ideologias de mercado e suas conexões com as políticas educacionais (BALL, 1998). Tais políticas globais estão envolvidas em um projeto social e econômico hegemonicamente pautado pela lógica gerencial, e por isso estão profundamente ligadas às lutas por significados da vida social, que ocorrem de forma privilegiada na esfera educacional (SILVA, 1998). Mais adiante no capítulo busco demonstrar ainda como as políticas curriculares da RME são afetadas por estas questões.

Ao mesmo tempo em que os fatores macrossociais precisam ser evidenciados em virtude da sua influência sobre uma determinada realidade, o contexto local também é de extrema importância. As influências globais ajudam no entendimento das configurações sociais, mas não explicam tudo. Há mediações e reinterpretções nos níveis locais que produzem efeitos diversos. Conforme Ball (1998), embora possa ser possível discernir um conjunto de princípios ou um modelo econômico e político hegemônico mais geral, isso não significa que nos mais diversos contextos isso se traduza de forma direta, ou pura. Deste modo, os fatores macro e microssociais se envolvem num processo de bricolagem que reúne

pedaços, segmentos e remendos dos contextos locais e globais. Contudo, mesmo reconhecendo que entre os níveis globais, nacionais e locais há disputas e conflitos, o contexto global precisa ser evidenciado, sobretudo em tempos em que o movimento de globalização tem sido responsável por disseminar amplamente as políticas hegemônicas, influenciando de diferentes formas os mais diversos contextos.

### 3.1 GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA E POLÍTICA EDUCACIONAL

De acordo com Ball (1998; 2001; 2011) nos últimos quinze anos temos testemunhado uma profunda transformação nas formas de organização social, especialmente no setor público. Essas mudanças têm alterado as formas de atuação e regulação estatais, os estilos de administração e controle, as relações sociais, os sistemas de financiamento e as condições das organizações públicas de Bem-estar-social. Este fenômeno possui relações com o movimento de globalização da economia mundial, que faz avançar sobre diferentes nações um modelo político, econômico e social baseado na lógica do mercado internacional: o neoliberalismo.

O neoliberalismo se apresentou como uma alternativa à crise econômica e política deflagrada nos últimos anos, prometendo a solução para grande parte dos problemas associados, segundo esse diagnóstico, à ineficiência do estado, que têm acometido as grandes nações, por meio da inserção dos princípios mercadológicos em todos os setores da sociedade (GANDIN; HYPOLITO, 2003). Assim, o movimento globalizatório tem atuado fortemente na disseminação do modelo neoliberal em diferentes países. Esse fenômeno tem sido realizado pela atuação sistêmica de grupos direitistas que têm se articulado numa aliança, liderada pelos neoliberais, denominada por Apple (2003) de Modernização Conservadora. A aliança recebe este nome por conseguir articular interesses e princípios neoliberais e neoconservadores, em especial.

O território educacional tem estado no centro dos interesses desses grupos e suas políticas, por ser considerado um campo estratégico, onde estão em jogo disputas de significados do social, do humano, do político, do econômico e do cultural (SILVA, 1998). Assim, para que a educação possa colaborar com a criação

de um novo senso comum que legitime o modelo social, político e econômico pensados pelo neoliberalismo “ela mesma deve ser submetida às regulações neoliberais” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 61).

De acordo com Gandin e Hypolito (2003), a aliança direitista, que configura-se de diferentes formas de acordo com o contexto onde se insere, “tem sido muito agressiva na imposição da sua agenda” (p. 62). Restruturações em diversos segmentos da sociedade, dentre eles a educação de modo especial, têm sido protagonizadas pela influência destes grupos. Essas influências podem ser localizadas pela presença e circulação de um novo e crescente discurso, bastante marcado por alguns conceitos-chave, como: excelência, performatividade, eficiência, qualidade, disciplina e competitividade, que identificam um novo tipo de administração do estado e de suas políticas, inserida na ótica neoliberal: o gerencialismo.

Segundo Lima (2011):

Primeiramente, o gerencialismo se configura em uma dispersão de poder, atribuindo a diversas instâncias – desde indivíduos, até corporações – a responsabilidade que antes era do estado. Em segundo lugar, compromete-se com a transparência de sua governabilidade – crítica feita ao modelo burocrático. Em terceiro lugar, estabelece metas e objetivos claros a serem alcançados, o que dá a ideia de eficácia, pois a sociedade e o próprio governo podem verificar se tais objetivos foram atingidos. E em quarto lugar traz a ideia do indivíduo como alguém importante na sociedade e que deve ser respeitado e atendido. [...] Além dessas questões [...], o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características a redução e o controle dos gastos públicos e o modelo de avaliação por desempenho [...]. (p. 50).

Desta forma, conforme a citação, o gerencialismo oferece um modelo de organização centrada nas pessoas e vê o setor público como um sistema difícil de ser gerenciado e pouco eficiente (BALL, 2011). Os sujeitos nessa perspectiva são expostos a práticas que utilizam a noção de mérito e *performance*, que induzem a autorregulação e autoavaliação. Assim, os indivíduos tendem a ser envolvidos numa atmosfera que dissemina a ideia de que o sujeito precisa fazer dele mesmo um empreendimento. Competitividade e individualismo passam a regular as relações sociais, que cada vez mais perdem o sentido de coletividade, comunidade global e bem comum.

A introdução dos princípios gerenciais e mercadológicos nos diversos setores públicos e, de modo especial, na educação, cria um novo ambiente moral. Neste contexto, conceitos como equidade, democracia e cidadania são ressignificados a

partir da noção de individualismo competitivo que ganha força. Assim, as ideias de bem comum, de uma comunidade interplanetária, começam a perder sentido.

Na arena educacional, conforme Hypolito (2010), ações gerencialistas e princípios neoliberais são apresentados como solução para todos os problemas da educação pública, prometendo inserir neste campo pressupostos do mérito, da eficiência e da competência. Algumas de suas principais aplicações neste setor são encontradas nas práticas de avaliação nacional padronizada e na criação de um currículo único. Estas ações conectam-se às ideias de eficácia porque envolvem mecanismos de controle que colaborariam, em tese, para a melhoria dos sistemas de ensino que passam a ser cobrados por seus desempenhos.

O movimento de globalização, liderado por países e economias hegemônicas, onde as políticas neoliberais e gerenciais possuem suas raízes, tem alastrado tais políticas por muitos territórios. Os organismos internacionais – como o Banco Mundial, que tem sua ação atual voltada para os países em desenvolvimento e ao combate à pobreza; e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que tem como objetivo assegurar o bom funcionamento do sistema financeiro mundial – que operam na lógica neoliberal e gerencial (mesmo que haja contradições internas, essa é a direção predominante das ações destas agências), colaboram para este avanço, na medida em que elaboram orientações e recomendações para as políticas de seus países membros. De acordo com Gandin e Hypolito (2002), “aquilo que em vários países tem sido denominado padrões nacionais [...] são, na realidade, padrões internacionais definidos pelas organizações internacionais” (p. 63). Deste modo, mesmo em países que não poderiam, *a priori*, ser identificados como representantes claros de políticas direitistas, como é o caso do Brasil (nos últimos dez anos), as políticas neoliberais e gerencialistas globais ressoam de diversas formas, seja em virtude da atuação de grupos internos que compõe o cenário político brasileiro, ou ainda, por meio das infiltrações das políticas globais.

No Brasil, algumas ações e políticas têm sido influenciadas pelo modelo político, econômico e social proposto pelo neoliberalismo, sendo sua maior aplicação em práticas administrativas gerenciais em diferentes setores. Como dito anteriormente, o campo educacional tem recebido destaque nesse processo por cumprir uma função importante na construção e na manutenção da paisagem social. De acordo com Hypolito (2010), “as diretrizes educacionais do Estado brasileiro vêm sendo desenvolvidas, ao longo das últimas décadas, com inúmeras ações que

demonstram, de forma inequívoca, uma coerência com tais políticas” (p. 1343). As práticas de avaliação em larga escala na educação, adotadas a partir dos anos 1990 e a elaboração Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – que eram na verdade, uma tentativa de implementação de um currículo nacional, embora isso nunca fosse admitido (GANDIN; HYPOLITO, 2003) – são apenas alguns dos indicativos de como este campo está sendo interpelado pelos princípios gerenciais e neoliberais.

Conforme Sousa e Arcas (2010), a década de 1990 marcou o campo educacional no Brasil especialmente pela implantação de sistemas de avaliação nacionais por iniciativa do MEC (Ministério da Educação). Esse movimento culminou com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – Inep/MEC. A partir daí, surgem as avaliações em larga escala que visam avaliar a qualidade da educação nas diferentes modalidades oferecidas: Educação Básica (Prova Brasil), Ensino Médio (ENEM) e Ensino Superior (ENADE). Tais políticas atendem, em certa medida, as demandas das organizações internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e seus programas voltados para a Educação nos países em desenvolvimento. Essa afirmação é corroborada por Altman (2002). De acordo com a autora:

Implementado no Brasil em 1990, o Saeb tem o objetivo de gerar e organizar informações sobre a qualidade de ensino, possibilitando o monitoramento das políticas públicas e a melhoria da qualidade de ensino no país. [...] interessa ao BIRD financiar o Saeb, pois ele é uma forma de obter taxas de retorno e estabelecer critérios de investimentos. O BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL –, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo.

Assim, fica claro novamente aquilo a que Gandin e Hypolito (2003) se referiam anteriormente, quando afirmaram que muitas vezes ações que são apresentadas como políticas nacionais correspondem na verdade às pressões e influências dos organismos internacionais e das políticas econômicas globais. Isso ocorre porque estão em jogo relações econômicas e investimentos financeiros entre as nações, que tensionam os países em desenvolvimento a incorporarem essas políticas em alguma medida, sob o risco de ficarem de fora desses acordos internacionais.

As políticas de avaliação nacional que, como vimos, estão relacionadas com o contexto macrossocial, afetam de diferentes formas as redes de ensino. A RME de Porto Alegre, que interessa a essa dissertação, também sofre interferências importantes dessa política. Na gestão iniciada em 2009 na SMED a preocupação com o desempenho dos estudantes nas avaliações tem ganhado lugar de destaque. A ênfase nos resultados é percebida em um dos eixos da gestão denominado: gestão educacional de resultados. Essa preocupação serviu de argumentos inclusive para uma proposta de criação de um currículo padrão (referenciais curriculares) para a RME. A iniciativa chegou a ganhar corpo e forma, mas não foi efetivada por problemas internos na SMED. A gestão de resultados, como veremos nos próximos capítulos, está associada à ideia de conferir maior eficiência e produtividade à educação pública de Porto Alegre. Além da grande preocupação com o desempenho nas avaliações realizadas, referida por todos os entrevistados a respeito dessa gestão, outras iniciativas encontradas no modelo gerencial de administração, como corte de gastos e aumento dos mecanismos de controle, também são encontradas nessa administração.

Esses fatos, que serão aprofundados no capítulo cinco, aqui nos interessam para demonstrar o quanto os contextos macro e microssociais estão relacionados. Por isso, compreender as transformações que vem ocorrendo no contexto global, no âmbito político e econômico e social, é uma tarefa fulcral diante do compromisso de realizar uma análise relacional. Conforme Ball (2011), as “mudanças na educação são parte de um processo de transformação mais amplo e fundamental que perpassa o setor público” (p. 33), assim, só podem ser mais bem compreendidas se as situarmos neste cenário global. Este autor argumenta ainda que a análise do fluxo e da influência das políticas entre nações precisam ser tratadas com cuidado, pois não incluir a educação em um conjunto de mudanças mais gerais pode restringir as possibilidades de interpretação e jogar os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social (BALL, 2011).

Entretanto, é preciso ressaltar, conforme Gandin (2002), que não “há uma mera transferência das políticas dos países hegemônicos para os de periferia” (p. 38, tradução nossa). Como dito no início deste capítulo, há, mediações, recontextualizações e reinterpretções que se originam das lutas entre forças globais e locais. Nesse sentido, Giddens (apud GANDIN, 2002) afirma que a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói. Nesta mescla entre



local e global são produzidas novas políticas marcadas pelo hibridismo entre as questões macro e microssociais.

Outros aspectos que podem ser mais bem compreendidos na RME de Porto Alegre a partir desta apresentação sintética do cenário político e econômico global, são a política curricular adotada nas gestões 2005-2008 e 2009-2012 e a reação de muitos educadores, conforme pesquisa realizada na RME pela gestão 2005-2008, que reivindicaram a criação de um currículo padrão para as escolas, algo impensado alguns anos atrás no contexto da proposta Escola Cidadã. Tratarei destas questões a partir de agora.

### 3.2 AS RELAÇÕES ENTRE O CONTEXTO DA RME DE PORTO ALEGRE E OS AVANÇOS DOS PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS E GERENCIAIS

Conforme Lima (2011) uma das características do gerencialismo é a dispersão do poder. O controle deixa de ser centralizado na figura do estado e passa a ser compartilhado com os indivíduos, utilizando para isso a noção de autonomia e empoderamento, que produzem uma percepção de maior liberdade aos sujeitos. Entretanto, a autonomia cedida aos indivíduos é regulada pela “combinação de práticas microdisciplinadoras e de controle à distância” (BALL, 2011, p. 28). Esse aspecto do gerencialismo pode ser observado atuando na política curricular da RME de Porto Alegre especialmente a partir de 2005.

Como veremos de maneira mais aprofundada nos próximos capítulos, as gestões 2005-2008 e 2009-2012, no âmbito do currículo foram marcadas por uma política, denominada, pelos próprios gestores, de *política curricular do vazio*. Em síntese, na prática essa política consistia em incentivar que as escolas construíssem seus currículos a seu modo, sem a interferência da Secretaria. Ou seja, a SMED abre mão de delegar<sup>13</sup> um modelo teórico metodológico comum à RME para construção dos currículos escolares – como ocorria durante a AP, por meio da

---

<sup>13</sup> Como sinalizado anteriormente, por volta de 2010, a gestão coordenada pela professora Cleci Jurach, tenta dar um novo rumo para a política curricular, abandonando a ideia de dar maior autonomia para as escolas e assumindo a proposta de elaborar um currículo padrão para a RME. Entretanto, essa prática, apesar de ter movimentado bastante a RME, não se concretiza, e até o momento quando se aproxima o final da gestão, a política curricular mantida é a política curricular da ausência. Todas essas questões serão melhor apresentadas nos capítulos cinco e seis.

indução ao uso do Complexo Temático – para que isso seja feito pelas próprias escolas. O principal argumento para essa prática é dar maior autonomia às escolas. Assim, há a noção de que o controle do currículo passaria para as mãos dos educadores, das escolas.

Porém, esse processo se desenvolve sem um apoio sistemático da SMED, subsidiando as construções das escolas. Ocorre simultaneamente a isso, uma ausência de debates coletivos sobre o currículo com a diminuição das formações para os professores. Na gestão 2009-2012, conforme os relatos dos professores, há ainda uma redução dos recursos humanos e o aumento da fiscalização e do controle por meio da cobrança de relatórios e dados sobre as escolas. Tudo isso acaba operando como práticas de controle à distância. Na verdade a SMED, apesar de não impor um modelo curricular, continua interferindo neste campo e acaba criando um contexto favorável para práticas mais conservadoras no âmbito do currículo. Diante de um contexto adverso, algumas escolas conseguiram organizar construções coletivas e potentes baseadas na atuação dos seus atores e na sua própria trajetória. Outras, se sentiram perdidas e não sabiam que rumo tomar. Conforme veremos na apresentação das escolas, algumas acabaram delegando a complexa decisão sobre *o que e como* ensinar para os professores individualmente. Deste modo, muitos educadores começaram a reivindicar a existência de um currículo padrão para as escolas (referenciais curriculares).

Assim, a autonomia concedida às escolas vem acompanhada de uma intensificação do trabalho docente (APPLE, 2002; 2003), com aumento de funções e exigências sobre os educadores. O quadro é agravado ainda com as dificuldades e desafios impostos ao trabalho das escolas atualmente, que precisam administrar diversas questões relacionadas aos inúmeros problemas sociais que envolvem as populações atendidas. Violência, drogadição, indisciplina, ausência de recursos, são apenas alguns dos muitos dilemas enfrentados diariamente pelas instituições educacionais. Conforme Apple:

Tanto os diretores quanto os professores estão tendo uma carga de trabalho consideravelmente maior e exigências sempre crescentes em termos de avaliação, uma programação interminável de reuniões e, em muitos casos, uma escassez crescente de recursos tanto emocionais quanto físicos. (2003, p. 95)

Tudo isso colabora, ainda conforme esse autor, para que muitas vezes os próprios educadores defendam a existência de um currículo e de métodos padronizados e tradicionais, pois, supostamente, eles poderiam amenizar a sobrecarga de trabalho dos docentes e a percepção de insegurança, ao fornecer-lhes estes materiais prontos (APPLE, 2003). Esse quadro é facilmente localizado nas escolas municipais, sobretudo a partir de 2005 quando há um vácuo nas discussões sobre o currículo e um abandono programático das escolas nessa questão.

Por fim, quero argumentar ainda que as políticas econômicas e sociais globais além de influenciar a própria política curricular, também interferem nas recontextualizações da política realizadas pelas escolas. Como veremos nos próximos capítulos, as recontextualizações das políticas estão condicionadas a atuação de agentes ou elementos recontextualizadores que são específicos de cada contexto. Boa parte desses agentes são os próprios atores da comunidade educativa: professores, coordenadores, pais, alunos, funcionários, etc. Conforme afirmei anteriormente, as políticas globais têm atuado fortemente na construção de um novo senso comum que toma a ótica neoliberal e gerencial como o jeito natural e lógico de pensar. A atuação dos agentes recontextualizadores é guiada pelas crenças e ideias que habitam o senso comum. É o senso comum que direciona as decisões que parecem automáticas no nosso dia-a-dia. Assim, as recontextualizações realizadas por muitos dos agentes também são afetadas pela presença de noções neoliberais e gerenciais na arena do senso comum.

No decorrer deste capítulo busquei apresentar o cenário político, econômico e social mais amplo, o qual interfere, de diversas formas, na RME de Porto Alegre e nas políticas educacionais e curriculares desenvolvidas ao longo dos últimos anos neste contexto. Evidentemente as conexões que se estabelecem são permanentemente reconstruídas e negociadas, mas o fato é que a política educacional de Porto Alegre, como veremos na apresentação das gestões, parece estar se aproximando cada vez mais dos modelos globais, especialmente a partir de 2009. Isso tem um significado importante, principalmente para uma rede que viveu uma experiência – a proposta Escola Cidadã – que buscava se contrapor a essas políticas e seus princípios, apesar de todas as contradições apontadas no capítulo anterior. Assim, reitero que um dos compromissos dessa dissertação é reforçar

estas memórias e colaborar com os debates sobre os rumos que a educação de Porto Alegre está tomando.

O foco que as políticas curriculares recebem nessa dissertação se dá pela importância do currículo para os projetos educacionais, e por ser este um dos alvos preferenciais das reformas neoliberais. Conforme Silva, “se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta” (1998, p. 9). É sobre o currículo, seus significados e implicações que tratarei no próximo capítulo.

## 4 A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO

Escolher o currículo como tema central, que perpassa a ampla maioria das questões levantadas nesta dissertação, demonstra a relevância que atribuo a este campo. Conforme diversos autores se empenharam em argumentar (APPLE, 2006; MOREIRA; SILVA; 1995; LOPES; MACEDO, 2010 e 2011; ARROYO, 2011; entre outros) o currículo é o núcleo mais edificante da função da escola. De acordo com um desses estudiosos, “teorizar sobre o currículo implica teorizar sobre a prática escolar” (MOREIRA, 2001, p. 30). Nesta esteira, tratar dos dilemas que envolvem este campo é tratar da própria escola, instituição que continua ocupando um lugar de destaque nos movimentados tempos que vivemos, seja pelos conflitos que protagoniza ou pela grande esperança que ainda lhe é depositada.

Ao longo dos anos, especialmente após a década de 1970, estes mesmos autores trataram de apontar as razões que fazem com que este tema ocupe, muitas vezes, boa parte dos debates educacionais. Retomarei alguns desses argumentos que considero bastante atuais e muito pertinentes para as discussões aqui desenvolvidas sobre as construções curriculares das escolas. Entretanto, uma outra razão que me mobilizou a pensar nesta temática, vai ao encontro do que um desses autores sinaliza em suas últimas obras. Moreira (2006; 2007) argumenta que, apesar de uma vasta e consistente construção teórica sobre o currículo, nem sempre essas teorizações têm conseguido ajudar significativamente como esperado, na complexa tarefa das escolas e dos educadores, de determinarem que conhecimentos devem ser contemplados nos currículos escolares.

As dificuldades encontradas pelas escolas examinadas na elaboração de seus currículos diante da política curricular do vazio, adotada nas gestões da SMED em Porto Alegre a partir de 2005, como demonstrarei nos próximos capítulos, são sintomáticas. Com base na pesquisa realizada, é possível afirmar, que as escolas, e a própria Secretaria, encontram muitas dúvidas a respeito de como organizar os currículos escolares. Há um grande temor, de algumas partes, de receberem a acusação de serem tradicionais, ao optar por um currículo com disciplinas e conteúdos pré-determinados e desconectados da vida concreta dos sujeitos, que não colaboram para a sua inserção e transformação social. Por outro lado, também

não se sabe ao certo como fazer para trazer a cultura e a história das comunidades para compor o currículo, sem que isso pareça uma menção episódica, ou que possa se traduzir em limites para a vida concreta dos estudantes, na medida em que se pode correr o risco de dificultar-lhes o acesso a determinados conhecimentos e códigos, cruciais para que possam avançar no sistema escolar. Fica claro que esta temática ainda precisa de atenção. Não pretendo, obviamente, resolver estas tensões, pois elas são de certa forma, inerentes ao campo. Contudo, creio que reforçar as discussões pode colaborar com a reflexão das escolas e dos educadores, de modo que tais contradições e conflitos deixem de ser demasiadamente imobilizadores, como parecem estar sendo em muitos contextos.

Ademais, conforme argumentei no capítulo anterior, políticas educacionais atravessadas por vertentes neoliberais e gerenciais, estão dispostas a resolver esses dilemas. Neste contexto, não há dúvidas de que a solução para todas as questões educacionais, incluindo de modo especial, o currículo, é aplicar os princípios mercadológicos da eficiência, da produtividade, do controle e da qualidade total na escola. Nessa ótica, não há muito constrangimento em dizer logo quais são os conhecimentos que devem compor o currículo e como devem ser explorados, haja vista a quantidade expressiva de reformas escolares que propõe a adoção de programas de intervenção pedagógica<sup>14</sup>, que sem rodeios, determinam o que, e como os professores devem trabalhar.

Um currículo multicultural, que leva em conta um diálogo sério com os diversos saberes existentes não é o foco nessa perspectiva. A questão que merece ser debatida é que a concepção de sujeito e sociedade imbricados em tais projetos nos conduzem a um horizonte não muito alentador, onde de acordo com McCarthy, Pitton, Kim e Monje (2011):

Além de ampliar as desigualdades de classe nos serviços educacionais e de infligir uma perda de responsabilidade democrática nas instituições educacionais, como resultado de um novo gerencialismo público [...], o neoliberalismo da educação contribui para a perda do pensamento crítico em uma cultura voltada ao desempenho. (p. 59)

Além disso, McCarthy, Pitton, Kim e Monje (2011) argumentam ainda, que numa lógica onde o mercado é considerado como a ética que governa a ação

---

<sup>14</sup> Um bom exemplo sobre como estes programas estão dispostos a conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem, pode ser encontrado na pesquisa realizada por Lima (2011) a respeito da experiência vivida no estado do Rio Grande do Sul durante Governo Yeda Crusius (2007-2010).

humana, as subjetividades dos sujeitos passam a ser construídas tendo como balizadores os princípios mercadológicos. Apesar dos intensos movimentos de resistência, mediação e contestação que envolvem estes processos educacionais, o fato é que tais políticas e princípios têm conseguido avanços importantes. E o que merece atenção é que os projetos sociais, educacionais e curriculares nessa lógica não estão muito interessados em colaborar com uma formação comprometida com a solidariedade e a justiça social. Diante deste quadro, a discussão e os estudos sobre o currículo, tendo em vista as suas funções sociais, seguem sendo centrais. Por estas razões, retomarei algumas discussões que considero fulcrais para a arena curricular. Ao mesmo tempo, proponho uma discussão sobre a necessidade de atentarmos e avançarmos na questão do conhecimento escolar, que parece, algumas vezes, empalidecida diante da ampliação que o conceito sofreu ao longo dos anos. Por fim, apresento ainda alguns argumentos a respeito da importância das Secretarias de Educação participarem ativamente das discussões sobre o currículo para que possam apoiar efetivamente o trabalho árduo das escolas em tempos tão adversos.

#### 4.1 UM TERRITÓRIO EM DISPUTA

O currículo tem se caracterizado ao longo dos anos como um território híbrido, interceptado por diferentes perspectivas. A diversidade de definições, conectadas a diferentes pressupostos teóricos, revelam que este é um conceito em permanente discussão. Conforme Moreira, “não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo” (1997, p. 10). Neste sentido também, Lopes e Macedo (2011) afirmam que apesar da aparente simplicidade, a pergunta “o que é currículo?” não dispõe de uma resposta fácil. Ainda conforme Lopes e Macedo (2011):

[...] os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas [...]. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/ atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (p. 19).

Apesar da diversidade de definições, há alguns aspectos que, segundo Lopes e Macedo (2011), parecem comuns a quase todas as abordagens, os quais se referem à ideia de organização, de planejamento de experiências, de situações de aprendizagem. Em comum há, portanto, a noção de que o currículo é a seleção e organização do que é considerado relevante a ser ensinado. Entretanto, apesar da questão do ensino e aprendizagem de determinados conhecimentos estar envolvida nestas diversas noções que foram incorporadas à concepção de currículo ao longo do tempo, abarcando quase tudo que se passa na escola, a ampliação significativa do conceito, às vezes, tem deixado difusa a centralidade que o conhecimento escolar ocupa neste território.

Para Moreira (2006) e para Lopes e Macedo (2011) essa amplitude, ao mesmo tempo em que pode sofisticar a compreensão da noção de currículo, pode também dificultar o seu entendimento, ao, talvez, provocar um afastamento importante do cerne das questões curriculares: o conhecimento escolar, como referi anteriormente. Adiante, retomarei esta discussão. Antes, porém, gostaria de fazer uma breve retomada sobre o conceito de currículo, demonstrando as ampliações que sofreu ao longo do caminho, que levaram esse tema a incorporar atualmente todas essas questões.

A análise etimológica da palavra currículo ajuda a entender em parte a gênese desse conceito. De acordo com Goodson (1999) currículo deriva da palavra latina *Scurrere*, que se refere a curso, trajeto. Em outras palavras, a etimologia sugere uma compreensão de currículo como mapa, que direciona e define o percurso pelo qual passará o processo de escolarização. Assim, o currículo é inicialmente concebido como o caminho a ser seguido. O estudo etimológico indica que o surgimento deste conceito nasce associado à ideia de prescrição.

Segundo Hamilton e Gibbons (1980 apud Goodson 1999), a ideia de currículo surge com o processo de escolarização de massa. Por volta dos séculos XVI e XVII, o currículo ligava-se fortemente a necessidade de organização e controle social. Isso ocorria especialmente por meio de um processo diferenciado de ensino. Além da separação dos grupos sociais em classes distintas, a diferenciação se dava também pelo que era ensinado. Assim, os filhos das famílias de boa renda não recebiam o mesmo ensino que os filhos dos operários, por exemplo. Ou seja, os fins da escolarização eram diferentes para os diferentes grupos sociais. Conforme



Goodson, “nessa época da história, o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social” (1999, p. 35).

Desta forma, a noção de currículo nasce com a própria ideia de escolarização de massa, e servia, neste momento explicitamente para o controle e manutenção da ordem social. Nesse sentido, não havia outra forma de pensá-lo senão como um documento prescritivo que estabelecia o que deveria ser ensinado aos estudantes. Assim, a compreensão de currículo como sinônimo de disciplinas e conteúdos escolares, tem seu início com a própria universalização da escola.

Contudo, muitos anos depois, especialmente por meio do impulso provocado pelas discussões sociológicas na década de 1980 e 1990, sobretudo por meio da emergência da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra (NSE) e suas discussões sobre a arena educacional, o currículo é colocado sob suspeita. Aqui, gradativamente ele passa a ser entendido como um conjunto de práticas simbólicas, nas quais estão atreladas questões políticas, sociais, econômicas e culturais, que atuam nas escolas com o objetivo não apenas de instrução dos sujeitos, mas, principalmente de formação de suas subjetividades.

De acordo com Moreira e Silva (1995), o currículo assim “deixa de ser uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” (p. 13) e passa a ser considerado um artefato social e cultural. Ainda de acordo com os autores:

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. [...] não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 14)

Apple (2002; 2003; 2006) foi um dos principais autores que alertou para as fortes conexões entre a educação e as esferas ideológica, política e econômica da sociedade. Essas ligações ocorrem porque, como lembra o autor, “o sistema cultural e educacional é um dos elementos excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades” (APPLE, 2002, p. 25).

Segundo este autor, a reprodução social por meio do currículo se dá na medida em que o conhecimento de um determinado grupo é preservado e transmitido como único, enquanto outros são suprimidos. Assim, tacitamente os alunos vão sendo convencidos de que a ordem social que vivemos é a única possível, pois lhes é apresentada uma única leitura possível de mundo, por meio das lentes dos grupos hegemônicos. Uma visão romantizada da escola vai se desfazendo quando então se passa a considerar que “as instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem” (APPLE, 2002, p. 26). Deste modo, os conflitos em torno do currículo mostram claramente a luta que envolve os objetivos do processo de escolarização (GOODSON, 1999).

O currículo passa a ser visto como um território em disputa, uma arena política, onde estão em jogo a constituição de uma determinada visão de mundo, a criação e produção simbólica cultural, a produção de subjetividades e múltiplas relações de poder (MOREIRA; SILVA, 1995). Todas essas questões ocuparam, e seguem ocupando, o centro dos debates das teorizações educacionais críticas. Tais discussões foram determinantes para os avanços dos estudos curriculares, pois desmistificaram um campo supostamente neutro, revelando que as construções curriculares são muito mais complexas do que se imaginava. Esses estudos trazem à tona algumas questões que devem se fazer presentes nas discussões sobre o currículo em instituições que estão interessadas em colaborar com uma formação que não ratifique as desigualdades e exclusões sociais, são elas: a quem pertence o conhecimento privilegiado no currículo? Por que estes conhecimentos e não outros?

O enfoque paulatinamente deixa de ser exclusivamente o conhecimento, os conteúdos e disciplinas que compõe o currículo. São incorporados ao campo outros temas que ampliam o alcance desse conceito. As relações estabelecidas entre os sujeitos e a cultura organizacional escolar passam ser consideradas pertencentes ao currículo, uma vez que estão imbricadas na produção e reprodução cultural e assim, também ensinam modos de ser e estar no mundo.

Uma concepção de currículo como algo reificado dá lugar a algo vivo, fluído e difícil de ser apreendido. Essa ideia é ancorada no entendimento de Apple (1999, p. 210) que afirma:

[...] o currículo não é pensado como uma coisa, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social.

Moreira reforça essa posição ao afirmar que o conceito supera um conjunto de conteúdos ou métodos e sintetiza “um esforço de introdução a um determinado modo de vida” (2001, p. 9). O currículo assume, finalmente, a forma de *política cultural*, o que implica entender o currículo tendo em mente não apenas as categorias econômicas, sociais e políticas que o produzem, mas também a cultura escolar vivida.

A importância da ampliação do conceito é indubitável. Pensar o currículo como política cultural demanda que o analisemos seriamente como parte de uma luta mais ampla, onde estão em jogo interesses de grupos hegemônicos e subalternos, que fazem do currículo um campo altamente tensionado por relações de poder. A complexificação da noção de currículo ajuda ainda a entender melhor porque o currículo tem recebido tanta atenção nas reformas educacionais impulsionadas pelo avanço das políticas e princípios gerenciais e neoliberais. Todas essas questões, de acordo com os autores já mencionados neste capítulo, precisam ser observadas com atenção para atentarmos para as lutas que envolvem o currículo.

Estas discussões influenciaram diversas iniciativas que ocorreram na década de 1990 no Brasil<sup>15</sup>, as quais buscavam implementar experiências curriculares que lidassem criticamente com as conflitos que circundam as construções curriculares das escolas, explicitados nos estudos curriculares realizados até o momento. Como vimos no capítulo três, a proposta da Escola Cidadã foi uma destas ações. Este projeto estava comprometido em organizar um currículo que encarasse as contradições que envolvem o currículo, dando visibilidade aos saberes e culturas das comunidades escolares, historicamente marginalizadas no espaço curricular. Todas as novas nuances que o conceito de currículo recebeu ao longo dos anos, aqui panoramicamente apresentadas, faziam parte dos debates curriculares na época. Entretanto, como vimos, apesar de uma indução política forte por parte dos

---

<sup>15</sup> Merecem destaque as experiências desenvolvidas em São Paulo (1992), Belo Horizonte (1994) e Porto Alegre (1996).

gestores à época para que as escolas lidassem com essas questões, do ponto de vista da prática, conforme Pooli e Costa (2004), observou-se a carência de uma orientação mais clara e objetiva que elucidasse a difícil tarefa que as escolas municipais de Porto Alegre tinham em mãos. A construção do Complexo Temático era uma tarefa extremamente árdua, pois envolvia, além de um processo sofisticado de pesquisa com a comunidade do entorno da escola, um trabalho intenso com todo o grupo de professores para organizar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, por meio da sustentação de um conceito até então pouco conhecido, a interdisciplinaridade. Isso gerou, para um contexto, que até então, não estava habituado a operar com essa nova dimensão de currículo, insegurança e dificuldades que acabaram esmorecendo a proposta ao longo do tempo.

A situação se agravou quando assume uma nova gestão em 2005, que assim como a sua sucessora, adota uma política curricular do vazio que visa justamente a não proposição de uma discussão teórico-metodológica precisa para orientar as construções curriculares das escolas. A tarefa, que já não era fácil, ficou ainda mais complicada, pois agora as instituições precisavam seguir sozinhas, com o argumento de que tal política lhes possibilitaria maior autonomia. Isso fragilizou bastante o trabalho das escolas. Duas, das três escolas, que eram consideradas bastante “afinadas” com a proposta da Escola Cidadã, o que, portanto, poderia lhes possibilitar maior consistência no enfrentamento das adversidades, encontram dificuldades importantes no momento, na elaboração de seus currículos. Embora a generalização seja perigosa, as próprias falas coletadas, indicam que muitas outras instituições da RME passam pelo mesmo dilema envolvendo o currículo, conforme podemos observar nas falas a seguir:

**Flávia** (coordenadora pedagógica da escola A) - Parece que a rede está num marasmo. O barco seguiu sem rumo. Estamos à deriva. A nossa escola, porque tem um grupo super comprometido na sua maioria, conseguiu manter algumas coisas [...] Eu posso te dizer tranquilamente que há diversas escolas que no nome são cicladas, mas na prática cotidiana são seriadas

**Sônia** (diretora da escola B) - Acho que o pessoal está muito perdido na questão curricular.

**Cláudia** (Coordenadora pedagógica da escola C) - Eu não sei muito sobre as outras escolas, agora que estou que me inteirando um pouco mais nas reuniões de SOP. Me parece que em muitas escolas a coisa está bem complicada. Nós aqui na escola até que conseguimos manter algumas coisas, mas eu acho que isso não acontece na maioria das escolas.

Uma das hipóteses que podemos considerar é que o conceito do currículo se agigantou de tal forma que as escolas têm dificuldades em construí-lo levando em conta uma infinidade de tensões que foram colocadas nesse território. Nesse processo, a questão da construção de um conhecimento consistente, alicerçado nos saberes locais e científicos, por vezes parece obscurecida, e com isso as populações atendidas seguem apresentando lacunas significativas na aprendizagem. É importante destacar que as dificuldades de ensino e aprendizagem que professores e alunos enfrentam, identificadas de modo intenso nas escolas públicas brasileiras, estão profundamente associadas às condições sociais adversas, as quais são submetidos esses grupos. Conforme os diversos autores aqui já citados, a escola não é a única responsável pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e social dos estudantes. Entretanto, ao não conseguir cumprir o seu papel primordial, que é a construção do conhecimento – mas de um conhecimento que faça sentido para os sujeitos – conforme estes mesmo autores, é possível afirmar que, neste sentido, a escola acaba contribuindo para a manutenção da segregação escolar e social, já bem conhecidas por estes sujeitos.

A partir de agora gostaria de aprofundar o debate a respeito do conhecimento escolar no campo do currículo.

#### 4.2 RETOMANDO A QUESTÃO DO CONHECIMENTO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Pontuei anteriormente que, muito embora boa parte dos conflitos que envolvem o currículo estejam relacionados ao conhecimento que dele faz parte, outras noções que foram incorporadas ao campo, vez por outra, têm desestabilizado o foco sobre os saberes institucionalizados nesse território. Essa posição também é defendida por Moreira (MOREIRA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006), que afirma que muitas das teorizações sobre o currículo estão se afastando do que ele considera central para o campo: o conhecimento escolar.

Talvez meus argumentos até aqui possam ter parecido em favor de um trabalho focado no que temos denominado de disciplinas “tradicionais do currículo”. Quero apressadamente garantir, que quando proponho a retomada da discussão

sobre o conhecimento, não me refiro a isso. Tal posição seria contrária aos pressupostos que embasam esta reflexão, que defendem construções curriculares multiculturais, democráticas e comprometidas com a justiça social. Tais pressupostos significam a tentativa de manter um diálogo franco com os diversos saberes existentes, científicos e não-científicos, eruditos e populares. O que pondero, com base especialmente nas contribuições de Moreira (MOREIRA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006) e na pesquisa realizada, é que, apesar dos avanços nas teorizações, observam-se ainda dificuldades em travar esse conversa. Conforme esse autor:

[...] a discussão sobre o que precisamos ensinar e a quem, [...] precisa sempre se renovar, ainda mais que nossa escola tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. Fracasso e exclusão continuam a marcar nossa escola. As teorizações que temos produzido por meio de nossas pesquisas não têm contribuído, como gostaríamos, para enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem. (MOREIRA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006, p. 7).

A definição do que ensinar representa um dilema permanente que acompanha a todos os educadores, em qualquer instituição educacional. Mas isso parece ainda mais controverso para comunidades educativas que atendem as classes populares, que possuem em geral, a exclusão e o desamparo social registrados em seus históricos. É nesse quadro em que se encontram as escolas examinadas, assim como a ampla maioria das escolas da RME de Porto Alegre. As dificuldades encontradas pelas escolas na construção de seus currículos, como veremos no capítulo sete, têm origens nas dúvidas que possuem em lidar com as questões apresentadas pelo autor. Afinal, o que é importante para estes alunos? Assim, com o intuito de poder colaborar com esse debate, gostaria de rever alguns aspectos sobre este tema.

Como vimos anteriormente o conhecimento escolar expresso nos currículos, ao contrário do que parece no senso comum, não é universal, não é consenso. Aquilo que ensinamos na escola não é algo inato ao processo de escolarização, mas sim, uma escolha, uma construção. Os conteúdos escolares são o resultado de lutas complexas que envolvem diversas visões de mundo, de conhecimento e de sociedade, pertencentes a diferentes grupos sociais, que disputam o direito de nomear o mundo (APPLE, 1999).

De acordo com Apple (2000), o currículo nunca é uma simples montagem de conhecimentos. As disputas presentes nesta arena, historicamente envolvem um processo de *tradição seletiva*, que em síntese, implica em selecionar os conhecimentos de um determinado grupo em detrimento de outros, e legitimá-los de modo que rapidamente deixem de parecer uma seleção e passem a ser considerados como a tradição do campo.

Assim, o que ganha o status de conhecimento oficial no currículo precisa ser observado atentamente, uma vez que essas escolhas nunca são neutras e delas decorrem uma série incontrolável de efeitos. De acordo com Apple, “a definição social do currículo durante o início da vida escolar estabelece regras constitutivas para a vida escolar posterior” (2006, p. 89).

Na disputa sobre o que fará parte do currículo, está em jogo não apenas a legitimação dos saberes de alguns grupos, mas especialmente a possibilidade de descrever a realidade, o mundo concreto, sob suas lentes. O êxito dessa luta é alcançado quando justamente as lentes de um determinado grupo passam a ser de todos, quando passamos a enxergar a realidade a partir de um determinado ponto de vista e quando os conhecimentos de um segmento ganham status de tradição.

As dificuldades em determinar quais conhecimentos devem compor o currículo possui relações com a discussão a respeito do que se considera válido ou não. Essa validade tem sido dada pelo que se atribui a ciência. Os conhecimentos considerados, no território do senso comum, científicos ocupam, sem cerimônia, o centro do currículo. Porém, essa noção de ciência é ela própria uma construção. É o resultado das disputas dos saberes de diversos grupos, que obtiveram a legitimação do senso comum, porque possuem, obviamente elementos de bom senso, que se entrelaçam com a vida concreta dos sujeitos. Assim, historicamente o currículo tem privilegiado os conhecimentos considerados científicos.

Neste sentido, o dilema que envolve a relação entre o que se tem entendido por conhecimento científico e conhecimento não-científico diz respeito a uma concepção de ciência que ignora a diversidade epistemológica do mundo, conferindo a este campo “o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (SANTOS, 2007, p. 5).

Nesse processo, os saberes que conseguiram legitimar-se como científicos foram apropriados pelos grupos hegemônicos como sendo “seus”. Deste modo, o

conhecimento, a história e a cultura de diversos grupos minoritários foram excluídos do currículo. Conforme Arroyo (2011):

Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. [...] Logo seus [da diversidade de coletivos] saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (p. 14).

Entretanto, como afirmei na seção anterior, os estudos educacionais críticos e de modo especial as contribuições de Freire a respeito da educação popular, problematizaram fortemente estas questões. Os frutíferos trabalhos que argumentaram sobre os processos de negação e ocultamento da vida e da história de diversos grupos no espaço do currículo, introduziram uma nova pergunta àqueles que se candidatam a lutar por experiências curriculares multiculturais e democráticas: haverá lugar para outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e ler o mundo no território de nossos currículos? (ARROYO, 2011). Esse questionamento se tornou ainda mais importante para o trabalho com as classes populares nessa perspectiva.

A partir disso, diversas experiências educacionais foram desenvolvidas com o intuito de subverter a lógica excludente dos currículos, trazendo para o núcleo do currículo os saberes, os interesses e problemáticas das comunidades atendidas. A proposta Escola Cidadã, como vimos, é um exemplo dessas iniciativas.

Nesse intento, viu-se que às vezes o outro extremo também pode oferecer riscos. Supervalorizar a cultura popular e não dialogar com os saberes construídos e acumulados ao longo da história da humanidade, pode, em contrapartida, “acabar criando um espaço limitado para esse aluno” (MOREIRA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006, p. 21). Assim como um currículo desconectado da realidade concreta dos sujeitos pode ser prejudicial aos avanços dos alunos, um currículo centrado apenas nesta realidade também pode não produzir a construção do conhecimento necessária para que estes sujeitos progridam no sistema escolar e no contexto social mais amplo.

A busca pelo equilíbrio entre os saberes científicos e populares no currículo é o impasse que se coloca no campo, e que muitas vezes imobiliza as escolas. Neste sentido Moreira (MOREIRA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006) argumenta que:



A escola está sendo acusada de não conseguir ensinar, de não promover a aprendizagem do aluno, de estar formando pessoas sem os conhecimentos indispensáveis à luta por uma vida mais digna. [...] Logo, eu vejo o processo curricular na escola girando em torno de conhecimento. Obviamente não é qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas um conhecimento, que depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se deem, e com base, em um posicionamento claro e consciente, tenhamos considerado importante de estar sendo trabalhado por alunos e professores. (p. 25)

O trecho me parece bastante apropriado para essa discussão. O autor não propõe uma solução para os dilemas, mas sugere um enfrentamento das contradições. A questão da construção do conhecimento e de um conhecimento que faça sentido, precisa ser amplamente debatida. O currículo permanecerá sendo um recorte, uma arbitrariedade. Isso não será negado, mas será problematizado. Importa, entretanto, que as contradições e conflitos que envolvem o currículo sejam explicitados nas escolhas realizadas. Tais escolhas por sua vez, precisam ser submetidas a uma vigilância crítica, epistemológica e política permanente, para que se verifique se de fato os conhecimentos que estão sendo contemplados no currículo são importantes para os sujeitos para os quais se destinam, constituindo-se em ferramentas que os possibilitem avanços intelectuais, culturais e sociais.

A posição defendida por Moreira em relação ao conhecimento, vai ao encontro do que Santos (2007) denomina de *ecologia de saberes*. Esse conceito pressupõe que no mundo há diversas formas de conhecimento, de sociedade, de vida e também diversos critérios utilizados para validar o que conta como conhecimento. A concepção de ecologia de saberes compreende que a multiplicidade de conhecimento produzida no mundo, nos mais diversos contextos e culturas, precisa ser explorada e ampliada no campo do currículo se pretendemos construir práticas escolares potentes. Santos (2007) considera a ecologia dos saberes uma contra-epistemologia porque busca dar credibilidade aos conhecimentos considerados não-científicos. Porém, a atuação contra-hegemônica do termo não se dá ignorando o conhecimento científico, muito pelo contrário. O foco neste caso é explorar diferentes conhecimentos, mas ao mesmo tempo investigar e próprio pensamento científico, questionando-o e criticando-o.

Uma proposta curricular guiada pela noção de ecologia de saberes requer primeiro, um entendimento de que existem outras explicações e visões de mundo além do pensamento científico. Em segundo, exige a compreensão de que todos os

conhecimentos possuem limites e que a validade de um conhecimento é medida pela capacidade que ele confere aos sujeitos de intervenção no espaço-tempo social em que se encontram. Além disso, uma ecologia de saberes subentende que nenhum conhecimento é capaz de dar todas as respostas, e neste sentido todos são incompletos em alguma medida (SANTOS, 2007). Por isso, uma abordagem complexa que dialoga com o saber da ciência e com os saberes multiculturais parece um instrumento mais eficaz do que uma abordagem unilateral na medida em que os conhecimentos se complementam e se desafiam mutuamente.

Como lidar com todas essas questões na prática escolar é um questionamento para o qual não há respostas prontas. Certamente são decisões e questões difíceis que a escola precisa enfrentar. Há algumas experiências em exercício que podem nos ensinar algumas coisas. Dentre as escolas pesquisadas, o trabalho com a metodologia de projetos desenvolvida pela escola B, pode ser uma alternativa interessante para trabalhar com uma proposta de ecologia de saberes, pois, além de constituir uma atmosfera de pesquisa, o que coloca os estudantes como protagonistas no processo de construção do conhecimento, parece conseguir articular, de forma consistente e fecunda, os saberes e interesses dos alunos e os conhecimentos considerados científicos. Além desta, muitas outras iniciativas estão em andamento. Mas o fato é que cada escola precisa descobrir qual é a forma mais adequada para a sua comunidade, para os seus objetivos. Porém, é preciso atentar para que essa decisão não leve todo o ano letivo. O currículo precisa ser algo sofisticado, mas concreto, se queremos uma escola de qualidade. Por fim, reitero que a qualidade a qual me refiro, de acordo com Garcia (GARCIA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006), não se refere à noção de qualidade total da perspectiva mercadológica, mas “tem a ver com a melhoria da condição de vida da população global” (p. 26).

### 4.3 A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO NOS DEBATES E PROPOSIÇÕES CURRICULARES

Conforme ponderei neste capítulo, a tarefa de organizar o currículo numa perspectiva crítica, que opere com a noção de ecologia de saberes e leve a sério a construção do conhecimento, é bastante complexa. Ao mesmo tempo, é amplamente sabido que as escolas, diante de tantas demandas e de uma rotina frenética, têm encontrado dificuldades em elaborar coletivamente tais construções. Além disso, as instituições, como é o caso da RME de Porto Alegre, têm permanecido sozinhas nesse pleito. Como veremos nos capítulos cinco e seis a política curricular do vazio adotada pela SMED a partir de 2005 parece ter gerado mais obstáculos do que avanços para o campo do currículo.

Diante disso, as questões que merecem ainda ser colocadas são: Como uma Secretaria de Educação pode contribuir? Como ela deve agir? Que grau de interferência uma Secretaria deve ter no que concerne ao currículo das escolas? (MOREIRA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006).

Essas perguntas também não possuem uma única resposta. Conforme Moreira (2006), não há uma postura ideal que possa ser aplicada em qualquer rede. Depende da rede, dos educadores, dos gestores. A única certeza que se tem é que sua função é apoiar a escola.

Entretanto, concordo com o autor quando ele afirma que “uma Secretaria precisa dizer a que veio” (MOREIRA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006. p. 33). As Secretarias ocupam uma posição que é genuinamente propositiva. É inerente às suas funções estabelecer certos princípios, estabelecer minimamente um norte. Ela possui um compromisso político com aqueles que a elegeram, que esperam que ela coloque a disposição das escolas e da sociedade um projeto educacional que possa ser debatido.

Assumir tais tarefas, não significa, entretanto, a imposição de uma proposta que não tenha sido amplamente discutida com a população. Também não quer dizer, que se aceite a elaboração de um currículo comum, de parâmetros ou diretrizes que possam de alguma forma limitar a ação e criação das escolas. Tais iniciativas, por mais que se anunciem flexíveis, não consideram a diversidade e

especificidades de saberes existentes nos mais diversos contextos. A noção de ecologia de saberes nessa perspectiva fica bastante prejudicada.

Todavia, recolher-se do debate também não me parece uma alternativa muito apropriada. A angústia e insegurança documentadas nesta dissertação e geradas na RME em decorrência da ausência de debates e propostas sobre o currículo por parte da Secretaria, demonstram que esse silêncio solene pode ser muito prejudicial. A fala da coordenadora pedagógica a seguir, sintetiza estas questões:

**Flávia** (coordenadora pedagógica da escola A)- A Secretaria é um órgão público, que está ali para propor. Este é o papel dela. A questão de mediar isso, de dialogar com a rede, fazem parte da gestão. Mas é fundamental que se proponha algo que se tenha claro a intenção pedagógica daquela Secretaria. [...] Quando tu não tens uma política pública bem clara, pode ser as duas coisas, bom e ruim. No momento que tu tens a política e as intenções claras da Secretaria, que é a nossa gestora, tu tens como brigar para mudar, ou não, ou aceitar. Ficar no meio termo no campo da educação é muito difícil. Todo mundo sabe que a neutralidade não existe. E isso é angustiante para o trabalho pedagógico.

A partir disso, fica clara a importância de uma intervenção qualificada da Secretaria, que não pode ser apenas uma espectadora. Conforme a fala da educadora, espera-se do trabalho da Secretaria o suporte e o desafio para a qualificação dos processos educacionais. A sua principal atribuição nesse sentido é dar condições materiais, financeiras, humanas e físicas para que as escolas melhor desenvolvam seus currículos (GARCIA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006), tensionando e provocando o aprimoramento e fortalecimento das construções curriculares. Não se trata de aceitar a imposição, porém, menos ainda a omissão, o *laissez-faire* (MOREIRA, [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006).

Por fim, se concordamos que cabe às Secretarias tais tarefas, também é preciso atentar para o fato de que as escolas e seus educadores precisam ocupar seus lugares nos debates, para que também colaborem com a qualificação do processo educacional e curricular como um todo.

A partir de agora, dando continuidade a esse debate, no próximo capítulo apresento o perfil adquirido pela SMED nas gestões 2005-2008 e 2009-2012, bem como suas políticas educacionais e curriculares.

## 5 A POLÍTICA EDUCACIONAL E CURRICULAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE NAS GESTÕES 2005-2008 E 2009-2012

Neste capítulo, apresento, a partir dos dados coletados, um panorama das gestões 2005-2008 e 2009-2012 da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. A análise da trajetória das políticas educacionais e curriculares do município ao longo desse tempo é fundamental para o entendimento das construções curriculares encontradas nas três escolas pesquisadas.

Conforme declarei na introdução desse estudo, apesar de estarmos tratando de duas gestões distintas nesse período, com características diferentes facilmente percebidas pelos entrevistados, considero-as pertencentes a um mesmo período histórico por algumas razões já apresentadas, mas que considero importante retomar. Primeiramente, em virtude de fazerem parte da nova conjuntura política eleita em 2004, em oposição aos dezesseis anos de Administração Popular, e reeleita em 2008, com algumas modificações internas. Em segundo lugar, porque ambas mantiveram, em linhas gerais, uma postura semelhante em termos de política curricular – porém, por razões bastante distintas – percebida pelos sujeitos como uma ausência de propostas no campo.

A análise das políticas adotadas pela SMED seguirá, conforme argumentos de Ball e Mainardes (2011) a perspectiva de *análise crítica de políticas* que leva em conta as ideias e pesquisas do campo da Sociologia como base para a reflexão. A partir das formulações desses autores, o termo crítico aqui é empregado para sinalizar o objetivo de compreender as políticas de modo aprofundado sem, no entanto, analisá-las de forma totalizante, evidenciando as conexões entre os contextos locais e o cenário econômico, político e social mais amplo.

Ainda de acordo com Ball e Mainardes, a política em seu sentido mais simples é “uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política – mas que pode ser puramente simbólica” (2011, p. 14). A partir das entrevistas e dados coletados pode-se dizer que as duas gestões, 2005-2008 e 2009-2012, operaram suas políticas muito no âmbito simbólico, pois apesar de não terem assumido ou alterado concretamente a proposta pedagógica da RME, que permanece a mesma desde a AP, nem tampouco

terem oficializado uma nova, ambas introduziram na rede formas próprias de olhar e de lidar com a educação de Porto Alegre.

A partir de agora apresento as características de cada uma das gestões que estiveram à frente da SMED desde 2005, tentando evidenciar as políticas adotadas, as contradições e principalmente suas relações com o campo do currículo. As informações aqui apresentadas surgem por meio dos percursos metodológicos apresentados no capítulo dois dessa dissertação.

Entretanto, antes de iniciar a caracterização da primeira gestão desse período, que esteve sob o comando da professora Marilú Fontoura de Medeiros, acredito ser importante apresentar algumas considerações a respeito da transição que ocorria na SMED, quando do encerramento de uma longa administração petista e da inserção de uma nova conjuntura política neste espaço. Ter presente a trajetória da proposta Escola Cidadã e da Administração Popular na RME, abordada no capítulo dois, será muito útil neste momento, uma vez que, conforme argumentei, a última gestão da Administração Popular na SMED já sinalizava diversas mudanças na RME.

A gestão que antecedeu a entrada da professora Marilú F. Medeiros na Secretaria Municipal de Educação foi comandada por três secretários diferentes: Eliezer Moreira Pacheco (01/01/2001 a 31/12/2002), Sofia Cavedon (01/01/2003 a 02/04/2004) e Maria de Fátima Baierle (02/04/2004 à 31/12/2004). A troca dos gestores, conforme Tilton (2004), ocorreu devido a rupturas políticas que ocorriam naquele momento, o que sinaliza que a SMED enfrentava disputas internas, que trouxeram certa instabilidade e insegurança a RME.

Na fase inicial (2001-2002) da gestão, os princípios da autonomia pedagógica e do protagonismo docente ganharam destaque no discurso e nas ações da Secretaria. Em virtude disso, as escolas passaram a ter mais liberdade para construir suas propostas (TITTON, 2004).

Porém, a autonomia conquistada que possibilitava às escolas, organizar o currículo de diversas formas além do Complexo Temático, gerou certo desconforto e desconfiança. Isso ocorreu porque esse processo foi acompanhado de uma progressiva diminuição das intervenções da SMED, o que fez com que as escolas se sentissem solitárias diante dos novos desafios. Essa nova situação também provocou a percepção de que as escolas podiam fazer “o que quisessem”, pois não

havia uma unidade em termos de proposta. Essas questões podem ser observadas na fala a seguir:

**Maria** (coordenadora pedagógica da escola B) - Acho que depois ficou a questão da autonomia das escolas, mas sem formação. Aí cada um faz o que quer. Uma espécie de autonomia *laissez-faire*.

Outras mudanças também passaram a ocorrer em outros aspectos. Aos poucos, não apenas a organização do currículo começa a ser flexibilizada, como também outras questões consideradas centrais na proposta Escola Cidadã, como por exemplo, a reprovação escolar. Alguns entrevistados atribuem a este período o retorno da prática de retenção escolar:

**Joana** (professora da RME, liderança da ATEMPA e membro do CME) - [...] entra o Eliezer Pacheco com a ideia: nós vamos amainar, ouvir novas experiências [...]. Aí começam as tais turmas diferenciadas, a possibilidade de retenção...

Deste modo, se por um lado havia agora maior autonomia e liberdade para as escolas, por outro, observava-se um esvaziamento gradativo nas formações e debates. Assim, neste período começa a se desenhar uma política curricular marcada pela ausência de intervenções por parte da SMED. Isso ocasionou um enfraquecimento progressivo no campo do currículo em diversas escolas, que precisavam buscar sozinhas novos subsídios para as suas construções. Assim, ao final da gestão, a RME já dava sinais que uma nova discussão sobre o currículo e uma avaliação da proposta como um todo era necessária. Foi em meio a este contexto, que a gestão da professora Marilú iniciou o seu trabalho na SMED.

## 5.1 GESTÃO 2005-2008: UM OLHAR PÓS-MODERNO NA ADMINISTRAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Com o final dos dezesseis anos de Administração Popular na cidade de Porto Alegre e com o desconforto que já se iniciava na RME, havia muita expectativa a respeito de quem chefiaria a política educacional da cidade. Além disso, especulava-

se que a proposta de ciclos poderia ser encerrada – ainda que o *slogan* do plano de governo eleito fosse: “Preservando conquistas. Construindo mudanças”.

Dos partidos que compunham a nova coalizão que ingressava na prefeitura de Porto Alegre, coube ao PDT (Partido Democrático Trabalhista) a pasta da Educação. O PDT indica o nome da professora Marilú Medeiros, que então é convidada a chefiar a Secretaria tendo em vista, especialmente, a sua experiência como professora em algumas universidades, onde atuava à época, na área de ensino à distância.

Assim, com uma postura bastante acadêmica, alicerçada nas perspectivas pós-modernas de educação, sobretudo nas contribuições de Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari, a professora Marilú assume a Secretaria trazendo consigo, explicitamente, os aportes teóricos dessas abordagens. Esse aspecto é central para entender todas as políticas implementadas nesse período, uma vez que essas concepções teóricas permearão claramente todas as ações da Secretaria.

Um fato muito importante marcou o início da gestão. Logo nos primeiros meses, com o intuito de conhecer melhor a rede, suas expectativas e desafios, os novos gestores organizaram uma pesquisa, com o título: Avaliação dos Ciclos de Formação. A pesquisa desencadeou uma parte significativa das políticas desse período e trouxe à tona diversos elementos que merecem destaque. É sobre ela que tratarei na próxima seção.

### **5.1.1 A pesquisa sobre os Ciclos de Formação e as diversas reverberações na RME**

De acordo com uma das coordenadoras da gestão, a pesquisa constituía-se de um questionário enviado às escolas para toda a comunidade educativa: professores, pais, alunos e funcionários. O questionário<sup>16</sup> era dividido em três grandes temáticas: aprendizagem, gestão e inclusão. A partir delas, outros questionamentos eram feitos a respeito de vários assuntos, entre eles: a

---

<sup>16</sup> No processo de coleta de dados não foi encontrada nenhuma cópia do questionário enviado para as escolas. As informações a respeito dele foram fornecidas pelos entrevistados e por uma das coordenadoras gestão 2005-2008.



concordância do trabalho com os Ciclos de Formação, a avaliação, o currículo, a formação continuada, os recursos humanos, etc. A pesquisa desencadeou distintos movimentos e sentimentos na RME.

Supunha-se que as escolas contrárias à proposta Escola Cidadã, aproveitariam a oportunidade para expressar o seu descontentamento com proposta. Especulava-se também que havia uma intenção político-partidária de encerrar a proposta de ciclos, mas que só se efetivaria no caso de um percentual significativo de escolas manifestarem-se adversas aos ciclos, uma vez que tal circunstância respaldaria uma decisão desse porte. A pesquisa produziu uma grande efervescência em toda a RME e desencadeou reações e leituras diversas, conforme podemos observar na fala dos entrevistados:

**Pedro** (educador da RME, ex-assessor durante gestões da AP, membro da ATEMPA)- Nesse momento as escolas se mobilizam, algumas respondem, acontecem protestos.

**Sônia** (diretora da escola B)- [...] acho que nessa pesquisa se esperava que os professores fossem contra os ciclos. E foi o contrário, nós defendemos os ciclos.

**Joana** (professora da RME, liderança da ATEMPA e membro do CME) - Mesmo que ela não tenha explicitado o motivo para a realização da pesquisa, todo mundo sabia, ninguém é bobo. Houve todo um movimento de boicote na realização da pesquisa, umas pessoas não responderam, outras responderam [...]

A posição de contestação e resistência assumida por uma parte significativa da RME reforça a tese de Apple (2002) de que os professores, tanto quanto os demais sujeitos escolares, não são meros receptores das políticas. Há disputas e tensões permanentes no âmbito da prática. Apesar disso, tal fato não significa que essa contestação trata-se de um movimento coeso, uniforme, livre de conflitos. Muito pelo contrário, a reação desencadeada pela pesquisa é repleta de contradições, como veremos adiante.

De acordo com o relatório<sup>17</sup> da pesquisa, 19 escolas responderam ao questionário e enviaram-no de volta em março de 2005, prazo previsto inicialmente para realização da pesquisa; e outras 22 enviaram no decorrer desse ano, totalizando 41 escolas de Ensino Fundamental das 55 existentes no município. Desse contingente, contrariando algumas expectativas, a expressiva maioria afirmou

<sup>17</sup> O relatório completo da pesquisa pode ser encontrado na seção de anexos desta dissertação.

de forma contundente ser favorável ao trabalho com os Ciclos de Formação, conforme trecho do relatório abaixo:

Quase 70% dos professores responderam que concordam plenamente ou que concordam com a afirmação “Os Ciclos de Formação contribuem para o processo de construção do conhecimento do aluno”. Se acrescentarmos os que concordam parcialmente, o índice sobe para 92%. Os dados numéricos de concordância são indiscutíveis. (PORTO ALEGRE, SMED, 2006a).

A análise desse resultado possibilita pelo menos duas interpretações, que serão brevemente abordadas. A primeira, e mais aparente, seria a de que a maioria dos docentes de fato acreditaria que esta forma de pensar e organizar o ensino é adequada para a realidade dos alunos que a RME atende; e é coerente com os objetivos educacionais das escolas. Essa hipótese sugere que a grande maioria das escolas apropriou-se da proposta dos Ciclos de Formação e nela acreditam.

A segunda leitura possível do resultado da pesquisa é a de que os professores defenderam a permanência do trabalho com os Ciclos de Formação em função da estrutura pedagógica que essa proposta possibilitava (Laboratórios de Aprendizagem, professores itinerantes (volantes), Sala de Integração e Recursos, entre outros), o que incidia diretamente na qualidade do trabalho docente. Essa hipótese é encontrada na fala de dois entrevistados:

**Pedro** (educador da RME, ex-assessor durante gestões da AP, membro da ATEMPA) - A rejeição que as escolas manifestam em relação à pesquisa tem muito menos a ver com a concepção de escola e de currículo dos ciclos, do que com o desejo de manutenção da estrutura.

**Joana** (professora da RME, liderança da ATEMPA e membro do CME)- Bom... a ideia que se tem no senso comum é que todos os professores da rede odeiam os ciclos. A secretária entra e não diz que vai pôr abaixo os ciclos, ela diz que vai ouvir os professores. E o que os professores pensam? Se a gente disser não para os ciclos, é certo que vamos perder volância, laboratório, etc. [...] Então as pessoas deixaram bem claro o que elas queriam: queriam poder reprovar em situações específicas e etc...

Esses argumentos sugerem uma reflexão sobre o quão contraditórios podem ser as posições dos sujeitos. Essas contradições estão relacionadas à ambiguidade do senso comum, que abriga posições ideológicas controversas, que estão em permanente disputa. Isso ajuda a entender como educadores ideologicamente contrários ao projeto acabam defendendo a sua permanência. Tal atitude está relacionada ao interesse na manutenção dos diversos dispositivos existentes no

projeto que colaboram com o trabalho docente, os quais não costumam ser encontrados nas propostas tradicionais de ensino.

De acordo com Gandin e Hypolito:

No senso comum reside a origem da maioria das ações do dia-a-dia; ele é formado pelas crenças – contraditórias muitas vezes – que fundamentam os processos de decisão cotidiana. [...] O senso comum não é algo puramente racional. Tampouco é produto de uma crítica e de profunda análise da realidade – é algo mais *visceral* [...]. O senso comum é formado por diferentes posições ideológicas [...]. (2003, p. 71 e 72)

A clareza do caráter instável do senso comum ajuda ainda a compreender um outro trecho do relatório da pesquisa, que revela que apesar da concordância maciça dos educadores com os Ciclos de Formação, muitos deles afirmam que uma das questões problemáticas da proposta é a progressão continuada (SMED, 2006a, p.3). Tendo em vista o fato de que a progressão continuada é um dos mecanismos vitais dos Ciclos de Formação, no fundo, indagar a sua legitimidade é questionar o próprio sistema de ciclos. De novo, analogamente ao que ocorre aos grupos contrários, os grupos favoráveis à proposta também não estão livres das contradições. Mesmo que posicionados de forma mais progressista, muitos docentes estão sujeitos às reverberações das sedimentações existentes no senso comum originadas em anos de experiência escolar, que insistem em atualizar-se no imaginário dos professores, fazendo com que, no fundo, outras formas de pensar a escola sejam vistas sempre com desconfiança.

A progressão continuada, como já visto no capítulo sobre a proposta Escola Cidadã, era considerada uma das principais ações que visava combater os altos índices de evasão e reprovação escolar. Essa medida está relacionada com uma concepção educacional que entende que todos passam por processos distintos de aprendizagem. Deste modo, apontar a progressão continuada como uma das questões problemáticas, na verdade sintomatiza que já havia uma dificuldade importante com a proposta na sua amplitude. A partir disso, a segunda hipótese levantada, de que muitos professores estariam mais interessados em defender a estrutura que os ciclos proporcionam do que a proposta em si, faz ainda mais sentido.

O último item do relatório que merece destaque, antes de retomarmos a apresentação da gestão, envolve a avaliação que os professores faziam sobre o currículo da RME. Segundo o documento, o coletivo de professores relatava

“dificuldades na avaliação dos alunos devido à ausência de parâmetros” (PORTO ALEGRE, SMED, 2006a, p. 3). O relatório diz ainda:

O “parâmetro” ou “critério” de avaliação está ligado a currículo, cujo entendimento não é unânime. Os documentos revelam que esse tema é controverso, o que aparece nas expressões “estabelecimento de conteúdos mínimos”, que podem ter outras terminologias como “parâmetros”, “competências”, “critérios”. Em alguns documentos, há sugestão de se estabelecer um currículo para a rede municipal como um todo. (PORTO ALEGRE, SMED, 2006a, p. 3)

Esse desconforto exposto pelo documento no campo do currículo reforça a tese de que havia já ao final da gestão da AP, um descontentamento em relação à ausência de debates e propostas nesta área. A ausência de uma política curricular clara começa a trazer à tona temáticas amplamente discutidas e alijadas no início da proposta Escola Cidadã como, por exemplo, a existência de conteúdos mínimos ou de um currículo comum. Entretanto, essas práticas voltam a interessar, pois se apresentam como uma alternativa viável para ocupar o vazio instaurado na esfera das políticas curriculares.

Assim, a partir de todos os aspectos levantados na pesquisa e calcados na perspectiva teórica pós-moderna que alicerçava a gestão, começaram a ser desenhadas com maior clareza as políticas educacionais e curriculares do período 2005-2008.

### **5.1.2 As ideias-força da gestão**

O primeiro ano de gestão (2005) como vimos, foi marcado por um processo “de escuta e diálogo com a Rede”, nas palavras da própria secretária, (PORTO ALEGRE, SMED, 2006b, p. 03), tendo como principal evento a realização da pesquisa dos ciclos. Apesar da grande movimentação que ela gerou na RME, os efeitos posteriores não tiveram a mesma magnitude. Os resultados da pesquisa não foram divulgados publicamente para a RME na sua integralidade e não suscitaram grandes debates como era esperado. Sobre isso uma das coordenadoras da gestão relatou:

**Débora** (coordenadora pedagógica da gestão 2005-2008)- Em 2006 se optou pela não divulgação do pré-relatório, digamos assim, porque era uma outra equipe<sup>18</sup> que estava lá. Então o que se fez? Nós lemos o relatório e tiramos dali o que nos interessava e se opta por divulgar aquilo que para nós era importante: as turmas de progressão, a própria progressão automática. Então esse pré-relatório existiu, mas ele nunca foi divulgado porque, sei lá, ele tinha uma 50 páginas explicativas e eu não posso falar muito sobre isso, porque não participei disso. Mas quando cheguei lá li com atenção. Era um trabalho super denso do qual a gente não podia ter nenhuma desconfiança metodológica, mas ele estava em processo de análise. Então a gente pegou alguma coisa que já estava sintetizada desses dados e optamos a partir daí em começar a desenhar um processo de formação com a rede.

A inexistência de um *feedback* sobre a pesquisa e a não realização de debates sobre as questões levantadas, geraram uma insatisfação inicial importante nas instituições. Apesar do silêncio assumido pela SMED a respeito da investigação realizada, conforme se observa na fala da coordenadora, ela foi importante para a determinação das políticas e para a construção de quatro pilares da gestão denominados de *ideias-força*, os quais perpassariam todas as ações tomadas por esta administração. São eles:

- Desconstrução do racismo de estado;
- Exercício da diferença;
- Produção de singularidades
- Desnaturalização de padrões;

Mesmo com os indicativos da pesquisa de que haveria a necessidade de rediscussão da proposta Escola Cidadã, do currículo e da própria estrutura dos Ciclos de Formação – que foram referendados pela RME – a postura assumida a partir daí, não foi de investimento na proposta, tampouco de desconstrução da mesma (ao menos explicitamente), como muitos apostavam.

Uma das teses levantadas é de que essa postura foi sustentada também pela nova coalizão partidária que compunha a administração de Porto Alegre - que embora não fosse muito convicta da relevância da proposta, temia um enfrentamento e desgaste inicial com as comunidades educativas. A segunda tese é de que essa política também é profundamente ancorada na perspectiva teórica adotada pela gestão, que, numa defesa ferrenha das singularidades e das diferenças, não comporta a existência de uma proposta única e coesa. As falas e

---

<sup>18</sup> No final do primeiro ano (2005) houve uma troca de assessores e mudanças na coordenação e diretoria pedagógica da gestão.

documentos do período corroboram essa tese e evidenciam que essa posição é, portanto, intencional e decorrente da abordagem teórica que orientava a gestão. Essa questão fica clara na fala de uma das coordenadoras:

**Bruna** (coordenadora pedagógica da gestão 2005-2008)- A proposta pedagógica desta gestão foi transversalizada pelo que se chamou de quatro vetores de ações: desconstrução do racismo de estado, desnaturalização de padrões, exercício da diferença e produção de singularidades [...].Portanto, não se tinha o ideário romântico do total, do geral, pois sabemos que os possíveis são frestas, brechas, como diria a Profª. Marilú, para respirarmos um pouco de ar fresco. [...] Proposta que não deixou de ser proposta por buscar fugir da prescrição e veio alinhavada em múltiplos fios sem acabamento fechado, como um processo em permanente fazer-se. Procurava-se, ao mesmo tempo, alinhar ações de Rede com o fazer de cada escola.

Assim, do ponto de vista oficial manteve-se a proposta pedagógica da Escola Cidadã como documento referência para toda a RME, apesar dos conflitos teóricos que ela sugeria com a nova gestão. Entretanto, o projeto é gradativamente enfraquecido, tanto no âmbito da SMED quanto da maioria das escolas. A partir disso, uma série de novas (e “velhas”) possibilidades, antes talvez impensadas no projeto, começam a emergir, sobretudo sustentadas num discurso de maior autonomia para as escolas. Essa abertura era interpretada de diferentes formas pelas instituições. Para algumas, essa possibilidade permitia que as escolas adequassem melhor as propostas conforme a sua comunidade educativa; para outras, sinalizava uma ausência de Projeto Político Pedagógico de rede, o que fragilizou muito o trabalho das escolas. Estas posições são encontradas nas falas a seguir:

**Camila** (Coordenadora Pedagógica da escola A) - E com a Marilú foi bem isso. Tem escolas que não tem a mesma clientela ou que tem uma outra organização. O Giúdice, o Liberato por exemplo. E foi nesse período que houve essa abertura para fazer de outro jeito.

**Sandra** (Coordenadora Pedagógica da escola B) - Então ficou uma coisa de uma pseudoautonomia, quando na verdade se perdeu um PPP de rede. Ok, cada escola tem o seu PPP, mas essa escola faz parte de uma rede. Mas não temos um sistema autônomo. Nós precisamos ter um PPP de rede. O que se viu é que não havia uma proposta de educação para cidade. Bom, se cada um sabe o que quer, depende da caminhada de cada escola. Isso fragilizou muito as escolas. Quem não tinha uma caminhada muito consistente, aí mesmo que se perdeu. Abriu espaço inclusive para um retrocesso. [...] Por exemplo, essa gestão permitiu a abertura das turmas diferenciadas que se chamavam turmas de transição. [...] Então a reprovação voltou mais perversa ainda porque essa turma marcava o lugar do fracasso. Na medida em que essa gestão não problematizou isso, questionou, fez formações, muitas escolas encerraram as suas turmas de progressão e celebravam isso.

Isso não é mérito só da gestão da Marilú, já tinha iniciado antes. Aliás, fosse quem fosse assumir a gestão, precisava revitalizar a proposta, mas isso não aconteceu.

Conforme veremos no capítulo seis, essa abertura desencadeou reações bastante diversas. Essas ações correspondem aos processos de recontextualização das políticas que serão examinados no capítulo seis dessa dissertação.

A partir de agora apresento outra característica muito destacada nas falas de todos os entrevistados quando interrogados sobre o perfil da gestão: a dificuldade de compreensão e de diálogo com a abordagem teórica pós-moderna adotada nesta administração da SMED.

### 5.1.3 Linguagens estrangeiras

Nos quatro vetores de ação é possível perceber a presença da abordagem teórica orientadora da gestão e que ditará preponderantemente a tônica das políticas. Como se pode supor houve um estranhamento inicial inevitável em relação a essa perspectiva, que marcava inclusive a linguagem utilizada nos debates e publicações do período. Esse desconforto epistemológico é compreendido por se tratar de uma rede que nos últimos dezesseis anos esteve voltada para as discussões em torno da Educação Popular, oriundas principalmente das perspectivas críticas em educação, sendo essa inclusive, como já vimos, a abordagem que alicerçou toda a construção da proposta Escola Cidadã. O incômodo com a linguagem utilizada e a dificuldade de compreensão em muitos momentos, foi localizada em todas as entrevistas:

**Flávia** (coordenadora pedagógica da escola A)- Na gestão da Marilú?

**Camila** (coordenadora pedagógica da escola A)- Claro. Lembra? Aqueles textos, aquelas formações?

**Flávia**- Sim, mas era uma coisa muito confusa, que a rede pouco conseguiu absorver.

**Tereza** (coordenadora da escola B) - Ela trouxe uma outra vertente teórica, que não se trata de uma oposição, mas que é uma visão mais filosófica que não dialogou com as práticas. [...] Então foi uma gestão muito acadêmica para uma rede que tem que dar conta de ensinar os alunos no dia-a-dia das escolas.

**Simone** (diretora da escola C) - E naquele momento com a Marilú eu não percebia isso. Eu achava muito distante. Eu lembro que quando mudou a gestão todos temiam por quem seria a nova secretária. Quando soubemos que era a Marilú disseram: ela é boa...é acadêmica, teórica, e essas mesmas pessoas depois disseram que ela estava acadêmica demais.

**Joana** (professora da RME, liderança da ATEMPA e membro do CME) - Como tu deve saber a prof. Marilú tinha uma perspectiva pós-crítica, então era muito essas coisas que ninguém compreendia. Tu ia para os seminários e as pessoas ficavam falando de Deleuze e Guatarri, não sei o que...mas nada se efetivava. Era uma formação de salão, uma coisa tipo um sarau de debates, e nada saía dali. Não tinha nada de propositivo do ponto de vista de proposta pedagógica. Tinha muito aquela ideia de que nós temos que desconstruir - o que poucos compreendiam, por mais que tu tentasses ler os textos de base. Parece que quanto mais incompreensível, mais bacana é.[...]

As falas dos entrevistados revelam que essa gestão foi marcada por uma posição contundente de trazer as lentes das perspectivas pós-modernas para o debate educacional na RME. Entretanto, ao que tudo indica, a retórica utilizada altamente filosófica e sofisticada, dificultou o entendimento de boa parte da RME, conforme observado nas falas acima. Vale lembrar que das três escolas pesquisadas pelos menos duas delas possuem um corpo docente altamente especializado. Em uma delas inclusive quase a totalidade da equipe diretiva é composta por educadores com doutorado em educação, fato que os torna, no mínimo, conhecedores das discussões que envolvem o campo. Entretanto, mesmo nesse grupo, dificuldades de entendimento da proposta da gestão foram apontadas.

Conforme já sinalizado anteriormente, baseada nas formulações de Carlson e Apple (2003), considero que diversos argumentos das perspectivas pós contribuem para um refinamento das análises da realidade e das políticas. Não ouvir e não considerar muitas de suas ponderações, especialmente as que abordam as relações de poder, as políticas de identidade/diferença, poderia constituir-se mesmo de uma imprudência analítica, uma vez que interessa a essa reflexão realizar um exame não simplificado e reducionista das políticas. Entender, por exemplo, a capilaridade e fluidez das múltiplas relações de poder ajuda muito a elucidar os processos de recontextualização desencadeados pelas políticas.

As falas recorrentes dos professores de que a forma como a abordagem foi utilizada não conseguia alcançar o “chão da escola”, vão ao encontro de algumas críticas que têm sido feitas a algumas utilizações demasiadamente abstratas das perspectivas pós. Segundo Carlson e Apple, “[...] alguns teóricos pós-modernos têm usado a linguagem de um modo altamente esotérico e “escorregadio”, que dificulta



bastante prendê-la a referentes do mundo “real” (2003, p. 14). Conforme argumentos de Apple (2003) em outra obra, embora as abordagens pós-modernas tenham se mostrado bastante úteis e potentes na reconceituação do campo educacional e suas políticas, uma parte delas também abriu espaço à crítica por terem se tornado muito teóricas e abstratas, sem conseguir o contato necessário “com os conflitos e lutas com que os professores, alunos e ativistas estão envolvidos” (p. 122).

O desafio de introduzir uma vertente teórica desconhecida por muitos dos professores e de conectá-la com as realidades escolares também foi reconhecido pelas próprias coordenadoras do período ouvidas:

**Débora** (coordenadora pedagógica da gestão)- E lógico para quem nunca tinha ouvido falar disso, ou lido nada nessa perspectiva teórica, era uma coisa de louco mesmo. Aí acontece todo um movimento de resistência.

**Bruna** (coordenadora pedagógica da gestão)- A proposta pedagógica desta gestão foi transversalizada pelo que se chamou de quatro vetores de ações: desconstrução do racismo de estado, desnaturalização de padrões, exercício da diferença e produção de singularidades. Estes vetores são operados pelo pensamento da diferença, principalmente com autores como Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari. Um pensamento para além de uma perspectiva tecnicista e também de denúncia, que não busca conscientizar as pessoas [...]. Esse experimentar instrumentalizou-se como um grande desafio de operar com uma proposta [...].

Outro aspecto que chama a atenção, e que pode ajudar a entender o estranhamento em relação à linguagem e perspectiva teórica utilizada, é que a política educacional dessa gestão vai constituir-se muito na negação/desconstrução implícita da abordagem utilizada nos períodos anteriores. Apesar das diversas contradições e descontentamentos que envolviam a proposta Escola Cidadã após alguns anos, havia um grande envolvimento da RME como um todo com as discussões teóricas que ocorriam na época. Durante os dezesseis anos em que a AP esteve no governo da cidade, as formações que ocorriam no âmbito da RME, situavam-se preponderantemente nas teorizações educacionais críticas, que passavam por um momento de grande visibilidade nas décadas de 1980 e 1990. Isso gerou uma apropriação de uma parte significativa dos educadores destas questões. O fato é que, com afinidades e contrariedades, foram dezesseis anos onde essas teorizações embasavam as discussões que ocorriam na RME, isso de algum modo tornava essa linguagem familiar. Ao serem apresentados a uma nova

linguagem, aparentemente estrangeira, que propunha a desconstrução de boa parte do que se tinha como verdades e paradigmas, naturalmente isso gerou um processo de resistência e estranhamento. Alguns documentos produzidos durante a gestão 2005-2008 demonstram como a ideia desconstrucionista estava bastante presente no período:

Para tanto, em nossa caminhada consideramos fundamental enfrentar algumas ideias que estão apresentadas como naturalizadas, seja em relação à **aprendizagem**, ao **aprender**, à **avaliação**, ao **modo de ser e constituir-se sujeito**, seja em relação à gestão e aos processos de construção coletiva: trata-se de desnaturalizações nos processos de aprender, de avaliar e de ser sujeito social. São processos que provocam tensões, exatamente porque desnaturalizam e questionam o instituído teórica e praticamente [...]. (SMED, 2006b, p. 8, grifos do autor).

Um trabalho...Que se inspira nesse pensamento como intercessor, que não segue modelos nem métodos, pois recusa uma aplicação dos mesmo, já que pensamento e vida são inseparáveis. Em que a verdade é desse mundo e que está aí não para ser reproduzida, mas para ser criada. Que não se fixa numa teoria que explica a vida, nem crê na ficção como o contrário do real. (Texto utilizado no material de divulgação do evento Conversações Pedagógicas, 2008).

Deste modo, argumento que uma das teses que podemos considerar, a partir das entrevistas e dados coletados, é que a dificuldade percebida por muitos educadores em dialogar com a SMED nesse período se deve ao fato da abordagem teórica utilizada ter ganhado, mesmo sem uma intenção explícita, um sentido de ruptura, de superação da perspectiva anterior. Assim sendo, houve um afastamento, consciente ou não, dos docentes das discussões por não se sentirem credenciados a participar dos debates. Todas essas questões fizeram com que a gestão, apesar de seus esforços expressivos de se conectar com as escolas, fosse percebida por muitas escolas e educadores como distante das realidades escolares e isso evidentemente interferiu nos processos de mediação e recontextualização das políticas.

Entendida a centralidade que as discussões teóricas assumiram nesse período, conduzindo todas as políticas da gestão, a partir de agora destacarei as principais ações que se articulam com a política curricular, tema que será examinado adiante. A primeira delas diz respeito ao movimento de elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas iniciado neste período.

### 5.1.4 Construção dos Projetos-Político-Pedagógicos das escolas da RME

Conforme previsto no Art.12, inciso I, da LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) é dever das instituições de ensino elaborarem suas propostas pedagógicas. O cumprimento da lei, entretanto tem se dado de forma difusa de acordo com cada rede de ensino. No caso da experiência de Porto Alegre, até o início da gestão da prof. Marilú a maioria das escolas ainda não havia elaborado seus Projetos Políticos Pedagógicos próprios e utilizavam o documento referência da RME, que era a Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã, elaborada em 1996.

Ocorre que em maio de 2003 o Conselho Municipal de Educação emite a resolução<sup>19</sup> 006/2003 que fixa normas para elaboração dos Projetos Político Pedagógicos e Regimentos Escolares para as instituições educacionais integrantes do Sistema Municipal de Ensino. Essa resolução reforça a necessidade de elaboração dos documentos.

A ocasião seria uma oportunidade chave para uma tomada de decisão em relação à proposta Escola Cidadã: ou fazia-se a sua retomada, rediscutindo seus conceitos e princípios para que pudessem colaborar na construção dos PPPs individuais das escolas, ou se deixava que as escolas decidissem por conta própria novos subsídios e concepções para embasar seus projetos. Conforme os dados coletados essa última, foi a opção escolhida:

**Flávia** (coordenadora pedagógica da escola A) – A gestão da Marilu ficou marcada pela construção do PPP da escola. Teve um acompanhamento, mas não houve um grande tensionamento ou uma proposta que viesse da Secretaria.

**Pesquisadora** – Então foi um momento em que se pediu às escolas, mas não houve um direcionamento?

**Flávia**- Não, não teve. Muito frágil. Teve uma autonomia, mas esta autonomia, na minha opinião, fez com que fragilizasse ainda mais a questão dos ciclos em Porto Alegre.

É preciso esclarecer que não há nada de errado no fato das escolas escolherem outras contribuições que considerem mais pertinentes para a sua

<sup>19</sup> CME/POA. Resolução n.º 006/2003, de 22 de maio de 2003. Fixa normas para a elaboração do Projeto-Político-Pedagógico e Regimento Escolar para instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino. Diário Oficial de Porto Alegre, em 22 de maio de 2003. Porto Alegre

realidade, pelo contrário. Esse deve ser mesmo um objetivo a ser perseguido por todas as comunidades educativas. Ocorre, porém, que muitas vezes esse processo solitário de busca dificulta de fato um avanço das discussões, como a própria coordenadora pedagógica da escola A assinala. Outrossim, se tratando especificamente desta rede de ensino, a elaboração dos PPPs no fundo, envolvia em certa medida uma posição política de continuidade ou não da proposta Escola Cidadã.

O processo de elaboração dos PPPs ganhou muito destaque no período, tornando-se uma das políticas mais citadas na gestão, conforme observamos nas falas que seguem:

**Camila** (coordenadora pedagógica da escola A)- Eu acho que a maior preocupação dela foi que as escolas fizessem o seu PPP para garantirem como gostariam que fosse... [...] Quando a Marilú chega, ela tenta por meio dos PPPs garantir que as escolas tivessem maior autonomia.

**Simone** (diretora da escola C)- No início de 2007/2008 foi nos cobrados o nosso PPP. A nossa escola não conseguiu entregar no final de 2008, que era o prazo final.

**Pedro** (educador, ex-assessor durante gestões da AP, membro da ATEMPA)- Eu acho que par e passo com isso foi feita a retomada da exigência dos PPPs.

Os Projetos Político Pedagógicos legitimam a visão de educação, de mundo, de conhecimento, de avaliação e de sujeito de uma determinada escola. Assim sendo, a construção do PPP é de extrema relevância para as propostas, pois ele norteará, a partir de seus pressupostos teóricos, desde a organização da escola até o entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, como já discutido anteriormente essas concepções carregam diversos dilemas e contradições. A partir daí, os caminhos percorridos na elaboração dos projetos escolares são imprevisíveis e vão de processos altamente criativos na qual as escolas avançam democraticamente nas propostas educativas, a processos mais conservadores que reproduzem alguns mecanismos excludentes, especialmente quando há um esvaziamento das discussões do campo. Conforme vimos anteriormente na fala da coordenadora Flávia da escola A, o processo de construção dos PPPs parece não ter recebido muito apoio e suporte da assessoria da gestão, o que dificultou bastante o processo das escolas. A grande maioria das escolas não conseguiu concluir seus PPPs neste período e esse movimento foi retomado na gestão posterior.

Mesmo assim, considero essa uma das políticas emblemáticas da gestão, conforme os relatos e dados coletados. Primeiramente, porque ela induz a discussão de vários temas importantes que são abordados nos Projetos Político Pedagógicos, como as concepções de educação, de sujeito, de sociedade; o processo de avaliação, o currículo, a gestão escolar, entre outros. E segundo, porque nessa iniciativa tomada pela gestão situa-se também um momento importante de ruptura com a proposta Escola Cidadã, uma vez que uma nova discussão sobre ela, que pudesse embasar as construções das escolas, não ocorre.

Tratarei a partir de agora especificamente das políticas curriculares da gestão, que são centrais para entender o desenvolvimento desse campo ao longo dos últimos anos e as recontextualizações realizadas pelas escolas, que serão examinadas no capítulo seis.

### **5.1.5 As políticas curriculares da gestão 2005-2008**

O uso no plural da expressão *políticas curriculares* denota meu entendimento de que as políticas curriculares, tal como as políticas educacionais como um todo, nunca se dão em uma única linha de ação, por mais que se concentrem muitas vezes em propostas bastante específicas que lideram as demais. As políticas se pulverizam em diversos níveis e frentes que conjuntamente, finalmente a constituem. Portanto, a análise das mesmas precisa levar em conta os diversos fios que compõem a complexa e contraditória teia das políticas. Essa posição é reforçada por Ball e Mainardes que afirmam que para uma análise de políticas:

Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (2011, p. 13).

Assim, para entendermos a política curricular de cada gestão não basta examinar exclusivamente o que os gestores entendem em termos de currículo, tampouco, o que dizem sobre suas propostas curriculares, quando existem

claramente. Esta tarefa requer uma análise relacional de todos os fatores da conjuntura política das gestões e o entendimento de suas contradições. Tal fato explica os diversos subcapítulos anteriores a este, onde busco apresentar algumas das principais peças que formaram as políticas do período, na tentativa de construir uma visão mais global e complexa, necessária para que agora possamos compreender as políticas curriculares da gestão 2005-2008.

De acordo com o processo investigativo, a gestão da SMED liderada pela professora Marilú Medeiros não apresentou à rede neste período uma proposta concreta e única de currículo. Utilizando algumas noções Foucaultianas<sup>20</sup> a Secretaria designava sua política curricular como *programa aberto* ou *programa vazio*, na tentativa de evidenciar uma posição de abertura e acolhimento aos diversos caminhos possíveis. Deste modo, há uma decisão de não apresentar uma proposta curricular norteadora. Cientes dos perigos que essa posição poderia trazer, em relação ao entendimento que a RME poderia ter a respeito de uma gestão que não lhes apresentava um programa claro e definido, diversos documentos enviados às escolas no período, advertiam que a noção de vazio não significava “qualquer coisa”. Essa preocupação é encontrada no trecho abaixo em uma correspondência direcionada para o grupo de assessores:

Constituímos um programa de ações que andarilha pelo “fio da navalha”. Um programa aberto que procura dar conta da diversidade de perspectivas que constituem a multiplicidade desta RME. Um programa que seja vulnerável à diferença, à alteração de si próprio no curso do trabalho, sem a habitual vontade de permanência que as políticas educacionais costumam carregar. De outro modo, isto que o que chamamos de “programa vazio” também precisa de algumas linhas traçadas, para que as ações da assessoria, ainda que comportem uma diversidade de caminhos e estratégias, estejam orientadas por alguma comunidade de sentido. [...] A ideia de um programa vazio é a tentativa de pensar uma orientação de ações sobre a gente mesmo, sobre as coisas, sobre o mundo, que comporte a interferência do inesperado, do impensado, do imprevisto. Vazio não equivale a “qualquer coisa”, a “vale tudo”, mas pretende nomear uma certa condição de permeabilidade à diferença [...]. (PORTO ALEGRE, SMED, 2006c, p. 1).

A postura da gestão 2005-2008 tem fortes relações com a recusa teórica de práticas de prescrição, que poderiam colocar em jogo padrões naturalizados de conhecimento. O “programa vazio” da gestão não significa, entretanto, uma ausência

---

<sup>20</sup> Programa vazio é uma noção desenvolvida por Foucault quando está tratando da constituição do sujeito ético, em sua análise dos modos de subjetivação contemporâneos (PORTO ALEGRE, SMED, 2006c, p. 1).

de política curricular mesmo que muitas escolas tenham tido essa percepção em relação às discussões do currículo nesse período. Uma vez que a escolha de não elaborar uma proposta unificada de currículo para a RME não é descompromissada, ao contrário, é intencional e programática, e produz uma determinada circunstância ou campo onde as escolas devem operar, pode ser considerada, portanto, uma política. O que a difere mais preponderantemente das experiências anteriores é que ela não se permite nomear e não se concentra em uma única ação, como era o caso da proposta dos Complexos Temáticos, e por isso se apresenta de uma forma bastante diluída que perpassa várias medidas da Secretaria no período.

A partir disso podemos dizer que a política curricular da gestão 2005-2008 era composta por diversas ações, algumas das quais já foram examinadas nas seções anteriores a essa. Entre elas, a partir da pesquisa, destaco: o trabalho dos assessores nas escolas, a construção dos PPPs escolares e as grandes conferências municipais, chamadas, no período, de Conversações Pedagógicas. No próximo subcapítulo aprofundarei cada uma dessas ações apresentando as formas como elas se entrelaçam e configuram a política curricular. Todas, quero chamar atenção novamente, baseadas nas formulações teóricas pós-modernas que direcionaram toda a gestão, e que são o ponto de partida para a compreensão de praticamente todas as políticas do período. Cada uma dessas medidas era, portanto, responsável por produzir e ao mesmo tempo sustentar a política curricular.

#### **5.1.6 As vias principais da política curricular da gestão 2005-2008**

Considerando os quatro vetores da gestão: desconstrução do racismo de estado, exercício da diferença, produção de singularidades e desnaturalização de padrões, manter ou construir uma única proposta de organização do currículo para toda a RME parecia algo incoerente. Em vista disso, a ideia era muito mais de desconstruir e problematizar os currículos escolares, do que de apresentar ou referendar uma única proposta como ocorreu durante a maior parte das gestões da AP. Ou seja, se podemos caracterizar de alguma forma a política curricular desse período pode-se dizer que a proposta para o campo era justamente não apresentar uma proposta específica e delimitada de concepção e organização do currículo, uma

vez que a ideia subjacente a essa postura era de que as escolas deveriam, por si próprias, construir suas formulações curriculares, livres de qualquer modelo imposto pela Secretaria. Índícios dessa proposição são encontrados na fala de uma das coordenadoras:

**Débora** (coordenadora da gestão 2005-2008) - Nós trabalhamos para que as escolas tivessem a possibilidade de dar o seu rosto para o seu currículo, mas obviamente que tem com isso os seus referenciais e esses referenciais eles poderão sim ser buscados tanto nos PCNs, quanto no livro didático, quanto no que o próprio governo federal, que é um governo supostamente de origem popular, tem, que são os pressupostos que os alunos precisam ter para fazer a Prova Brasil, a Provinha Brasil. Tudo isso está recheado de modelos, de modelos de conteúdo, de aluno, e a escola não pode fugir disso.

O trecho “nós trabalhamos para que as escolas tivessem a possibilidade de dar o seu rosto para o seu currículo” evidencia a intencionalidade da política quanto ao desejo de que as escolas produzissem autonomamente seus currículos. Ele indica ainda que algumas ações foram tomadas para que isso ocorresse. Tais ações referem-se às diversas vias da política que mencionei anteriormente e que agora serão retomadas. Antes disso, vale lembrar que o apontamento dessas vias surge a partir do meu olhar sobre os dados obtidos. Com isso quero dizer que provavelmente há outras vias da política, talvez mais sutis, as quais não aparecerão nesta reflexão, porque não foram captadas por minhas lentes. Outros observadores poderiam ver outras nuances da política e isso indica a inevitável influência que a história e as experiências de cada pesquisador exercem sobre seus objetos de estudo.

Tendo ficado clara a arbitrariedade dos componentes analíticos, posso enfim seguir, com o exame das ramificações observadas da política curricular da gestão. A primeira delas, e talvez a mais importante, trata do trabalho dos assessores nas escolas. A atuação desses sujeitos, que faziam a interlocução entre a gestão e suas propostas com as instituições, era responsável por conectar as discussões teóricas que alicerçavam as políticas e a realidade escolar. Eram os assessores os responsáveis diretos por aproximar a escola e a política curricular da SMED no período, ao atuarem numa espécie de convencimento teórico fornecendo para as escolas subsídios para se integrarem aos debates da perspectiva adotada, e assim formularem seus currículos considerando essas discussões. Ocorre que, conforme a pesquisa, provavelmente este tenha sido o eixo da política que tenha encontrado



maiores dificuldades, uma vez que muitos assessores ainda encontravam-se num processo de apropriação teórica. Isso é confirmado por uma das coordenadoras quando afirma:

**Débora** (coordenadora pedagógica da gestão 2005-2008) - [...] talvez não se tenha tido uma assessoria que se sentisse capacitada para fazer o *tête-à-tête* com o professor, eu reconheço isso. As pessoas diziam: primeiro nós temos que estudar para depois irmos às escolas, e eu dizia que esse tempo eterno de se preparar para ir, não existia.

Desta forma, os assessores representavam o primeiro dos diversos níveis de mediação e recontextualização que envolvem as políticas. De acordo com Ball e Mainardes (2011) entender os graus de aplicação e de espaço de manobra que envolvem a implementação das políticas é central para não lhes conferirmos demasiada linearidade e autonomia, uma vez que estas estão sempre sujeitas às interferências e reinterpretações dos sujeitos envolvidos.

É importante destacar outro aspecto a respeito dos assessores. Quando uma nova gestão assume a Secretaria de Educação é comum que ela traga para junto de si algumas pessoas escolhidas pela sua afinidade política, ideológica, teórica e até mesmo pessoal com esse novo grupo que assume o poder. Isso acontece em função de que as políticas só alcançarão os patamares almejados se contarem com sujeitos comprometidos com a sua implementação. Ocorre que, tanto na gestão 2005-2008 quanto na próxima, algumas pessoas dos períodos anteriores precisaram ser mantidas na SMED, porque possuíam a memória e as informações das administrações anteriores, sem as quais esse novo grupo não poderia governar. Ambas as gestões, da professora Marilú e da professora Cleci, precisaram desse quadro técnico para erguer suas propostas. Essa informação é importante porque ajuda a entender as incongruências e disputas internas que estão em jogo na implementação das políticas, uma vez que no espaço da Secretaria encontram-se sujeitos com caminhadas muito diversas. Assim, é este coletivo tão disforme que compõe as assessorias, o que pode tornar-se às vezes um fator complicador quando se precisa de certa unidade para traduzir para as escolas as políticas dos gestores.

A segunda via da política curricular dessa gestão que considero relevante, foi a proposta de elaboração dos PPPs escolares. Conforme dito nas seções anteriores, essa foi uma das ações mais lembradas do período, considerada importante não apenas por acabar transformando-se num momento significativo de ruptura com a

proposta Escola Cidadã, mas também porque representava uma oportunidade ímpar para colocar em funcionamento a política curricular.

A necessidade de elaboração dos documentos, acionada pelas pressões legais, acabou colaborando para criar uma circunstância favorável para que as escolas se pusessem a repensar e produzir seus currículos. Essa seria provavelmente a oportunidade ideal para colocar em prática a ideia de incentivar as escolas a construírem seus currículos livremente, atentos às problematizações teóricas apontadas pela Secretaria, e seguindo a sua própria caminhada. Era o momento de legitimar a proposta de construções singulares e de abandonar oficialmente uma mesma orientação teórico-metodológica de currículo que pairava até então sobre a RME.

Entretanto, o processo de elaboração dos PPPs também era alimentado pela atuação dos assessores. Uma vez que a atuação desses sujeitos esbarrou em dificuldades internas importantes, ela também comprometeu o diálogo com as escolas para a produção dos PPPs e de seus currículos. Tanto que uma parcela muito pequena da RME conseguiu concretizar tal tarefa. Na verdade durante a gestão 2005-2008 nenhuma escola teve seu PPP aprovado pelo CME – instância final de aprovação desses documentos – a partir das discussões do período, com exceção de uma escola que aprovou seu documento em 2005, fruto de uma discussão e construção anterior a essa gestão. De acordo com as entrevistas, algumas escolas concluíram seus documentos e enviaram-no à SMED, outras não. Deste modo, por acabar demandando mais tempo do que o previsto, esse processo precisou ser continuado na gestão posterior da professora Cleci Jurach, e por isso é um dos pontos que também fará parte da análise do próximo período.

Assim sendo, a iniciativa de elaboração dos PPPs, que poderia ser considerada central no âmbito das políticas curriculares, produziu pouca ou nenhuma mudança expressiva nas organizações dos currículos escolares. Uma das razões, como descrevi anteriormente, se deve à dificuldade das assessorias de manter um acompanhamento das discussões nas escolas de forma mais incisiva teórica e sistematicamente.

Por fim, a terceira via da política curricular trata dos grandes seminários que envolviam toda a RME, intitulados nessa gestão de “Conversações Pedagógicas”. Nesses encontros autores nacionais e internacionais, predominantemente estudiosos das perspectivas pós-modernas, propunham-se a dialogar com a RME

na tentativa de aproximar as reflexões desse campo com a realidade das escolas. Considero esse um dos eixos da política curricular por que os grandes seminários legitimavam a posição teórica da SMED, e eram propostos com o intuito de subsidiar as reflexões sobre o currículo e sobre a escola como um todo.

Esses seminários podem ser considerados importantes também porque provavelmente são as principais oportunidades de dialogar e atingir toda a RME, uma vez que a relação entre a mantenedora e as escolas acaba, muitas vezes, ficando restrita às equipes diretivas. Eventos semelhantes a esses também ocorreram durante a AP, e são considerados até hoje elementos fundamentais para o engajamento dos professores na proposta, pois, mais do que em qualquer outro lugar ou momento, nesses espaços são colocados em jogo discursos que buscam o convencimento, a adesão dos sujeitos à proposta. Os seminários da gestão da professora Marilú tinham também esse objetivo, mas por algumas razões já abordadas anteriormente, especialmente pela dificuldade de compreensão teórica em alguns debates, não conseguiram alcançar, nas dimensões almejadas, tal feito. No trecho a seguir pode-se observar que, apesar de considerar as formações qualificadas, a entrevistada, também se refere a certo academicismo e, no fundo, não considera que tais eventos tenham conseguido colaborar na reflexão sobre os dilemas da RME, uma vez que as discussões muitas vezes não conseguiam se aproximar das realidades escolares.

**Sônia** (diretora da escola B) - Nunca houve uma interação, uma preocupação com o que a rede precisava de formação. [...] ela fazia, por exemplo, os seminários das Conversações Pedagógicas, que era o momento onde circulavam várias pessoas. Vinha gente da Espanha, da Europa, em geral de todo o Brasil para fazer a formação. Formações que eram muito qualificadas, mas eram muito num sentido acadêmico. Na minha opinião, não havia uma preocupação da Secretaria em avaliar quais eram as necessidades da rede, e o que precisava ser qualificado.

Desta forma, podemos dizer que as diversas vias da política curricular da gestão foram interpeladas por processos de mediação em diferentes níveis, desencadeados especialmente pelos sujeitos envolvidos. Essas reinterpretações fizeram a política tomar rumos inesperados e ser cada vez mais percebida como um vazio, mas um vazio na sua acepção mais tradicional, que remete à ausência e não ao vazio desejado pela gestão que seria propulsor de novas criações. A seguir apresento mais alguns argumentos a respeito do desgaste que começa a se tornar

ainda maior na RME no campo do currículo, em virtude das políticas curriculares adotadas.

### 5.1.7 Vias obstruídas e o desgaste da política: um espaço vazio em disputa

Conforme apontado anteriormente, havia uma intencionalidade justificada teoricamente, na adoção de uma política curricular não prescritiva, que não fornecesse modelos pré-determinados para organização do currículo. De acordo com as coordenadoras entrevistadas essa política curricular aberta foi pensada para criar uma situação que impulsionasse as escolas a pensar, a partir dos quatro vetores da administração, novas composições curriculares. Entretanto, as vias que constituíam a política curricular sofreram diversos desvios e bloqueios ao longo do processo, por meio, de modo especial, da ação dos sujeitos. Isso acabou gerando a percepção de inexistência de uma política curricular e de que, portanto, qualquer proposta de currículo seria considerada válida.

Assim, de acordo com os relatos, as escolas viram-se perdidas em meio a tantas possibilidades de criação. Essa política, designada pelos próprios gestores, como uma política (ou programa) do vazio, conferiu às escolas autonomia<sup>21</sup> para que construíssem seus currículos de acordo com a sua comunidade escolar, mas uma autonomia sem apoio, sem subsídios teóricos e metodológicos que dessem suporte para as discussões das escolas. Isso gerou muita angústia na realização do trabalho pedagógico. Essa tese fica bastante evidente na fala a seguir:

**Pesquisadora** - E no campo do currículo? Houve alguma proposta concreta?  
**Flávia** (coordenadora pedagógica da escola A)- Não, nada da Secretaria que desse minimamente um parâmetro para discussão para a rede.

<sup>21</sup> A autonomia para criar os projetos educacionais é inclusive assegurada pela legislação e é fruto de muitas batalhas para que as escolas pudessem seguir seus próprios pressupostos de modo a atender a especificidade de cada comunidade educativa. É um direito das escolas e dever da mantenedora garantir a autonomia das escolas. Deste modo, a autonomia para produzir seus PPPs e regimentos é uma conquista importantíssima e precisa ser defendida por todos nós trabalhadores em educação que almejamos um sistema educacional mais democrático. O dilema enfrentado nesse período deve-se a pouca atuação da SMED nos debates sobre o currículo, que colocou quase exclusivamente nas mãos das escolas a tarefa complexa de construir os currículos escolares, mas não forneceu o suporte e subsídio necessários para que essas construções fossem qualificadas.

**Pesquisadora** - Tu achas que em função dessa ausência algumas escolas tenham se perdido em relação ao seu currículo, e tenham fragilizado as suas práticas? Ou tu achas que as escolas conseguiram manter uma linha?

**Flávia** – No campo da educação é impossível a gente apontar uma única causa. Mas essa, com certeza contribuiu muito para isso. [...] Ficar no meio termo, no campo da educação é muito difícil. Todo mundo sabe que a neutralidade não existe. E isso é angustiante para o trabalho pedagógico. Então é melhor que se diga, por exemplo: a primeira série pode reprovar se aluno não estiver lendo e escrevendo, ou: ele tem um ano para se alfabetizar. Bom, aí, se eu não concordo eu vou buscar, vou atrás para provar meus argumentos. É nisso que a gente cresce. É nessa disputa saudável onde a gente cresce, onde surgem novas teorias, outros caminhos para aprendizagem. Porque tu tens um foco. E se tem outra corrente, outras pessoas que pensam diferente acontece um debate pedagógico, uma discussão boa. Quando não se tem, se atira para todos os lados...

Isso nos permite inferir, que algumas instituições certamente enfrentaram muitos problemas com esse desafio. A escola A, por exemplo, onde se situa a fala dessa coordenadora, das três escolas pesquisadas foi a que apresentou uma fragilidade maior na construção do seu currículo, como mostrarei no capítulo seis. A fragilidade a que me refiro deve-se ao fato de que apesar de haver uma proposta de construção curricular bastante consistente teoricamente no PPP da escola, essa construção não se efetiva na prática. Como demonstrarei no decorrer do capítulo seis, no caso desta escola, não ocorre a concretização da proposta curricular que seria comum a escola, e deste modo, cada professor individualmente define o currículo que seguirá. Não há uma sistematização real do currículo que oriente a prática pedagógica. Isso dificulta a existência de uma identidade curricular coletiva prevista no PPP da escola, pois as decisões sobre o que e como ensinar acabam sendo tomadas isoladamente. Desta forma, esta escola parece ela mesma sintomatizar a angústia ocasionada pelo vazio de propostas. Cabe ressaltar que esta escola, juntamente com as outras duas pesquisadas, são reconhecidas na RME pela sua história de protagonismo, isso, em tese, lhes forneceria maiores recursos para defrontar a ausência de propostas. Ainda assim, enfrentar, sem o suporte da assessoria e de uma discussão de rede, as contradições que envolvem o currículo, não tem sido uma tarefa fácil para estas escolas. Conforme indicam as entrevistas, muitas escolas sofreram com a falta de apoio da SMED, que ampliou-se para a próxima gestão:

**Flávia** (coordenadora pedagógica da escola A)- Me parece nos encontros e formações que acontecem hoje é que está faltando essa motivação. Parece que a rede está num marasmo. O barco seguiu sem rumo. Estamos à deriva.

**Pesquisadora-** E uma dessas coisas que tu dizes que se perderam um pouco, foi a questão do currículo?

**Miriam** (professora 2º ciclo escola C)- É, e eu noto que isso não é só na nossa escola. Nas formações regionais que nós temos, todos estão assim.

A política curricular assumida potencializa um mal-estar que já se anunciava no final da última gestão da AP. Essa situação trouxe um grande desconforto e desgaste conforme observa-se na fala de um dos entrevistados:

**Pedro** (educador, ex-assessor durante gestões da AP, membro da ATEMPA)- [...] o discurso era de que cada escola tem a sua singularidade, a sua autonomia, pode construir o seu currículo à luz do seu contexto, das suas concepções. Porque há um elogio, um estímulo a diferença, que tem muito a ver com a própria concepção. Então elas são coerentes nesse sentido. Agora como elas não oferecem elementos teóricos, metodológicos, elas deixam as escolas à deriva, e isso serve para reforçar uma concepção hegemônica bancária. [...] O sentimento era esse de um vazio político, pedagógico, de referência dessa gestão. [...] começa a ter uma rejeição em relação isso. As pessoas não aguentavam mais. Isso paulatinamente começa a criar um desgaste também.

Conforme a fala do entrevistado, o espaço vazio criado no campo acaba ficando suscetível à ocupação de projetos curriculares que nada tem a ver com os pilares da gestão. Currículos historicamente conhecidos por todos nós, prontos, pré-determinados, com conteúdos desconectados da realidade dos alunos, acabam surgindo como a “tábua de salvação” para alguns educadores que precisam encontrar urgentemente algo que pudesse orientar o seu trabalho. Essa tese é confirmada na fala de uma das educadoras ouvidas, que demonstra estar satisfeita com a utilização de uma listagem de conteúdos, pois segundo ela, isso lhe dá mais segurança para organizar o seu trabalho:

**Miriam** (professora 2º ciclo escola C) – [...] começamos a fazer uma retomada de conteúdos, listagens [...] então estou contente por essas referências curriculares, porque eu me sinto mais segura assim, em trabalhar, estava muito solta. [...] Aí eu fiquei bem tranquila, porque eu até deixava de dar algumas coisas, deixava de ir adiante porque eu não sabia até onde ir [...]

Deste modo, a postura teórica que estava disposta a romper drasticamente com currículos normalizadores, excludentes e racistas, acabou servindo, entre outras coisas, a projetos educacionais contrários aos seus objetivos iniciais, na medida em que não conseguiu articular e efetivar suas políticas.

O espaço vazio gerou recontextualizações muito diversas as quais serão examinadas de modo mais aprofundado, à luz da experiência das três escolas pesquisadas, no capítulo seis.

A política curricular da gestão da professora Marilú, em certa medida, será continuada durante boa parte da gestão da professora Cleci Jurach, porém, ao longo do tempo, esta última adquire um perfil bastante distinto. A partir de agora, passarei a apresentar as políticas da gestão 2009-2012, sobretudo no âmbito do currículo que, conjuntamente com as políticas implementadas no período da professora Marilú, constroem um capítulo importante na história da RME no campo das políticas curriculares, que é central para a compreensão dos currículos encontrados atualmente nas escolas.

## 5.2 TRANSIÇÃO DAS GESTÕES 2005-2008 E 2009-2012

Novamente antes de iniciar a análise e a descrição é importante observar como se deu a transição das gestões, especialmente para entender como, e por que, ocorreu a mudança na liderança da Secretaria, uma vez que o grupo que estava à frente do governo de Porto Alegre foi reeleito.

Aproximando-se do final da sua gestão a professora Marilú – que já enfrentava um certo desgaste político frente à RME em virtude das políticas assumidas –, logrando talvez uma continuidade na Secretaria, com a possibilidade que se levantava da reeleição do então prefeito José Fogaça, migra para o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), partido que supostamente poderia liderar a chapa que concorreria às reeleições. Essa mudança partidária estremeceu as relações com o PDT, partido que a convidou para assumir a pasta da educação em 2005.

Essa situação se agravou ainda mais porque o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), partido do qual o prefeito<sup>22</sup> candidato a reeleição fazia parte na disputa eleitoral pela continuidade de sua gestão, fez uma importante aliança

---

<sup>22</sup> José Fogaça foi eleito pela primeira vez em 2004 como membro do PPS (Partido Popular Socialista). Em 2007 retorna ao PMDB, legenda que abandonou em 2001 alegando divergências internas. Assim, na ocasião das eleições para o seu segundo mandato ele já representava a sigla do PMDB.

para o segundo mandato justamente com o PDT<sup>23</sup>, partido do qual ela tinha se desvinculado, e que novamente lideraria a Secretaria da Educação. Assim, não havia um clima muito favorável para a continuidade da professora Marilú na liderança da pasta. Além disso, especulava-se que havia certo descontentamento do partido com o perfil bastante acadêmico, teórico e pouco político-partidário que a SMED havia adquirido. Deste modo, inviabilizou-se a continuidade da gestão da professora Marilú Medeiros e buscou-se alguém que estivesse mais disposto a governar de acordo com as bandeiras do partido. Surge então, a indicação da professora Cleci Jurach, aposentada da RME de Porto Alegre, portanto conhecedora da mesma, militante do partido, que na ocasião chefiava a Secretaria Municipal da Juventude, tendo tido passagens também pela SEC (Secretaria Estadual de Educação) onde atuou por um longo período na primeira coordenadoria regional de educação (1ª CRE). A candidata à pasta reunia, aos olhos do partido, as características consideradas ideais para a função que exerceria.

Assim, com um perfil muito distinto da secretária anterior, a professora Cleci Jurach assume à SMED com o compromisso de trabalhar especialmente em prol da implementação da Educação Integral no município de Porto Alegre, bandeira principal do partido para o campo, que havia sido acordada inclusive no plano de governo eleito. Por se tratar, em linhas gerais, de uma gestão de continuidade e não de ruptura, já que estava dada a reeleição, a entrada da nova secretária e de novos assessores<sup>24</sup> não gerou tanta expectativa para a RME como ocorreu no período anterior.

### 5.3 GESTÃO 2009-2012: RESSONÂNCIAS GERENCIAS NA SMED

Quando a professora Cleci assume a Secretaria, a proposta Escola Cidadã já pertencia mais à memória da RME do que ao seu presente – em decorrência de um

---

<sup>23</sup> Nas negociações para a composição política dos partidos que apoiariam os candidatos, o PDT, que apoiava o então candidato a prefeito José Fogaça, recebeu o importante cargo de vice-prefeito, ocupado por José Fortunati. Posteriormente Fortunati assumiu o cargo de prefeito de Porto Alegre, que ocupa até o momento, em função da saída de José Fogaça para concorrer as eleições estaduais em março de 2010.

<sup>24</sup> Assim como ocorreu com outras gestões, quando a professora Marilú encerrou seu mandato, boa parte de seus assessores principais (coordenadores e diretores pedagógicos) também saíram da SMED, retornando para as escolas da RME.



grande desgaste que já vinha ao longo dos anos – apesar de sua proposta pedagógica continuar constando ainda como a proposta referência da SMED. No início da gestão novamente surgem especulações sobre a possibilidade de encerramento com o trabalho de ciclos, entretanto, isso não ocorre. Essa administração também manterá prudência em relação a esse tema e não fará ao longo do período um enfrentamento direto ao mesmo.

A postura assumida desde o princípio até o momento atual, quando nos aproximamos do final da gestão, em relação a uma proposta educacional para a RME, é semelhante a do período anterior. Uma nova proposta contundente não é apresentada a RME e assim, apesar de não se apropriar intencionalmente da expressão “programa ou política do vazio”, como fizera a gestão anterior, é justamente essa política educacional e curricular que será mantida também neste período. Como demonstrarei adiante, ao final da gestão é feito um movimento para introduzir uma nova proposta curricular na RME, contudo, até o presente momento, quando restam cerca de cinco meses para o final da gestão, essa iniciativa não se concretizou, e deste modo, as escolas seguiram ao longo deste tempo sem o suporte de uma discussão teórica e metodológica curricular por parte da SMED.

### 5.3.1 Perfil da gestão

O perfil acadêmico que caracterizava a SMED anteriormente, deu lugar a uma postura bastante política. Além disso, a forte preocupação em promover uma discussão teórica que marcava a gestão anterior, não é mais observada neste momento, conforme os entrevistados:

**Sandra** (coordenadora pedagógica da escola B) - No início eu lembro que ela dizia: não importa a linha teórica. Ela disse isso claramente, porque o que ela quer é resultado.

**Lúcia** (professora do 3º ciclo e ex-diretora da escola B) - A gente sabia qual era a linha da Marilú, mas a Cleci logo que ela entrou não tinha linha nenhuma. A Cleci tem um perfil mais político. Ela mesma na primeira reunião que ela chamou os diretores ela disse com todas as letras: eu estou aqui porque o PDT pegou essa pasta, eu sou indicada do PDT pra assumir a pasta. Isso ela disse com todas as letras. Ela não deixou nem nas entrelinhas. E ela disse ainda que vinha com a proposta do PDT pra educação. Ela foi bem clara nisso. Ela vem com um perfil bem político mesmo. Ela até nos recebeu com rosas vermelhas (risos). E eu não

conseguia entender logo que eu cheguei na reunião. Na entrada da SMED tinha um vaso enorme, cheio de rosas vermelhas. E eu pensava: mas o que é que tem a ver essas rosas hein? Aí, depois, claro, me caiu a ficha: claro, era a rosa vermelha símbolo do PDT.

Conforme os entrevistados, se antes a grande marca da gestão (2005-2008) foi a perspectiva teórica adotada, agora (2009-2012) a marca parece ser o perfil político-partidário. Quando perguntados pelas características mais destacadas de cada período todos os entrevistados compartilharam dessa opinião. Assim, se no período anterior as discussões pós-modernas em educação eram o pano de fundo de todas as políticas implementadas, na gestão da professora Cleci os interesses políticos-partidários nortearão praticamente todas as ações da Secretaria.

Por esta razão novamente é necessária uma análise desse contexto mais amplo da gestão onde aparecerão os fatores conjunturais da política, que servem de suporte para a política curricular adotada, que será examinada a seguir.

### **5.3.2 Os quatro pilares da gestão**

Duas semelhanças podem ser destacadas entre a gestão da professora Marilú e da professora Cleci. Aparentemente quase antagônicas no perfil, as gestões se aproximam em dois aspectos: na existência de quatro eixos estruturantes da gestão e, em linhas gerais, na política curricular. Na gestão iniciada em 2009 e que se encerrará ao final deste ano (2012) também encontramos quatro pilares que sustentam as políticas. São eles:

- Gestão Educacional de Resultados;
- Inclusão – não só de deficientes, mas de todos os diferentes;
- Integralidade da Educação – ampliando o tempo escolar diário do aluno e implantando a Escola de Tempo Integral;
- Conhecimento - qualidade unida ao que se quer para o aluno da rede municipal e o papel dele na sociedade (SMED, 2011a).

Esses quatro eixos são desdobramentos do princípio norteador, ou tema da gestão, intitulado: “O conhecimento fazendo a diferença”. Numa rápida leitura dos vetores da gestão já se pode perceber que o tom da política muda significativamente. Enquanto no período anterior 2005-2008 os eixos estruturantes

da gestão vinham explicitamente justificados e entrelaçados a uma perspectiva teórica, na gestão que inicia em 2009 os pilares são apresentados dissociados de uma discussão teórica, que por sinal, não se fará presente durante toda a administração. De acordo com a pesquisa realizada, o que sustenta a política dessa gestão é uma agenda educacional híbrida e contraditória, que envolve desde princípios mercadológicos (ênfase nos resultados, aumento do controle sobre as escolas, cortes de gastos), a interesses partidários – como é o caso da educação integral, bandeira amplamente defendida pelo partido responsável pela pasta (PDT) –, que se associam às problemáticas da sociedade contemporânea, ganhando legitimidade.

Dos quatro eixos do programa educacional, dois ganham mais notoriedade ao longo da gestão e influenciam em boa medida a política curricular: *Integralidade da Educação e Gestão educacional de resultados*. Por essa razão serão examinados mais detalhadamente.

### **5.3.3 Integralidade da Educação: Educação integral modificando a vida das escolas e das comunidades na RME**

A educação integral é uma temática que vem ganhando cada vez mais espaço ao longo dos anos nos debates educacionais, e surge como uma importante ferramenta na luta por uma formação global e qualificada dos alunos. Além disso, também se apresenta como uma iniciativa potente para envolver e manter os alunos no ambiente escolar, por meio de atividades culturais, esportivas e lúdicas, ajudando ainda a combater várias mazelas que assolam a infância e a juventude no Brasil, como a violência, a miséria, a drogadição, o trabalho infantil, entre muitas outras, comuns nas periferias das cidades.

A oferta da educação integral é um dos compromissos assumidos no Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê como uma das suas metas para o Ensino Fundamental:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. (BRASIL, 2001)

A educação integral representa ainda a principal bandeira política do PDT (partido que nesse momento tem o governo da cidade de Porto Alegre), em virtude especialmente do trabalho de Leonel Brizola nesse campo, que implementou em seus governos a experiência dos CIEMs (Centros Integrados de Educação Municipal) no Rio Grande do Sul e dos CIEPs (Centro integrado de Educação Pública) no Rio de Janeiro. Assim, há um desejo grande do partido de protagonizar novamente a experiência da educação integral em Porto Alegre, e por isso, esta é uma das políticas educacionais do período que recebe mais atenção.

Desta forma, algumas experiências de educação integral que já haviam começado a acontecer em Porto Alegre a partir de 2007 foram intensificadas na atual gestão (2009-2012). A política de educação integral acontece na RME atualmente por meio de duas propostas: o projeto Cidade Escola e o programa Escola de Educação Integral.

A primeira proposta, o Projeto Cidade Escola, está intimamente relacionado com as políticas nacionais de educação para a área, e envolve diretamente, pelo menos, dois programas do MEC: Escola Aberta e Mais Educação.

O programa Escola Aberta incentiva, como o próprio nome sugere, a abertura dos espaços escolares nos finais de semana para realização de atividades de lazer, esporte e cultura, sobretudo em comunidades consideradas de grande vulnerabilidade social. A estratégia visa criar parcerias entre as escolas e suas comunidades, auxiliando inclusive na geração de renda para estudantes e a população do entorno. O programa Mais Educação é uma estratégia que tem como foco principal a implementação da educação integral nas escolas. Ele propõe-se a induzir a ampliação da jornada escolar e a organização do currículo na perspectiva da educação integral. As escolas que aderiram ao programa podem escolher entre 10 macrocampos, a partir dos quais serão organizadas oficinas, no contra turno, todos os dias da semana para os alunos da escola.

Esses dois programas brevemente apresentados, juntos, compõe o Projeto Cidade Escola da RME e são responsáveis, segundo os gestores, pela ampla maioria das experiências de educação integral que ocorrem na cidade. É importante lembrar, que o número de alunos participantes não corresponde à totalidade de alunos por instituição, assim apenas um percentual por escola é atendido nos

programas. Ainda assim a quantidade de alunos atendidos é bastante alta. A SMED estima que nas 35 escolas que aderiram aos projetos cerca de 17.000 alunos são atendidos. Desta forma, a utilização dos programas federais acabou servindo para reforçar uma das principais políticas da gestão, colaborando inclusive com um baixo custo para a SMED, uma vez que tais programas recebem verbas federais.

O projeto Escola de Educação Integral foi implementado em 2010 e funciona inicialmente, apenas em duas escolas: EMEF Neusa Goulart Brizola, onde todos os alunos permanecem na escola 8 horas diárias; e EMEF João Belchior Marques Goulart, onde alunos do Jardim à B30 (6º ano/ 5ª série) são atendidos em turno integral. A adesão de outras três instituições nesse programa estava prevista para 2012, porém até a escrita dessa dissertação, o trabalho nestas escolas não estava plenamente organizado. De acordo com o material de divulgação fornecido pela SMED, nesse projeto alguns professores das próprias escolas, com a colaboração de monitores e oficinairos, atuam em uma jornada de 40 horas para atender a proposta de educação integral. Os programas federais também colaboram com esse projeto. Ainda segundo o material o valor/aluno repassado para a escola é acrescido em 50% para dar conta dos gastos oriundos da expansão da jornada escolar.

A política de educação integral, que dá passos largos não apenas na RME, mas no Brasil como um todo, pode parecer, *a priori*, secundária em relação ao objeto de estudo desta pesquisa: as recontextualizações curriculares das escolas a partir das políticas implementadas no período 2005-2012. Entretanto, a pesquisa indica que a presença desses novos dispositivos nas escolas tem alterado significativamente as rotinas escolares e, deste modo, influenciado os processos de recontextualização curriculares. Conforme discutirei no capítulo seis, diante da ausência de uma política curricular clara e definida, que ainda será abordada no decorrer desse capítulo, as escolas se rearticulam no campo do currículo a partir daquilo que as afeta diariamente. Um dos fatores que aparecem como desencadeadores desses movimentos é a inserção desses programas nas instituições escolares.

Alguns trechos das entrevistas ilustram como essas políticas têm provocado diversas reações nos espaços escolares. No primeiro caso, a fala que expressa contrariedade com alguns aspectos da política também demonstra que a adesão aos projetos de educação integral pode trazer conflitos nas escolas:

**Joana** (professora da RME, liderança da ATEMPA e membro do CME) - Há todo um interesse em captar recursos do governo federal. [...] Hoje nós estamos num quadro onde a educação integral está posta como política geral, na ideia de que a escola é a instituição que vai normalizar, higienizar e reduzir o conflito social. [...] A escola pegando as pessoas dos quatro aos dezessete anos, vai dar conta de conter todos os problemas. Neste quadro, as políticas do governo federal despejam muito dinheiro. Em alguns casos, o dinheiro do Mais Educação é igual ou maior do que a verba da escola. Isso cria, do ponto de vista da organização curricular, uma desorganização muito grande. Na escola “x” que é uma escola com muitos alunos, tu querias usar o vídeo e não podia, porque o Mais Educação estava usando. A sala de multimeios não dava, porque o Mais Educação estava usando. O pátio não dava porque, o Cidade Escola estava usando. [...]

Neste outro trecho de uma das entrevistas, a diretora relata sobre as pressões para aderir aos programas de educação integral e sinaliza que essas políticas, de fato acabam tensionando a escola, a sua organização e seus currículos:

**Simone** (diretora da escola C) - Há uma preocupação do partido com a educação integral cada vez mais. As escolas estão sendo muito pressionadas para isso. No início os professores da escola chegavam a dizer: ah, lá vem o Mais Educação para incomodar. Agora, isso vem mudando, nós estamos tentando incorporar este projeto na escola para que ele seja uma continuidade do trabalho da escola.

Observar essas políticas também nos ajuda a perceber, conforme discutido no capítulo três desse trabalho, o quanto as políticas locais estão intimamente conectadas com as políticas nacionais e internacionais. Por isso, a importância de não perdermos de vista a relação entre os contextos macro e microssociais na análise das realidades escolares.

A partir de agora, apresento o eixo que parece ser o mais representativo da gestão 2009-2012. Sob muitos aspectos, que serão discutidos na próxima seção, ele também se conecta às políticas nacionais e globais em expansão no momento. Além disso, será também determinante para a elaboração de uma proposta curricular que começa a ser erguida na metade da gestão.

#### **5.3.4 Gestão Educacional de Resultados: ressonâncias das políticas educacionais neoliberais e gerenciais globais**

A Gestão Educacional de Resultados aparece como primeiro pilar que sustenta as ações da Secretaria na gestão 2009-2012, e isso não é posto em vão. É

especialmente a partir dele que todas as demais medidas do período se desenvolveram. Gerir bons resultados, nesse enredo, vai além da preocupação com o desempenho dos alunos da RME nos testes e avaliações realizadas pelos estudantes, ainda que este aspecto ganhe bastante destaque. A Gestão Educacional de Resultados neste contexto, se funde com a noção de eficiência e busca, além de uma desenvoltura satisfatória nos testes, uma política capaz de reduzir custos e que exerça um controle e uma fiscalização competentes sobre as escolas, garantindo assim um bom resultado no processo como um todo. Essas características são bastante representativas de políticas que tem na lógica mercadológica sua principal orientação. Adiante será possível observar, após a apresentação de outros aspectos, o quanto a gestão da professora Cleci é afetada pelas ressonâncias das políticas neoliberais e gerenciais globais, que foram discutidas em boa medida no capítulo três dessa dissertação.

Durante o período em que a professora Marilú Medeiros esteve à frente da SMED, os dilemas encontrados na implantação das políticas e na relação com a RME deram-se principalmente em função da dificuldade de entendimento e de apropriação, na vida concreta das escolas, da perspectiva teórica adotada. Como discuti anteriormente, isso gerou conflitos na relação entre SMED e escolas. Agora, na gestão da professora Cleci, a insatisfação dos professores diante das políticas adotadas dar-se-á, sobretudo, pela ênfase permanente na gestão dos resultados, um enfoque que, entre outras coisas, deixa no ar uma latente desconfiança sobre o trabalho docente e dá um caráter muito administrativo e pouco pedagógico para o período.

O termo *resultados*, que aparece no primeiro eixo da gestão, se refere especialmente aos escores obtidos pelas escolas municipais no IDEB<sup>25</sup> e também ao monitoramento anual do desempenho dos alunos na RME. O desconforto com a pressão existente por melhores índices apareceu na fala de vários entrevistados:

**Flávia** (coordenadora pedagógica da escola A) - A ideia da Cleci é a padronização, controle. [...] Essa gestão tem muito forte a questão do resultado.

---

<sup>25</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. (BRASIL, MEC/Portal do MEC - <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 10/06/2012)

**Eloisa** (coordenadora pedagógica da escola A) - A gente vê que ela está preocupada com o que está acontecendo.

**Flávia** - Mas é uma preocupação técnica e não pedagógica.

**Camila** (coordenadora pedagógica da escola A) - A impressão que ela dá é que ninguém é capaz. Ela não confia nos professores.

**Ana** (professora 3º ciclo escola C) - Acho que é uma gestão orientada para os resultados, sem muita preocupação com o processo em si, e ignorando as peculiaridades de cada escola, sua trajetória.

**Sandra** (coordenadora pedagógica da escola B) - Ela tem uma preocupação grande com a qualidade, com resultado, mas numa perspectiva muito quantitativa. E por isso ela tem uma visão de currículo muito tradicional. Ela sempre diz: eu quero muito a Matemática e o Português. Esse enfoque mais pedagógico eu não consegui perceber. Então tudo que não der resultado é excluído. Não vejo a preocupação com os ciclos.

A preocupação com os resultados da RME tem estado bastante presente também nas falas públicas da secretária. No início de 2011, por exemplo, em entrevista do jornal Zero Hora a secretária Cleci Jurach, quando questionada sobre as medidas que tomaria para melhorar o desempenho<sup>26</sup> dos alunos porto-alegrenses, tendo em vista nova realização da Prova Brasil no 2º semestre de 2011, informou que pretendia criar um sistema de avaliação próprio da RME para monitorar a qualidade do ensino, investir na criação de competências e habilidades dos alunos, ampliando o peso das disciplinas de português e matemática no currículo (GONZATTO, 2011). Esse fato corrobora a fala das entrevistadas.

Até o presente momento, quando restam pouco mais de cinco meses para o encerramento da gestão, as ideias levantadas na reportagem não se concretizaram por completo. A ideia de uma avaliação específica para a RME não foi implantada, e de acordo com as entrevistas, nem ao menos foi apresentada às escolas oficialmente. Contudo, a proposta de investir em competências e habilidades, ampliar o peso das disciplinas de Português e Matemática se cumpriu em certa medida na tentativa de criação de um currículo “mínimo” e padronizado para a RME. Essa iniciativa, que será analisada na próxima seção, demonstra a importância desse eixo da gestão, que vai nortear especialmente a política curricular.

<sup>26</sup> A RME de Porto Alegre obteve no último IDEB divulgado (2009) um escore de 4.1 na avaliação da 4ª série e 3.6 na avaliação dos alunos da 8ª série (9ºano). Apesar de considerados baixos, os índices de Porto Alegre nos dois segmentos superaram a meta estabelecida para a RME neste período, que era de 4.0 para as séries iniciais e 3.4 para as séries finais.



O trecho da entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas dessa gestão também sinaliza uma preocupação com o desempenho dos alunos nos testes:

**Viviane** (coordenadora pedagógica da gestão prof<sup>a</sup> Cleci) - Sempre com a ideia de que o meu foco é formação de professores e qualidade de aprendizagem dos alunos. Quer dizer, formando alunos que aprendem, que mostram esse processo de aprendizagem [...]. Então o objetivo é fazer uma transformação na forma como a gente trabalha, [...] para que eu tenha um grupo de docentes que se sintam contemplados em ensinar [...] e um grupo de alunos que mostre efetivamente lá na ponta, por meio de concursos do seu dia-a-dia, vestibular, os trabalhos da escola, que mostre que foi bom ter estado aqui, que aqui se aprende.

Obter bons resultados na ótica que se apresenta, conforme já pontuado, também implica na ideia de uma administração eficiente e capaz de reduzir custos. Assim, soma-se ao objetivo de alcançar melhores resultados nas avaliações, uma política intensa de controle, de fiscalização e de corte de gastos em diversos setores. Muitas conquistas obtidas pela RME ao longo dos anos foram perdidas com esse processo. Alguns projetos, ações e setores foram erradicados ou diminuídos. As principais perdas atribuídas ao período são os projetos escolares em turno inverso, conhecidos na RME como complementos (onde professores das próprias escolas coordenavam atividades variadas para os alunos), a diminuição do quadro de professores das escolas, e ainda, o fechamento do setor de publicações<sup>27</sup> da SMED, responsável por editar e publicar as produções das escolas e da mantenedora. Há também relatos nas entrevistas de diminuição, e tentativas de fechamento da modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em algumas escolas, e de encerramento do projeto de robótica na RME. Tais ações foram mantidas porque os professores envolvidos se articularam e protestaram contra essa iniciativa. As falas a seguir se referem às perdas do período, relacionadas à política de diminuição custos:

**Ana** (professora 3º ciclo escola C) - A gente observa que, de alguns anos pra cá, a questão dos recursos humanos tem sido barbaramente cortada. Nós tínhamos projetos muito bons de complemento aqui, em turno inverso, que simplesmente foram exterminados, apesar da boa participação que nós tínhamos, apesar do pessoal querer continuar. Tudo isso, pela questão de recursos humanos. Isso é o que eles chamam agora de gestão dos resultados, é o IDEB, sabe aquela coisa de quere mostrar, mostrar e mostrar?

<sup>27</sup> Algumas das atribuições desse setor passaram a ser administradas pelo setor de comunicação da SMED. O número de publicações da SMED e especialmente das escolas caiu drasticamente.

**Joana** (professora da RME, liderança da ATEMPA e membro do CME) - Ela chega com [...] o propósito de acabar com a EJA de novo. [...] Os projetos pedagógicos foram cortados, horas de supervisão foram cortadas, as volâncias do 3º ciclo e parece que agora é para cortar as volâncias mesmo. [...] A ideia forte dessa gestão, então, é enxugar recursos humanos. E as pessoas lá não estão muito preocupadas com o debate pedagógico. O debate é sobre recursos e sobre os gastos da educação.

A insatisfação com esse perfil gerencial que a SMED parece ter assumido desde 2009, explicitado nesse primeiro eixo da gestão, ainda envolve: queixas de redução de verbas para as escolas, a exigência de relatórios e de documentos que fiscalizam as atividades escolares – conforme verificamos na fala da professora Flávia (coordenadora pedagógica da escola A) que afirma: “ela fica solicitando relatórios, só relatórios, dados!” – e a necessidade de “brigar”, nas palavras de outra professora, para manter projetos e ações em funcionamento há tempos nas escolas. O desabafo da professora a seguir ilustra bem o grau de descontentamento que tomou conta de uma expressiva parte da RME:

**Carla** (professora de L.A da escola B) - Passados esses anos, [...] entra então uma administração que resolve economizar. Para o que? A gente imagina que seja pra tal copa do mundo. Mas não fica bem claro. Então não tem mais verba extra pedagógica. Então com o pouco que se tem, tu tens que fazer mais. Eu não me lembro qual foi o último ano da minha vida profissional que eu tinha que fazer rifa pra juntar dinheiro pra levar as crianças pra passeio. Então isso é uma coisa que a gente tá tendo que conviver de novo na escola pública, quando sempre se teve uma escola de excelência em Porto Alegre, onde se fazia um projeto e a escola bancava porque tinha um respaldo financeiro. Nós vamos para o zoológico no dia 23 desse mês e tivemos que fazer uma rifa e ainda cada aluno vai ter que trazer uma quantia, que não é barata, e ainda tem a alimentação, enfim. E eu vejo que quando a primeira coisa que tu pensa é cortar verba, é porque não existe o respeito ao que está sendo proposto. Além disso, em segundo lugar, parece que tem um controle como se nós não fôssemos sérios. Sendo que nós já estamos há 50 em Porto Alegre, a SMED existe há 50 anos! Então parece que nós não somos sérios em termos de dias letivos, número de horas. E junto com isso a gente tendo que provar o seu projeto. Como se agora fosse começar um projeto. Mas o que que é isso?! Estamos aqui há não sei quantos anos. Essa escola aqui vai fazer 25 anos. Então eu vejo que realmente houve um retrocesso, é uma falta de respeito. E eu acho que pegou num momento em que a gente não tá conseguindo forças pra poder dizer que a gente não quer isso.

De acordo com as características apresentadas pode-se dizer, como sinalizado anteriormente, que essas políticas possuem elementos que as aproximam de uma perspectiva gerencialista. Conforme argumentei no capítulo três, as políticas gerencialistas, no âmbito da educação, caracterizam-se pela introdução de princípios mercadológicos, tais como: controle de resultados, alta produtividade, baixo custo, controle e padronização. O argumento que sustenta a importação de

tais conceitos para a esfera escolar, se reporta a ideia de que apenas impondo à escola a lógica mercadológica, conseguiremos elevar o padrão de qualidade das escolas. Nesse contexto, a noção de qualidade também é associada ao campo do mercado. Refere-se a uma qualidade que pode ser medida, padronizada e controlada por meio de avaliações permanentes. Esta é a ideia de qualidade total, incorporada na escola. Também defendo, conforme Moreira (2006), a necessidade de construirmos uma educação pública de qualidade. Entretanto, a noção de qualidade que utilizo, diz respeito a uma educação que seja cada vez mais capaz de contribuir com a transformação e inserção social, “tem a ver com melhoria da condição de vida da população” (MOREIRA, 2006, p. 26).

É possível observar ainda, elementos de posições conservadoras, como a ideia de privilegiar as disciplinas tradicionais do currículo (Português e Matemática), e a própria iniciativa de construção de um currículo padrão para a RME. A aproximação das políticas que vem sendo adotadas na RME de Porto Alegre a partir de 2009 com perspectivas neoliberais, gerenciais e neoconservadoras fica ainda mais evidente quando Gandin e Hypolito (2003) apresentam algumas das práticas defendidas por esses grupos:

[...] um sistema escolar competente com mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, visando subordinar o sistema educativo ao mercado; [...] sistemas de avaliação baseado em testes nacionais; [...] reformulação curricular na direção de um currículo padronizado [...]. (2003, p. 78- 80).

Com exceção do último trecho que se refere a uma reformulação curricular que será examinada adiante, todas as demais propostas já foram citadas como pertencentes à política adotada no período. Isso confirma a tese levantada de que a agenda política dessa gestão está relacionada a um projeto híbrido no qual princípios de grupos diversos circulam, dos quais em muitos momentos destacam-se os interesses neoconservadores e neoliberais.

Como argumentei no capítulo três, esses discursos e práticas sustentam uma aliança de grupos direitistas, em grande expansão, denominada por Apple (2003) de Modernização Conservadora. De acordo com Gandin e Hypolito essa aliança tem conseguido muitos êxitos na arena educacional

[...] definindo quais requisitos e padrões são importantes para uma educação que atenda, simultaneamente, aos interesses do mercado e a valores conservadores. (2003, p. 62)

As políticas defendidas por estes grupos têm sido eficientes em se conectar aos dilemas e angústias da vida real das pessoas, apresentando suas propostas como as únicas possíveis para solucioná-las. No caso de Porto Alegre, a utilização dos argumentos relativos ao baixo desempenho dos alunos da RME, cria uma circunstância favorável para a inserção de determinadas políticas que, em tese, prometem reverter ou minimizar essa situação.

Gostaria de enfatizar que não há nenhum problema em buscar um bom desempenho das escolas nas avaliações. Como trabalhadores da educação e comprometidos com esse campo, a maioria de nós atua para que os estudantes possam, entre outras coisas, ter bons resultados nas avaliações que serão necessárias ao longo de suas vidas. Um gestor possui não só o direito, como o dever de primar para que os patamares educacionais evoluam cada vez mais. A questão que se coloca, é quando o foco recai preponderantemente nos resultados, sem uma análise séria dos contextos e do processo, esvaziando-se o espaço da crítica e reflexão em prol de uma educação que habilite os sujeitos aos testes. Além disso, como argumentei, no caso de Porto Alegre a preocupação com resultados envolve a inserção de alguns princípios mercadológicos que estão dificultando bastante a vida das escolas, ao submeter as instituições à políticas de controle, padronização e corte de gastos, sobretudo na área de recursos humanos. Outro dilema que vem associado à políticas demasiadamente preocupadas com desempenho, é que por vezes elas acabam, ao não se interessarem por uma análise macro da realidade que envolve as comunidades escolares, reforçando os estigmas das classes populares, culpando os alunos e professores pelos escores não satisfatórios, que como sabemos envolvem uma série de fatores.

Segundo McCarthy, Pitton e Monje (2011) a universalização da ética empresarial no campo da educação contribui para a perda do pensamento crítico na medida em que imprime uma cultura escolar voltada ao desempenho. Em Porto Alegre, o risco maior de perda do espaço da crítica na educação se dá por meio da possibilidade que começa a se levantar de implantação (ou retorno) de um currículo comum e padrão para todas as comunidades, como veremos a seguir.

Respalhando-se na pesquisa realizada pela gestão anterior, onde um número significativo de professores manifestou-se favorável a uma nova discussão e reformulação do currículo, e utilizando o argumento dos baixos desempenhos dos alunos, a professora Cleci Jurach, que até a metade de sua gestão não tinha

apresentado nenhuma política curricular concreta, começa a articular uma política importante para o campo. Se na perspectiva anterior havia um grande cuidado em não dizer para as escolas o que e como elas deveriam fazer seus projetos e currículos, na gestão 2009-2012 parece que não há muito constrangimento em fazer isso.

### **5.3.5 A política curricular da gestão 2009-2012: de um projeto aberto a uma proposta de referenciais curriculares comuns para a RME**

Conforme descrito anteriormente, na primeira metade da gestão (2009- 2010), a política curricular adotada se pareceu em certa medida, com a política implementada na gestão da professora Marilú, caracterizada pela não proposição de uma proposta curricular teórico-metodologicamente definida. Passada essa primeira fase, a política curricular começa a adquirir novas formas baseada, sobretudo, no eixo da administração: Gestão Educacional de Resultados. Utilizando como argumentos os baixos desempenhos da RME no último IDEB divulgado (2009), e as reivindicações dos professores por uma nova discussão no campo, sinalizada na pesquisa realizada pela gestão anterior com a RME, a SMED começa a articular a elaboração de “novos”<sup>28</sup> referenciais curriculares para a RME. Em síntese, a ideia que parece perpassar essa ação é de que, uma vez que a experiência das escolas construírem “livremente” seus próprios currículos dava sinais de certo fracasso, haja vista os resultados abaixo das expectativas e o desconforto de muitos professores em relação a uma falta de orientação, a SMED então propõe a construção de um currículo comum para a RME, solucionando esses problemas. Deste modo, a Secretaria atenderia as solicitações das escolas por novas diretrizes e, teoricamente, garantiria uma melhoria na aprendizagem dos alunos, ao assegurar, por meio de um currículo comum, o acesso a determinados conhecimentos considerados importantes.

---

<sup>28</sup> O termo é utilizado entre aspas porque, a partir da pesquisa, entendo que a elaboração de novos referenciais nesse contexto nada mais é do que a reafirmação das disciplinas e conteúdos tradicionais do currículo.

Quando questionada sobre as razões que levaram a SMED a propor a construção de referenciais curriculares mínimos, a coordenadora da gestão se refere às demandas da própria RME e indica também que essa seria uma forma de dar mais “disciplina” aos professores:

**Viviane** (coordenadora pedagógica da gestão prof<sup>a</sup> Cleci) - [...] começamos a nos dar conta que era preciso criar uma unidade pra dizer que somos ciclados, temos referenciais e vocês vão escolher a proposta metodológica. Mas o que mais incomodou foi principalmente essa ideia de que cada um faz do seu jeito. Porque tanto quanto pode ser bom, pode ser muito ruim. Não quer dizer que, com isso, todos daqui pra frente serão bons ou serão ruins, mas nós vamos ter um ponto de partida para discussão. Nós observamos também, e em outros municípios também isso começou a se tornar uma verdade, que ninguém faz nada se não tem um pouco de disciplina.

Ainda sobre os objetivos dessa proposta, de acordo com um documento fornecido pela coordenadora da gestão para esta pesquisa:

O objetivo desta ação foi elaborar um documento que desafiasse, desacomodasse e qualificasse o fazer pedagógico. Desde a implantação dos Ciclos as escolas da RME apontavam a necessidade da elaboração de diretrizes curriculares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que cada unidade de ensino e/ou cada professor desenvolvia planejamentos distintos. Surge então, a possibilidade efetiva de atender a esta demanda da Rede, ampliando a interlocução entre a SMED, escolas e docentes, com o objetivo de construir um planejamento integrado, coletivo e participativo, que servisse de subsídio para prática pedagógica. (PORTO ALEGRE, SMED, 2011b).

No trecho é possível perceber aspectos reveladores. Em primeiro lugar, como já disse anteriormente, observa-se que as queixas dos professores pela falta de discussão no campo ajudam a legitimar a proposta que, em tese, está disposta a preencher esse vazio. Em segundo, percebe-se que a diversidade de construções que era desejada pela gestão anterior e pela própria AP – que previa a produção de currículos totalmente direcionados para as comunidades, muito embora o formato sugerido fosse o mesmo (Complexos Temáticos) – agora é entendida como um problema que precisa ser resolvido. Assim, a ideia de um currículo mais centralizado surge como a alternativa natural para esse dilema.

Um currículo padrão permite também que seja exercido um maior controle sobre o trabalho docente e essa hipótese fica clara na fala abaixo da coordenadora,

assim como na anterior, quando ela se refere à necessidade de disciplina ao trabalho dos educadores:

**Viviane** (coordenadora da gestão profª Cleci) – [...] existem trabalhos maravilhosos de professores dedicadíssimos que não são só desta rede, que fazem o seu melhor em sala de aula e que os alunos tem um bom desempenho. Mas quando isso é feito de uma forma onde cada um faz do seu jeito não tem nem como dizer pro vizinho de porta desse professor: porque tu não fazes igual? Porque ele vai me dizer: mas o meu jeito é esse. E aí eu não tenho como dizer pra ele como é a base, para minimamente dizer: o nosso jeito é esse [...]

A fala da coordenadora permite inferir que, subjaz a ideia de um currículo comum, a possibilidade de cobrar os docentes pelo mau desempenho dos seus alunos. O que, segundo ela, não pode acontecer quando se tem uma política que legitima as criações individuais de cada comunidade escolar. Assim, de posse desse material ela poderia, como ela mesma exemplifica, questionar um professor sobre a razão que leva seus alunos a não terem desempenhos tão satisfatórios quanto os alunos de outros professores, uma vez que, nessa perspectiva, ambos teriam a mesma base de trabalho. Operando no território do senso comum, que é contraditório e repleto de dissensos e bons-sensos, que não costumam ser acompanhados de uma análise relacional da realidade, acaba ficando muito fácil atribuir ao professor ou ao aluno o fracasso do processo, tanto escolar mais geral, como nas avaliações realizadas. Seguindo essa lógica, no caso de baixos desempenhos nas avaliações, num contexto que conta com um currículo comum, há apenas duas opções explicativas para o fracasso: ou os educadores não souberam trabalhar corretamente o currículo previsto, ou os alunos não foram capazes de compreendê-lo. A análise dos diversos fatores que influenciam no desenvolvimento dos alunos fica alijada.

Conforme argumentado anteriormente, essa iniciativa, ao lado de outras, costuma ser encontrada em propostas gerenciais para a Educação, as quais veem no exercício do controle permanente do trabalho docente, a solução para a falta de eficiência por vezes encontrada na atuação desses sujeitos. Sobre a possibilidade de controle que emerge de um currículo centralizado, McCarthy, Pitton e Monje (2011) afirmam que apesar de aparentemente essa ser uma prática que poderia contradizer o credo neoliberal de liberdade de escolha, ela acaba servindo para tais grupos porque permite a regulação e a vigilância do que se ensina nas escolas.

Entretanto, novamente entra em cena o processo de mediação das políticas. Ocorre, que na prática, a elaboração de um currículo comum, sobretudo no contexto de Porto Alegre, numa RME que viveu experiências como a Escola Cidadã, não poderia se dar de forma arbitrária. Era necessário envolver os professores nesse processo para que ele não fosse *a priori* rejeitado.

Para isso, um primeiro passo foi solicitar que escolas enviassem seus currículos, para que pudessem colaborar na construção dos novos referenciais curriculares. De acordo com as entrevistas, assim como ocorreu na pesquisa sobre os Ciclos de Formação, na gestão da professora Marilú, nem todas as escolas enviaram.

Num segundo momento, organizaram-se reuniões entre professores, agrupados por suas disciplinas, para então discutir, a partir dos materiais recebidos pela SMED, o que deveria compor esse novo currículo. De acordo com praticamente todos os entrevistados, esses encontros foram bastante problemáticos:

**Ana** (professora 3º ciclo escola C) - Têm acontecido reuniões periódicas com o grupo da SMED pra estabelecer dentro de cada área quais são os parâmetros. Mas aqui na escola a gente tem uma avaliação de que a forma como isso vem sendo feito não está boa, não está legal...parece que não tem muita sequência. A gente faz, depois fica um tempão sem nada e quando a gente vai retomar, parece que começa tudo de novo, partindo do zero. Então, dá uma sensação muito estranha, muito ruim.

**Flávia** (coordenadora pedagógica da escola A) - A ideia de discutir isso é legal, mas não se tinha assessoria competente para transcrever os dados fornecidos pelas escolas para que, quando se chegasse no grande encontro, estes problemas já estivessem resolvidos. Porque chegava no dia dos encontros e as pessoas perdiam muito tempo discutindo o que era uma habilidade, objetivo, conteúdo. Era uma confusão, e até tu voltar, e colocar cada coisa no seu lugar, se perdeu muito tempo e acabou não se conseguindo fazer.

**Eloisa** (coordenadora pedagógica da escola A) – Se houvesse uma assessoria competente teria feito toda essa discussão com os professores nas escolas, e aí a coisa se perdeu total.

Esse processo, mesmo que com diversos problemas, legitimava a proposta e a protegia da acusação de ser um desejo da gestão apenas. Assim, mesmo que por caminhos conflituosos, há a participação dos professores no processo.

Após esta etapa, que já desacreditou uma significativa parte da RME que esperava uma discussão mais potente e organizada, o terceiro passo foi agrupar as contribuições recebidas e finalmente redigir o documento para entrar em vigor. Nesse momento ocorre um problema grave, que coloca por terra toda confiabilidade da produção feita até então. De acordo com as entrevistas, a pessoa responsável



por agrupar, redigir e organizar o documento, ao fazê-lo, copia partes de um documento semelhante encontrado na *internet*. O plágio é, então, descoberto e a produção do documento, que chegou a circular extraoficialmente em algumas escolas, é encerrada, ao menos temporariamente.

Esses acontecimentos se dão entre o final de 2010 e o princípio de 2011. A notícia se espalhou nos bastidores das escolas e colocou por terra a credibilidade da produção. Ainda assim, em entrevista realizada em agosto de 2011, a coordenadora apostava na efetivação da proposta que segundo ela seria colocada em vigor o mais rápido possível, já com as devidas correções.

Em fevereiro deste ano (2012) participei de um curso para novos ingressantes na RME promovido pela SMED, e nesta ocasião novamente a coordenadora afirmou que o documento chegaria às escolas, ainda no primeiro semestre, para guiar o trabalho pedagógico. Entretanto, até o presente momento (julho/2012) isso não ocorreu. Tendo em vista que restam pouco mais de cinco meses para o encerramento da gestão, tudo indica que o documento não será efetivado. Em outubro deste ano ocorrerá novo processo eleitoral, e no caso da reeleição do atual prefeito José Fortunatti, que concorrerá ao pleito, há a possibilidade de manutenção da atual equipe da SMED. E nessa situação é provável que a RME tenha mudanças importantes à vista, sobretudo no campo do currículo.

Na ocasião da entrevista com a coordenadora da gestão apesar do documento não estar oficializado ela o tinha em mãos, e me permitiu observar rapidamente o seu formato. Muito diferente das propostas anteriores, o documento apresentava detalhadamente competências, habilidades e conteúdos para cada ano ciclo.

Mesmo não possuindo aprovação da RME tampouco do CME, a coordenadora já o considera como o currículo das escolas de Porto Alegre. Ela demonstra ainda que no caso de implantação, mesmo considerando um espaço para atuação, ele tem o propósito de conduzir as construções curriculares das escolas, conforme observamos no trecho abaixo:

**Pesquisadora** - Então se hoje eu te perguntasse como é o currículo da rede municipal de Porto Alegre (ela interrompe) ...

**Viviane** (coordenadora da gestão prof<sup>a</sup> Cleci) - É esse (apontando o documento). A rede municipal de Porto Alegre, por meio dos seus professores, das suas diferentes áreas do conhecimento e dos seus diferentes ciclos, hoje diz, que o mínimo que se pode esperar de cada escola, é isso. Está aqui (apontando para o documento). Nunca mais a gente vai falar

disso? Sim, vamos voltar a falar disso. Estão dizendo que tem que ser desse jeito? Não, a gente está dizendo que a diretriz aponta que o melhor é que seja desse jeito, mas nós estamos abertos para discussões. Então quer dizer que agora a gente não vai ter que trabalhar por projeto? Não. Cada escola é autônoma para trabalhar dentro da sua proposta metodológica. Mas, é claro né, o que a gente precisa ter bem claro: que isso é um referencial curricular construído de uma forma democrática e aberta, mas ao mesmo tempo tem uma linha de condução, senão seria uma coisa esquizofrênica.

Contudo, apesar de toda a movimentação gerada na RME em função da construção deste novo currículo, o fato é que ele não entra em vigor e não há nenhuma garantia de que o irá. Simultaneamente a esse processo, a política curricular do vazio, que segue em atuação já algum tempo, permaneceu operando.

O fato é que, apesar das tentativas realizadas, do ponto de vista da prática, não houve uma mudança significativa no campo do currículo. Mesmo o processo de construção dos PPPs que precisou ser continuado nessa gestão, não garantiu que mudanças reais acontecessem. Por sinal, o que na gestão anterior já havia ficado conturbado por falta de orientações, nessa foi ainda pior. As três escolas entrevistadas relataram terem enviado seus PPPs para a SMED, entretanto, com exceção de uma que recebeu orientações para revê-lo, as demais não receberam nenhum retorno. De acordo com algumas entrevistas, há notícias de outras escolas que tiveram seus PPPs extraviados dentro da SMED.

Assim, mesmo com todo um investimento importante para induzir uma nova política, especialmente por meio da proposta de elaboração de um currículo comum à RME, isso não se concretiza. Por esse fato é que, conforme dito anteriormente, as políticas curriculares das duas gestões acabam sendo semelhantes. Não há uma nova discussão substancial sobre o currículo no período 2005-2012, por isso ambas, intencionalmente ou não, protagonizaram uma política curricular do vazio. De um lado (na gestão 2005-2008), porque há um desejo de que as escolas o fizessem livremente. Do outro (na gestão 2009-2012) porque as propostas previstas não conseguiram se efetivar.

Essa constatação é central para esta pesquisa. Os currículos encontrados hoje nas escolas são o resultado dos diversos processos de recontextualização e rearticulação desencadeados por essa política mantida ao longo desses, pelo menos, oito anos. Deste modo, identificar essa política curricular do vazio e compreender como ela se desenvolveu é vital para a análise das recontextualizações curriculares das escolas.

A partir de agora, podemos então, examinar os processos de recontextualizações curriculares. Como veremos nos próximos capítulos, a política curricular do vazio gerou nas escolas pesquisadas, pelo menos, três tipos de recontextualizações, que chamarei de *Recontextualizações Curriculares Reativas*, *Recontextualizações Curriculares Passivas* e *Recontextualizações Curriculares Híbridas*.

## 6. REAGINDO ÀS POLÍTICAS CURRICULARES: RECONTEXTUALIZAÇÕES E REARTICULAÇÕES NAS ESCOLAS

Neste capítulo serão examinadas as recontextualizações e rearticulações curriculares realizadas pelas três escolas pesquisadas a partir das políticas curriculares implementadas especialmente no período 2005-2012 pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Conforme argumentado nos capítulos anteriores, de acordo com a análise de cada gestão, esse período foi marcado preponderantemente por uma política curricular que denomino, a partir das formulações das próprias gestões, de *política curricular do vazio*.

### 6.1 RETOMANDO A POLÍTICA CURRICULAR DO VAZIO

Há uma diferenciação importante a ser feita aqui. Numa primeira e rápida análise, acreditei que as gestões da professora Marilú Medeiros e da professora Cleci Jurach caracterizavam-se no, âmbito do currículo, por uma *ausência de política curricular*. Essa hipótese inicial baseava-se na verificação de que ambas não apresentaram propostas concretas e direcionadoras para as escolas. Contudo, essa ideia foi se desfazendo à medida que a pesquisa indicava que esta posição estava conectada a projetos educacionais com objetivos bastante específicos. A hipótese caiu por terra, quando a análise realizada possibilitou a conclusão de que a ausência de proposta para o campo era programada, intencional, uma vez que o vazio em ambas as gestões era visto como desencadeador de uma série de situações desejadas: primeiro, em tese, na gestão 2005-2008, de construções curriculares plurais a partir da trajetória de cada escola, livres de qualquer modelo teórico e metodológico imposto pela SMED; e segundo, na gestão 2009-2012, na qual o vazio possibilitaria a criação de determinadas circunstâncias que favoreceriam o retorno de um currículo comum para toda a RME.

Além disso, acredito que o momento em que vivemos não permita afirmar estarmos lidando com alguma situação de ausência de política curricular, ainda que estejamos nos referindo a uma esfera local menor. O movimento de globalização,

que conecta os diferentes estados-nações e suas políticas a todo instante, como discuti anteriormente, não permite que façamos tal afirmação, pois essa ausência de política local é imediatamente ocupada por políticas educacionais nacionais e internacionais que circulam e operam de diversas formas. Como já foi dito anteriormente, um bom exemplo disso é encontrado na prática das avaliações nacionais: uma política nacional de avaliação, tensionada pelos organismos e acordos internacionais, a qual interfere de formas diversas, com maior ou menor intensidade, na vida concreta das escolas públicas brasileiras. Outros dois exemplos que facilmente ocupam o lugar vazio deixado pelas políticas curriculares locais, são os próprios PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e os livros didáticos que direcionam a prática curricular de inúmeros professores. Tudo isso reforça a tese de que no momento atual, quando lidamos com a experiência da globalização e a pulverização das políticas, não há a possibilidade de estarmos lidando, no âmbito do currículo, com um campo vazio.

Outro ponto importante a ser recordado é que as políticas, sobretudo àquelas oriundas de agendas de grupos vinculados à perspectivas gerencialistas e neoliberais, têm atuado de forma a não parecer muito prescritivas, especialmente porque não podem perder de vista o princípio neoliberal da liberdade de escolha, que lhes garante muita fertilidade no campo do senso comum. Entretanto, colocam em jogo um conjunto de opções determinadas, mas que, ao mesmo tempo, parecem não retirar dos sujeitos o poder de decisão. Sobre isso, Ball afirma que “as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado” (2011, p. 46).

De acordo com Gandin e Hypolito (2003), no atual contexto onde se verifica a expansão da lógica neoliberal e gerencial, maior autonomia e liberdade podem implicar maior controle e regulação. Isso ocorre, pois conforme discorrido no capítulo três, tais políticas operam com conceitos como performatividade e profissionalismo, que induzem a processos de autocontrole e autorregulação. Além de tais políticas se destacarem pela produção de formas de “governo do eu” (BALL, 2011), elas têm deslocado o foco do controle do processo, para o resultado. De forma simplificada, isso significa que o local de chegada do processo educacional é apontado, mas o caminho que as instituições educacionais percorrerão até lá é “livre”, basta apenas, que cheguem ao mesmo lugar. Transferindo isso para o contexto escolar real, significa, por exemplo, não se estipular um currículo para as escolas, permitindo que

elas façam isso a seu modo, mas ao final realizar um teste nacional ou regional que acaba, ao fim e ao cabo, adquirindo a função de balizador das construções curriculares. Deste modo, “a aparente ausência de regulação é de fato uma regulação consistente” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 74). Por essa razão é preciso olhar para a ausência instaurada no campo do currículo no período 2005-2012 com atenção. Mesmo que no primeiro período (2005-2008) pudéssemos dizer que essa ausência tinha objetivos mais progressistas, ela provoca, como veremos a seguir, efeitos muito diversos, os quais podem inclusive representar um retrocesso no campo, do ponto de vista de uma educação crítica, com a retirada dos espaços de reflexão sobre o currículo.

Além disso, é importante lembrar que a política curricular do vazio, ao lado de outras ações tomadas, foi decisiva para o encerramento da experiência Escola Cidadã. Como vimos, a noção de currículo expressa naquela experiência era central para a sustentação do objetivo de democratização do conhecimento. Os argumentos de uma posição desconstrucionista do currículo, apresentados no período 2005-2008, acabam sendo muito adequados para, sistematicamente, conforme a análise realizada, encerrar a proposta anterior, sem que isso parecesse um ataque direto a mesma. Esse aspecto era importante especialmente em função da promessa eleitoral de “manter o que estava bom” e pela falta de legitimidade que essa ação enfrentaria, de acordo com a pesquisa sobre os ciclos, realizada no início da gestão. Apesar das tentativas do período posterior 2009-2012, onde aí sim havia um rompimento mais explícito com a proposta curricular a proposta Escola Cidadã, a política curricular do vazio é mantida, pois as ações pensadas para as escolas não têm força suficiente para serem efetivadas.

Feita esta observação, podemos seguir para a análise das recontextualizações e rearticulações curriculares das escolas na tentativa de responder a questão norteadora dessa dissertação: Como as escolas municipais estão recontextualizando as políticas curriculares das gestões 2005-2008 e 2009-2012 da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre na construção de seus currículos?

No decorrer da pesquisa a realidade encontrada tensionou o referencial teórico, exigindo por diversas vezes que novos elementos fossem incorporados à discussão à medida que a construção feita antes da pesquisa empírica não conseguia dar conta da complexa teia que se apresentava. Isso nos faz lembrar que

é a teoria que precisa subordinar-se ao campo de pesquisa para desvendá-lo, apreciá-lo, compreendê-lo. Muitas vezes vemos o contrário, quando pretensiosamente submetemos a vida em sua vastidão de nuances à molduras pequenas e simplórias demais que jamais poderão capturá-la. Isso requer um compromisso teórico que avance na busca permanente por novas compreensões daquilo que diariamente aparece inusitadamente como incompreensível.

Desta forma, o referencial teórico dessa dissertação expandiu-se e reorganizou-se algumas vezes, na tentativa de compreender o que se passava nos espaços pesquisados. Novos conceitos foram sendo incorporados tendo em vista que aqueles que embasaram a reflexão inicial algumas vezes mostraram-se insuficientes para compreender as contradições e os novos elementos que o contexto pesquisado apresentava.

A partir das leituras realizadas, antes mesmo do ingresso no campo da pesquisa, uma das hipóteses que eu possuía, baseada nos estudos de autores como Apple (1999, 2000, 2002, 2003), Gandin e Hypolito (2002) e Ball e Mainardes (2011), era de que as escolas e os sujeitos escolares não eram meros implementadores das políticas. Logo, eu esperava encontrar processos intensos de mediação no campo das políticas curriculares do período 2005-2012. Entretanto, no desenvolvimento do processo investigativo percebi que as escolas faziam mais do isso. O que ocorreu com os currículos escolares não eram apenas resultados da resistência, da contestação que as escolas apresentavam sobre as políticas, especialmente por se tratar de uma política que não lhes apresentava uma orientação teórico-metodológica para a sua prática. A partir da minha inserção no campo de pesquisa, entendi que a política curricular do vazio gerou processos ativos nas escolas, que se apropriavam da política e a transformavam em criações curriculares influenciadas pelo contexto de cada escola.

Para entender como isso ocorria a concepção de recontextualização de Bernstein (1996) foi fundamental. Além desse conceito, a noção de articulação desenvolvida por Hall (in MORLEY; CHEN, 1996), Slack (1996) e Grossberg (1996) também colaborou para o entendimento dos processos escolares. Assim, antes que examinemos especificamente as criações de cada escola é preciso que esses conceitos fiquem claros.

## 6.2 RECONTEXTUALIZAÇÃO E REARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Diversos estudiosos (LOPES, 2005; BALL, 1998; MORAIS; NEVES, 2007; MAINARDES; STREMEL, 2010; entre outros) têm utilizado os conceitos da teoria de Bernstein em seus trabalhos. Dentre seu repertório, algumas noções têm se destacado nos últimos anos especialmente nas pesquisas sobre as políticas educacionais, pois tais conceitos têm se mostrado bastante fecundos para uma análise sofisticada das políticas atuais. Apesar de algumas críticas ao seu trabalho (LOPES, 2005; SADOVNICK, 2001) apontarem análises demasiadamente estruturalistas em alguns momentos e da grande complexidade de suas formulações, a teoria de Bernstein continua colaborando significativamente com a área educacional, sobretudo no campo em expansão que investiga as políticas educacionais, empenhado em refletir sobre como elas são implementadas e reinterpretadas em diferentes contextos.

De sua extensa obra, interessa aqui nesta reflexão, de modo especial, o conceito de *recontextualização* que muito contribuirá para compreender os processos escolares desenvolvidos a partir da política curricular do período 2005-2012 nas escolas municipais de Porto Alegre. Essa noção está inserida na teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996), que por essa razão será brevemente apresentada.

Segundo Mainardes e Stremel (2010), essa teoria foi desenvolvida com o objetivo de compreender como um conhecimento específico ou disciplina é transformado pelo discurso escolar, ou “pedagogizado”, habilitando-o a fazer parte do currículo, do conhecimento considerado escolar. De acordo com Bernstein (1996), o dispositivo pedagógico funciona como uma espécie de gramática que traduz ou converte um dado conhecimento de um campo específico em conhecimento escolar. Segundo ele:

Este dispositivo tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica que o mesmo torna possível. Essa comunicação opera de forma seletiva sobre o potencial significativo. [...] O dispositivo regula de forma contínua o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações (1996, p. 253).



Este autor aponta ainda que esse processo de traduzir um dado conhecimento em conhecimento escolarizado envolve disputas ideológicas, uma vez que aí estão envolvidas noções, crenças e contradições dos envolvidos nessa tradução. Para Bernstein, esse aspecto é muito importante, pois indica que o discurso pedagógico não é apenas “um condutor cuja forma não tem qualquer consequência para aquilo que é conduzido” (1996, p. 231). Esse discurso é responsável por regular, recontextualizar e avaliar as informações que conduz.

O dispositivo pedagógico opera segundo três regras: regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação. As regras distributivas são responsáveis pela distribuição diferenciada do conhecimento, destinando diferentes ordens de significado de acordo com os diferentes grupos sociais atendidos. As regras recontextualizadoras caracterizam o discurso pedagógico. Elas deslocam um determinado discurso de sua prática e contexto e o recolocam em outro e, nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por transformações. Por fim, as regras avaliativas regulam a transformação do discurso em prática pedagógica (MAINARDES; STREMEL, 2010).

É no contexto dessa teoria, muito simplificada aqui, que surge o conceito de recontextualização, que está presente, como vimos, na segunda regra do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996). Certamente essa teoria mereceria um olhar mais cuidadoso<sup>29</sup> e a apresentação de diversos outros elementos que por hora foram silenciados. Entretanto, para a proposta dessa reflexão será utilizado pontualmente esse recorte que auxilia na compreensão do contexto onde se origina o conceito de recontextualização, conceito esse que será aprofundado a partir de agora.

A concepção de recontextualização indica, portanto, como um determinado discurso quando deslocado de seu contexto original de formulação sofre diversas modificações ao ser inserido em outros campos. Ele expressa que a partir do momento que um discurso parte do contexto onde é formulado para outros territórios ele sofre mudanças na medida em que ele é apropriado nessa nova conjuntura. Essas mudanças não são meras adaptações, elas representam uma transformação em algo novo. Bernstein (1996) aponta que isso ocorre porque a apropriação de um discurso em outro contexto está implicada em princípios recontextualizadores. O

---

<sup>29</sup> Para isso sugiro os trabalhos de Mainardes e Stremel (2010) e Morais e Neves (2007).

princípio recontextualizador segundo ele, “seletivamente apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (1996, p. 259). Assim, nesse processo, um discurso é transformado pelas arquiteturas desse novo cenário, tornando-se um novo discurso, um discurso recontextualizado. Segundo Mainardes e Stremel (2010), “nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais” (p. 13).

Ainda de acordo com esses autores, essa movimentação do discurso, do lugar onde é formulado até outros níveis de ação, acarreta transformações devido à influência da ideologia presente nos elementos recontextualizadores. Nas palavras de Mainardes e Stremel:

Pode-se dizer que é uma transformação ideológica, uma vez que está sujeito às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização. (2010, p. 13).

Assim, em síntese, o conceito de recontextualização de Bernstein (1996) indica que um determinado discurso quando deslocado de seu contexto original para outro campo é reinterpretado e realocado a partir dos elementos (ou agentes) recontextualizadores desse campo. No decorrer desse processo, esse discurso não é mais o mesmo, é outra coisa, que surge a partir dessa recontextualização. O produto desse processo, esse elemento novo, é afetado pelas características desse outro contexto para onde foi deslocado. Assim, participam dessa transformação os princípios ideológicos circulantes, a cultura, a história, os modos de ser e ver o mundo deste campo.

É justamente a partir dessas formulações que acredito, assim como Lopes (2005), Neves e Morais (2007) e Mainardes e Stremel (2010), que, apesar de tratar originalmente do discurso, a noção de recontextualização é muito útil para pensarmos os processos subjacentes às políticas educacionais e curriculares. Diversos trabalhos (LIMA, 2011; BALL; MAINARDES, 2011, entre outros) têm demonstrado como as políticas se transformam na medida em que são aplicadas em diferentes contextos, e isso ocorre porque, consideradas as formulações de Bernstein, tais políticas também estão sujeitas a processos de recontextualização. Assim, tal concepção torna-se primordial nas análises que seguirão.

O conceito de articulação e rearticulação, desenvolvido por Hall (in MORLEY; CHEN, 1996) e posteriormente por Slack (1996) e Grossberg (1996), também pode auxiliar na compreensão de como as escolas reagem às políticas curriculares. A noção de articulação, desenvolvida especialmente por Hall, emerge da necessidade encontrada pelo autor de superar o reducionismo econômico e o essencialismo que circundavam os estudos educacionais na década de 1970, baseados, sobretudo em leituras mecanicistas de Marx.

A noção mais comum de articulação desenvolvida por Hall está diretamente envolvida com os conceitos de hegemonia, ideologia e senso comum. Segundo ele “[...] uma teoria da articulação é uma forma de entender como elementos ideológicos distintos, sob certas circunstâncias, podem se unir em conjunturas específicas [...]” (HALL [entrevista] in GROSSBERG, 1996, p. 141, tradução nossa).

Contudo esse conceito envolve ainda outros aspectos. Creio que uma definição mais minuciosa desse conceito seja importante para verificarmos que ele pode ser também fecundo para explicar as ações dos sujeitos sobre uma determinada política. De acordo com Slack:

Teoricamente, articulação pode ser entendida como um modo de caracterizar uma formação social sem cair na dupla armadilha do reducionismo e do essencialismo. [...] Entretanto, articulação opera em níveis adicionais: no nível epistemológico, político e estratégico. Epistemologicamente, articulação é um modo de pensar as estruturas do que nós conhecemos como um jogo de correspondências, não-correspondências e contradições, como fragmentos na constituição do que nós entendemos como unidades. Politicamente, articulação é um modo de trazer ao primeiro plano a estrutura e o jogo de poder envolvidas em relações de dominação e subordinação. Estrategicamente, articulação garante um mecanismo para dar forma à intervenção em formações, conjunturas e contextos sociais particulares. (1996, p.112, tradução nossa,).

O trecho revela a amplitude e complexidade que o conceito também apresenta. Conforme argumentei, provavelmente o seu nível epistemológico, que diz respeito às disputas pela hegemonia – onde grupos com objetivos e posições ideológicas distintas se articulam sob determinadas circunstâncias, forjando uma unidade –, seja o mais utilizado nas apropriações analíticas feitas da concepção de articulação. Isso ocorre porque, como vimos, esse é um conceito que ajuda muito não apenas na compreensão das contradições das políticas, como no entendimento da instabilidade da arena do senso comum onde habitam posições, crenças,

princípios distintos, antagônicos às vezes, que nos constituem. Neste trabalho, esse aspecto é muito pertinente para entendermos as contradições encontradas nas reações das escolas e dos sujeitos a partir das políticas curriculares apresentadas.

Porém, é o nível estratégico do conceito que indica, conforme a autora, que articulação também envolve mecanismos de ação ou reação sobre um contexto específico que parece ser o mais frutífero para este trabalho e, nesse sentido, se aproxima do conceito de recontextualização de Bernstein (1996). Segundo Slack (1996, p. 116), “por meio da articulação e com a articulação, engajamo-nos no concreto para mudá-lo, isto é, para rearticulá-lo”. Assim, portanto, podemos dizer que as criações realizadas pelas escolas também podem ser entendidas, em alguma medida, por meio do conceito de articulação, o qual sugere uma conexão entre as políticas curriculares e o contexto escolar, no qual esse último se conecta ao primeiro para modificá-lo.

Assim, a articulação se dá quando se unem, tal como propõe Hall (in MORLEY; CHEN, 1996), dois elementos distintos – as políticas curriculares propostas e os contextos escolares – sob certas condições, criando uma nova unidade. Realizada a articulação entre a política curricular e cada comunidade educativa, nasce a partir daí um elemento novo.

À medida que as práticas escolares se articulam com a política curricular do vazio, apropriando-se dela para transformá-la, começam a se desenvolver processos secundários de articulação: as *rearticulações*. As rearticulações ocorrem a partir de um contexto que está em constante mudança e que impõe à escola a necessidade de se readaptar, recriar e assim articular novamente as suas construções curriculares e a realidade concreta onde elas se aplicam.

Certamente o conceito de recontextualização ocupa um lugar mais central nessa reflexão. Porém, considero as noções de articulação e rearticulação complementares porque reforçam a ideia de que as escolas não são meras implementadoras das políticas e também porque ajudam na compreensão das contradições que envolvem as recontextualizações. Desta forma, poderíamos adjetivar as reações escolares como recontextualizações e rearticulações das políticas curriculares. Entretanto, por entender que recontextualização é um conceito que, nesse trabalho, consegue dar maior suporte às minhas análises, e evitando o desconforto linguístico de usar a todo o momento a expressão “recontextualizações

e rearticulações curriculares”, opto por utilizar na maioria das vezes apenas o primeiro.

Baseada nas contribuições dos autores até aqui apresentados compreendi, enfim, que o que acontecia nas escolas pesquisadas não podia ser explicado apenas pelo conceito de mediação. Em cada uma delas processos muito diferentes aconteceram, pois eram resultados da atuação de diversos elementos sobre as políticas, criando assim algo novo e próprio de cada um dos contextos. Desse modo, constatei que o que se passava nas escolas eram *recontextualizações* e *rearticulações* da política curricular do vazio. Ou seja, cada uma das instituições tomava a política nas mãos e a modificava segundo seus próprios agentes recontextualizadores, transformando a política curricular a seu modo. Busco agora aprofundar a relação desses conceitos com o objeto de pesquisa em questão.

Trato de ser um pouco mais precisa sobre como estou utilizando essas concepções em minhas análises e, para isso, compará-las com o conceito de mediação pode ser esclarecedor. Observemos os processos de mediação que envolvem as políticas. Esses processos funcionam, didaticamente falando, como obstruções, filtros, condutores ou desvios que se colocam no caminho que as políticas percorrem até a sua implementação. Tais elementos modificam-nas, potencializam, descaracterizam ou até mesmo impedem a sua concretização. Esses processos de mediação, como nos adverte Ball (2011), são inerentes às políticas de modo que elas são pensadas e implementadas por sujeitos, que por sua vez não são meros receptores das mesmas. Entretanto, em algumas circunstâncias, especialmente quando as políticas incidem sobre algo importante na vida concreta dos sujeitos, como ocorre no caso das políticas curriculares, ocorrerão outros processos além das mediações. A política curricular do vazio do período 2005-2012 atingia a vida concreta das escolas diariamente, pois tratava de algo que é elementar para a atuação dos educadores e para a aprendizagem dos alunos: o currículo escolar.

Ao observar as escolas percebi que suas reações à política eram ainda mais sofisticadas do que a mediação destas, pois havia uma nova criação implicada. Por essa razão o conceito de recontextualização parece mais apropriado para tratar dos processos realizados pelas escolas sobre as políticas curriculares. Ainda pensando concretamente, a recontextualização da política curricular se desenvolve à medida que os sujeitos tomam a política e a modelam, deformam, tensionam, enfim criam

outras coisas e as colocam em funcionamento. Essa nova unidade não se trata, como disse, da política simplesmente adaptada para aquele contexto; constitui-se de invenções que são únicas porque cada comunidade educativa recontextualiza a política a partir de elementos recontextualizadores internos que levam em conta os sujeitos que a compõe, sua história e trajetória. Únicas não quer dizer, entretanto, como veremos nas análises das escolas, que são sempre inovadoras, ou que representam avanços criativos e democráticos nos currículos.

No âmbito da escola os agentes recontextualizadores podem ser muito diversos: o próprio Estado em relação às suas demandas, os educadores, os alunos, as famílias, a cultura e a organização escolar, os conhecimentos especializados dos professores, os projetos e as atividades existentes na escola, entre outros. No caso específico das três instituições pesquisadas se destacam os seguintes agentes: as parcerias que as escolas realizaram com universidades, a formação continuada do grupo de professores, o “novo” tipo de aluno que a escola recebe (inquieto, agitado, indisciplinado, segundo os educadores ouvidos), os alunos portadores de necessidades especiais, os projetos do Ministério da Educação, o engajamento pessoal dos educadores, a coordenação pedagógica das escolas. Observou-se a partir da pesquisa realizada que esses agentes podem atuar pelo menos de duas formas distintas: quando induzem, provocam as recontextualizações e quando as executam. No decorrer dos próximos subcapítulos demonstrarei como cada um desses elementos atua nas três escolas, porém a recontextualização provocada pelo Estado merece um destaque importante.

A recontextualização desse agente se dá, sobretudo, por meio das demandas que impõe e dos mecanismos reguladores com os quais interfere nas ações das escolas. Sobre isso, Bernstein argumenta que, desde os anos 1960, a interferência exercida pelo Estado vem se modificando de um modelo de competência para um modelo de desempenho (MAINARDES; STREMEL, 2010). Esse aspecto nos remete à discussão realizada no capítulo sobre as relações macro e micro. O Estado, de forma especial, mas também os demais agentes recontextualizadores, estão expostos a essas relações. Isso sugere que tomemos alguns cuidados para não romantizar, como indiquei anteriormente, os processos de recontextualização, pois apesar de possuírem alguma autonomia estão sujeitos às políticas econômicas e educacionais hegemônicas globais. Ou seja, podem acabar reforçando, por vezes, o fracasso escolar e uma formação social desigual. E isso

não precisa ocorrer por meio somente de intervenções efetivas e propositivas de tais políticas por meio do poder do Estado. Convém ressaltar que, sendo os sujeitos escolares agentes recontextualizadores da mais alta importância, por meio de diversas ações do dia a dia, regidas pelo senso comum, lugar onde habitam disputas ideológicas diversas, esses próprios agentes podem operar em favor de projetos sociais, econômicos e educacionais desiguais. Justamente por abarcar elementos recontextualizadores tão diversos é que tais processos de recontextualização são repletos de contradições.

Assim, ao analisar as recontextualizações realizadas pelas escolas percebi que em alguns momentos, do ponto de vista de uma educação crítica e seus objetivos, elas constituíam-se em processos muito ricos e criativos; em outros representavam retrocessos, estagnação ou mesmo um reforço a uma concepção bancária de educação; em outros essas características misturavam-se. Por estas razões classifiquei as recontextualizações da política curricular encontradas na pesquisa de três formas: Recontextualizações Reativas, Recontextualizações Passivas e Recontextualizações Híbridas.

Por *Recontextualizações Reativas* entendo os processos escolares que, a partir da política curricular do vazio construíram, organizaram concreta e coletivamente suas propostas curriculares levando em conta princípios da educação crítica. Ou seja, são uma *reação ativa* à política do vazio. Essas recontextualizações usaram o espaço vazio criado no campo para a criação de composições curriculares potentes, voltadas para o desenvolvimento intelectual, cultural e social dos sujeitos e sensíveis aos interesses e necessidades da sua comunidade educativa.

As *Recontextualizações Passivas* são aquelas que não conseguiram grandes avanços no campo. Encontraram dificuldades em se desvencilhar do vazio, em elaborar propostas coletivamente. Permaneceram a maior parte do tempo à deriva, sem direção. E, ao não conseguirem força suficiente para organizar construções curriculares coletivas de acordo com os objetivos da sua comunidade educativa, acabaram deixando essa tarefa para os professores individualmente. Em uma quantidade significativa de escolas que tive notícias, incluindo a escola onde atuo, isso significou, por exemplo, o retorno de uma lista de conteúdos baseadas nos PCNs, nos livros didáticos e naquilo que os professores individualmente acreditam que deve ser ensinado. Em outras, como é o caso de uma das escolas da pesquisa, não há um currículo organizado, os professores estabelecem-no individualmente, em

duplas ou em pequenos grupos às vezes, mas sem que aconteça uma discussão ampla sobre isso. Nessas condições, as chances de haver retrocessos são grandes. Nesse tipo de recontextualização me parece claro que há uma ruptura quase total com a proposta de currículo da Escola Cidadã.

As *Recontextualizações Híbridas* são aquelas nas quais encontramos a mescla das duas recontextualizações anteriores. Onde, tendo em vista o caráter dinâmico e contraditório dos agentes recontextualizadores presentes nas instituições, as práticas curriculares oscilam, ora com ações extremamente criativas, ora com ações que acabam reforçando o fracasso escolar e social dos alunos. Na verdade, antes mesmo de iniciarmos a análise de cada uma das escolas, é possível dizer que esse tipo de recontextualização foi encontrado nas três escolas estudadas. Embora tenha sido possível identificar nas três instituições elementos claros que as identificariam mais com recontextualizações reativas ou passivas, todas apresentaram contradições em alguns aspectos. O hibridismo é, portanto uma marca das três escolas. Isso significa reconhecer a ambivalência irrevogável dos espaços escolares que, de acordo com Lopes (2005), possibilitam múltiplas categorizações de suas ações e recontextualizações.

Para além de classificar as recontextualizações curriculares das escolas importa, de fato, compreender como as escolas reagem às políticas curriculares que lhes são apresentadas. O objetivo não é dizer se as recontextualizações são boas ou ruins, embora eu concorde com Gewirtz e Cribb (2011) que afirmam que por mais que tentemos o contrário, inevitavelmente juízos de valor são feitos a cada estágio da pesquisa. Ainda assim, o que interessa, na verdade, é refletir sobre quão complexa é a relação entre as escolas e as políticas curriculares e educacionais. Não se trata de um exercício intelectual apenas, mas de poder colaborar com os debates da área e assim, talvez, ajudar outros educadores e escolas a entenderem como reagimos às políticas e que tais reações precisam ser examinadas. Isso é importante não para que solucionemos todas as contradições, pois elas são parte do processo, mas para que estejamos mais atentos a elas, tornando-as as mais potentes possíveis, em direção a construções de currículos multiculturais, democráticos e críticos.

A partir de agora podemos observar detalhadamente as recontextualizações e rearticulações curriculares realizadas pelas três escolas investigadas.



### 6.3 RECONTEXTUALIZAÇÕES DA ESCOLA A

A escola “A”, como mencionei na apresentação das escolas no capítulo dois dessa dissertação, foi inaugurada em 2001, durante a última gestão da Administração Popular. Nesse período a RME ainda estava em processo de discussão e implementação dos Ciclos de Formação e da estrutura da Escola Cidadã, os quais desde 2000 haviam sido estendidos compulsoriamente para toda a RME. Por se tratar de uma escola nova, a direção e coordenação pedagógica foram indicadas pela SMED para assumirem esse período inicial, e por isso tinham, obviamente, muita afinidade com a proposta. Esse foi inclusive um dos critérios para a escolha dessa instituição nesta pesquisa, pois interessava saber como uma escola que possuía bastante afinidade com a proposta da Escola Cidadã reagiu e recontextualizou as políticas curriculares do período 2005-2012. A hipótese com a qual eu trabalhava, era encontrar ainda uma influência grande do projeto, uma vez que a história da própria escola nasce muito relacionada a ele.

Entretanto, o que encontrei foi bastante diferente das minhas estimativas iniciais. Das três escolas pesquisadas essa foi, de acordo com a pesquisa realizada, a que apresenta as maiores fragilidades na sua construção curricular, pois, como mostrarei a seguir, não conseguiu estruturar uma proposta coletiva que orientasse de fato as práticas pedagógicas. Apesar de uma elaboração teórica bastante consistente e articulada no PPP da escola sobre sua concepção de currículo, na prática, tais discussões não se efetivam.

O primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, finalizado em 2010 – o qual ainda não foi oficialmente aprovado pela SMED nem pelo CME –, apresenta a mesma discussão teórica do currículo encontrada no Caderno 9, documento que expressa a proposta pedagógica da Escola Cidadã. Os argumentos dessa proposta são importados quase integralmente para o PPP da escola, tanto que o texto da seção sobre o currículo da escola é idêntico ao encontrado no Caderno 9. Apesar da apropriação da discussão teórica – que como veremos a seguir só acontece no âmbito deste documento –, a forma como o Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã prevê a organização do currículo (por Complexo Temático) não é incorporada. Segundo as coordenadoras, o currículo já não é mais organizado por

Complexo Temático há algum tempo,<sup>30</sup> pois de acordo com elas, a metodologia que ele implicava começou a se tornar inviável em função do tempo despendido e das mudanças na comunidade, que se tornou mais violenta, dificultando assim a realização da pesquisa sócioantropológica. Desse modo, a escola prevê nesse momento, segundo seu PPP, que a organização do seu currículo se dê por meio da modalidade de Tema Gerador (FREIRE, 1987). No Projeto Político Pedagógico da instituição há a seguinte definição, tomada pela escola sobre essa prática:

O que significa trabalhar em Temas Geradores? Significa exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sócio-cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso. (KRAMER et al, 1989 apud CORAZZA, 1992 [Projeto Político Pedagógico da escola A]).

A partir do trabalho de Demetrio Delizoicov Neto (1991), também inspirado nas obras de Freire, o PPP dessa escola aponta ainda, que dentro dessa modalidade sejam realizadas algumas etapas: a) levantamento preliminar da realidade local (coleta de dados junto à comunidade); b) análise do material coletado (seleção de pré-temas); c) escolha de falas, situações importantes; d) redução da temática (articulação entre as disciplinas do currículo e os temas levantados; e por fim, e) planejamento (desdobramento dos temas em sala de aula). O Projeto Político Pedagógico indica ainda que o conhecimento resultante de todo esse processo seja coerente com os “sete saberes necessários à educação do futuro” formulados por Morin (2006), que, por sinal, ganham grande destaque no documento.

Até aqui poderíamos dizer que, do ponto de vista da organização do currículo, a construção por meio da modalidade de Tema Gerador poderia ser considerada uma recontextualização reativa da política curricular do período 2005-2012 – apesar de ser uma adaptação desse conceito, uma vez que originalmente (FREIRE, 1987) ele é construído de maneira diferente e envolve muitas outras etapas. Essa afirmação poderia ser feita considerando que essa abordagem inspirada no trabalho de Freire (1987) seria uma franca tentativa de trazer os saberes, interesses e problemáticas daquela comunidade para o centro do currículo, caracterizando um

---

<sup>30</sup> As coordenadoras pedagógicas não souberam precisar desde quando abandonaram os Complexos Temáticos.

compromisso com a democratização do conhecimento e com uma formação crítica. Além disso, a utilização do trabalho de Morin (2006) também sugeriria uma compreensão de que o currículo escolar vai muito além das disciplinas e de que a construção do conhecimento na escola deve primar pela construção de uma consciência planetária.

Ocorre, porém, que toda essa elaboração teórica e metodológica do currículo ficará restrita ao PPP da escola. As entrevistas e observações realizadas demonstram que os objetivos expressos no documento, não conseguem se concretizar na prática. A impressão que tive, apesar de todas as professoras entrevistadas terem dito que participaram da elaboração do PPP, que, por sinal, era um acontecimento recente na ocasião das entrevistas, é de que elas desconheciam o teor do documento. Apenas uma das professoras mencionou o uso do Tema Gerador como a forma como a escola organiza seu currículo. Os trechos selecionados ilustram essa discussão:

**Pesquisadora** - Sobre o currículo da escola, eu gostaria que tu me explicasses como é que vocês organizam?

**Gisele** (professora de turma de progressão da escola A) - A gente tem que primeiro fazer uma sondagem para ver em que nível eles estão [...] Então a gente faz uma sondagem para daí partir para as atividades a serem trabalhadas... então o currículo é bem flexível assim.

**Pesquisadora** - Como é que acontece a definição desses conteúdos, é uma escolha individual...?

**Gisele** - Não... Em cada ciclo todas do primeiro ano fazem, do segundo ano... até nesse ano a gente está montando juntas, A10, A20, A30 e AP montando juntas, porque uma vai receber o aluno da outra, a gente está buscando unificar isso.

**Daiane** (professora volante da escola A) - É uma organização por ciclo. Há atividades pensadas para o ciclo todo e atividades por ano ciclo, que aí vai dentro dos objetivos específicos para cada ano. O que acontece é que cada professor adapta o trabalho de acordo com o perfil de cada turma.

**Sara** (professora 1º ciclo da escola A) - Aqui na escola não se trabalha por projeto, se trabalha por Tema Gerador [...]. Então a gente pega a partir do tema maior outras temas menores. Então por exemplo nesse primeiro trimestre o nosso tema foi identidade da criança e a partir daí a gente cria outros subtemas dentro dele, como agora teve a copa, e outras coisas, datas comemorativas importantes, etc.

Como podemos observar, duas das três educadoras entrevistadas sinalizaram que o currículo é organizado entre os professores do mesmo ciclo e ano-ciclo, mas que este é readaptado por cada professor de acordo com a sua turma. Uma delas chega a sinalizar que “nesse ano” os professores do mesmo ciclo “estão

tentando” construir o currículo juntos, ou seja, provavelmente a definição do que ensinar era feita individualmente, ou entre professores paralelos que lecionam com o mesmo ano-ciclo. Fica bastante evidente que não há uma construção coletiva que envolva o todo da escola. Na prática, são múltiplos currículos operando de acordo com os agrupamentos que os próprios professores fazem. Mesmo que saibamos que certamente cada sala de aula e cada professor farão apropriações distintas do currículo – o que é um fato dado e desejado inclusive – o que pontua é que, ao se configurarem práticas quase solitárias e independentes umas das outras, elas colocam em risco a concretização do projeto da escola, o qual requer o mínimo de unidade para se efetivar.

Em nenhum momento, durante as entrevistas realizadas com as educadoras, houve qualquer referência à realização das demais etapas de construção do Tema Gerador, tampouco da aplicação das discussões de Morin (2006) sobre o conhecimento que deveria fazer parte do currículo. Na verdade, as falas parecem alheias a essas discussões. Mesmo a professora Sara, que se manifestou sobre o Tema Gerador, tanto no decorrer entrevista, como no trecho acima destacado, sinaliza que ele é utilizado mais como uma *temática* que inspira o currículo, do que como um *gerador* de conhecimento sobre si e sobre a realidade da comunidade, como propunha Freire (1987) quando formulou esse conceito.

Essa pequena amostra permite concluir que não há clareza por parte de todos os educadores de qual é a proposta da escola para a organização do currículo, o que é reforçado pelo fato de esses professores terem sido apontados pela coordenação como educadores conhecedores e afinados com a proposta da escola. Essa falta de nitidez sobre como o currículo da escola é construído também foi encontrada nas falas das próprias coordenadoras pedagógicas. Na primeira fase de entrevistas com a equipe de coordenação (na ocasião de elaboração do projeto da dissertação), quando conversei individualmente com cada uma das coordenadoras, nenhuma delas mencionou que o currículo da escola fosse organizado por Tema Gerador. Na segunda fase da pesquisa, então, *uma* das coordenadoras, quando questionada sobre como a escola pensava e organizava seu currículo, nesse momento respondeu:

**Flávia** (coordenadora pedagógica da escola A) – Nós escolhemos trabalhar no nosso PPP a questão do Tema Gerador, porque ele possibilita coisas que a gente acha superimportantes,

como trabalhar a questão social da nossa comunidade, por exemplo, ao mesmo tempo que buscamos trabalhar conceitos importantes.

Diante desta afirmação, na continuação dessa entrevista, solicitei que ela relatasse como isso funcionava na prática, uma vez que as outras coordenadoras e outros professores ouvidos não relataram esse processo em suas falas. Ela afirmou que a escola faz uma pesquisa com a comunidade “em momentos dentro da própria escola”, em reuniões, conversas com funcionários, etc, diferente da pesquisa sócioantropológica que previa a saída da escola, conhecendo e entrevistando as pessoas do entorno. Segundo ela, isso acontece em vários momentos no ano. A partir dessa pesquisa, um tema é eleito pelos professores como o Tema Gerador que deve orientar o trabalho de todas as disciplinas durante aquele ano. De acordo com ela<sup>31</sup> o Tema Gerador daquele ano (2011) era “Escola A: você faz parte dessa história”. A coordenadora afirma que, após a escolha do tema, é feita uma análise sobre os dados levantados, observando que conceitos e conteúdos estão relacionados com o mesmo. Todo esse processo deve então nortear o trabalho dos professores durante o ano todo.

Nesse momento, pela primeira vez parte da discussão do PPP aparece na fala de uma das entrevistadas. Entretanto, como vimos, não há indícios de que todo esse processo realmente aconteça na prática. Os dados colhidos indicam que as discussões acerca do currículo ficam restritas ao PPP e não influenciam, como esperado, a prática pedagógica dos educadores.

Isso fica ainda mais claro quando as entrevistadas relatam como são definidos os conceitos que são trabalhados. Apesar de todo o discurso encontrado no PPP sobre uma visão de conhecimento que faça sentido para a vida das comunidades, na prática, ao fim e ao cabo, o que acaba prevalecendo são os conteúdos e as disciplinas tradicionais do currículo. É na continuidade da entrevista com a coordenadora que relatava que a escola realizava um processo semelhante ao sugerido no PPP onde encontramos isso explicitado:

**Pesquisadora** – E como é que vocês definem o que vai ser ensinado? Como vocês se organizam em relação a isso? Por ano, por ciclo?

**Flávia** (coordenadora pedagógica) - As duas coisas. A gente elenca o que por trás daquelas falas a gente consegue trabalhar em nível de conceito. E nós já temos sim, a questão de conteúdos para cada ano ciclo.

<sup>31</sup> As demais entrevistadas não mencionaram nas suas entrevistas esse Tema Gerador.

**Pesquisadora** - E como esses conteúdos foram escolhidos?

**Flávia** - hum...por meio da discussão do grupo, entre paralelas, e também obedecendo os parâmetros curriculares nacionais também. O que modifica (num determinado ano) na base curricular que a gente já tem é a questão dos conceitos que a gente trabalha, na verdade quando a gente trabalha. Mas os conteúdos são basicamente sempre os mesmos. Porque tem que ter a questão dos conteúdos mínimos.

**Pesquisadora** - E esses conteúdos mínimos que tu dissestes que vocês utilizam, eles foram escolhidos baseados em que? Nos PCNs? Em outro documento?

**Flávia** - A gente segue muito as orientações do caderno 9 ainda. É a nossa fonte de consulta. Não é uma Bíblia indiscutível. Mas ainda é um documento que dá muito suporte e referência para nós.

**Pesquisadora** - Ok. Mas o caderno 9 não faz referência à conteúdos mínimos. Então como é que vocês escolheram esses conteúdos que vocês consideram mínimos para cada ciclo?

**Flávia** - Baseadas nas sugestões do MEC. Porque houve essa discussão. Nunca se teve a discussão do miudinho enquanto rede. Nunca se teve isso.

O trecho apresenta aspectos reveladores. A coordenadora demonstra que mesmo com toda uma suposta escuta da comunidade, com a eleição de um tema que teria como objetivo garantir a inserção da realidade da comunidade no currículo da escola, o que prepondera são os “conteúdos mínimos”. Ou seja, ainda que houvesse de fato toda essa construção por meio do Tema Gerador, o que não é confirmado pelas outras pessoas ouvidas, mesmo assim, ao final de tudo, essas construções seriam secundárias, pois o que prevalece são as disciplinas e os conteúdos legitimados no campo do currículo.

Observa-se que a expressão “conteúdos mínimos” parte do pressuposto de que, na verdade, há um consenso sobre o que são os conteúdos mínimos, como se eles já fossem naturalmente pertencentes à escola. A coordenadora se refere à tradição do campo, àquilo que em geral está impregnado no nosso senso comum por meio dos anos de escolarização pelos quais todos passamos. É como se todos soubéssemos *a priori* quais são, afinal, os conhecimentos que devem ser ensinados. Essa sensação de certeza é o resultado das disputas dos diversos saberes existentes na arena do senso comum. Assim, parece claro que o Tema Gerador funciona, nesse contexto, como uma espécie de adereço, um enfeite, que deixa o currículo, composto, na realidade, pelas disciplinas e conteúdos historicamente legitimados no campo, com a impressão de que ele dialoga com os saberes da comunidade.

Por estas razões conclui-se que a recontextualização da política curricular nesta escola é predominantemente passiva, pois na prática a escola não consegue efetivar uma organização coletiva e consistente do currículo, reproduzindo assim os

modelos curriculares vigentes. Tais modelos, associados aqui aos PCNs, livros didáticos, orientações do MEC para realização das avaliações nacionais, entre outros, não são genuinamente ruins. Em muitas aplicações desses materiais, eles podem fornecer subsídios importantes para o trabalho pedagógico. Há aspectos que merecem a nossa atenção em diversos desses dispositivos. Entretanto, uma utilização acrítica e apolítica dos mesmos pode reproduzir uma visão naturalizada de mundo, que pouco contribui com uma formação que habilite os sujeitos a compreenderem e interferirem criticamente na realidade que os cerca.

Essa impressão de que, apesar das inúmeras discussões no campo do currículo, temos conseguido avançar pouco de fato rumo a construções mais plurais, é corroborada por Costa:

Frequentemente tenho a impressão de que mesmo com todas essas teorizações novas, que deveriam ter nos ajudado a melhorar a escola, não conseguimos modificar muita coisa. Eu sou muitas vezes levada a pensar que as mudanças que conseguimos mexeram com coisas sem importância. Porque acho que com aquilo que é o coração da educação escolar – a disciplina, as matérias de ensino, os conteúdos do currículo – pouco conseguimos mexer. Faz um acréscimo aqui, outro ali, muda-se uma sequência, tira-se de uma série e passa-se para outra, altera-se um pouco a denominação [...]. Contudo, e é aí que quero chegar, a escola ainda é o reino das disciplinas, daqueles saberes cristalizados, consagrados, que parecem responder às demandas de um outro mundo, mas que lá estão, ainda hoje, intocados no currículo (2007, p. 56-57).

Ainda segundo a autora, a dificuldade que temos encontrado em mexer com as disciplinas do currículo não é trivial. Utilizando alguns argumentos de Willinsky, Costa (2007) afirma que os saberes escolares podem ser comparados às pequenas cidades que o império do Ocidente deixou em suas colônias, mesmo depois de ter perdido o domínio político desses territórios, com o objetivo de continuar exercendo seu poder, deixando a sua história e cultura impregnadas nesses lugares. As disciplinas escolares não ocupam o currículo por acaso. Elas lá estão porque são o resultado de disputas entre os saberes de diversos grupos que lutam por um espaço no campo, pois sabem que uma vez no currículo seus saberes são legitimados e tomados como *o conhecimento* que todos devem ter acesso. Ao permanecerem no campo ao longo dos anos elas continuam reafirmando e mostrando quais são (e a quem pertencem) os conhecimentos considerados verdadeiramente relevantes.

O trecho da entrevista ainda é oportuno para evidenciar a relação entre os campos macro e micro. Quando questionada a respeito de onde afinal surgiam os “conteúdos mínimos” a coordenadora afirma que eles partem das orientações do

MEC. Nesse caso ela pode estar se referindo tanto aos PCNs, quanto aos materiais orientadores das avaliações nacionais para o ensino fundamental (Prova e Provinha Brasil) ou ainda, aos próprios livros didáticos uma vez que eles chegam até as escolas públicas com o aval do MEC. Qualquer que seja a escolha, ela demonstra uma vez mais como as políticas educacionais nacionais e locais se conectam.

Todas as informações até aqui apresentadas a respeito do currículo da escola surgem por meio do PPP e das entrevistas. Como afirmei anteriormente, o PPP traz a concepção de currículo e a forma escolhida pela escola para organizá-lo. Ele orienta a construção curricular que deve se desenvolver baseada nos pressupostos apresentados pelo PPP. Deste modo, o currículo concreto não é encontrado no PPP, e sim em construções, geralmente, anuais realizadas a partir dele. Contudo, em nenhum momento tive acesso a essas sistematizações. Assim que obtive a informação de que o currículo era construído anualmente por Tema Gerador, pedi para ter acesso às construções feitas até então. Uma vez que essa modalidade de organização do currículo, e o próprio PPP da instituição preveem que a escolha de um novo Tema Gerador seja devidamente registrada, esperava-se encontrar alguma sistematização que, afinal, orientasse o trabalho pedagógico. Apesar de a coordenadora Flávia afirmar na entrevista, que havia um registro, um material organizado, não tive acesso a esse documento nem por parte das educadoras, nem por parte da coordenação pedagógica. Quando solicitei pela primeira vez este material, a coordenadora Flávia afirmou que essa organização não estava completamente concluída e que no próximo encontro me entregaria, mesmo com a minha insistência em vê-lo da maneira como estava. Em outra oportunidade, conversei com as outras coordenadoras que revelaram não saber de que documento a colega falava, mas que verificariam com ela e me enviariam por e-mail. Enviei diversos e-mails, liguei para a escola mais algumas vezes, porém não obtive nenhum retorno. Até que, por fim, aceitei o fato de que provavelmente o currículo não me foi enviado porque ele não existe, porque ele não foi sistematizado.

Assim, pode-se concluir que toda a construção do PPP, presente também na fala de uma das entrevistadas não se efetiva na prática. Não há uma sistematização realizada a partir do Tema Gerador para orientar o trabalho Pedagógico. O Tema Gerador acaba não cumprindo o seu papel, pois, ao que tudo indica, não consegue cumprir a função de gerar o conhecimento a partir dos saberes e da realidade dos alunos. Na verdade, são os próprios educadores que definem na prática cotidiana o



que vai ser trabalhado. Talvez alguns tenham a preocupação de conectar o trabalho que desenvolvem em sala de aula ao Tema Gerador escolhido para um determinado período, mas ao que tudo indica não é a maioria, pois com exceção de uma educadora ouvida, as outras sequer mencionaram a existência do trabalho com Tema Gerador.

Essa conclusão de que não havia um currículo organizado a partir do Tema Gerador do ano em questão é reforçada pelo fato de que, em nenhum momento, nenhuma das professoras ouvidas mencionou algum documento ou sistematização coletiva que representasse o currículo da escola. Ao contrário, quase sempre afirmaram que a escolha do que ensinar era feita pelos professores de cada ano-ciclo. Assim, é como se cada segmento da escola trabalhasse individualmente numa proposta que se diz coletiva. Toda a arquitetura e discussão do currículo apresentada no PPP é virtual, não existe na realidade concreta da escola. O currículo da instituição é demasiado abstrato e paira no ar como algo dado, mas sem que ninguém consiga de fato vê-lo e compreendê-lo.

Deste modo, apesar de todo o discurso de uma preocupação com a comunidade, visando à melhoria e o crescimento desta e à inserção social dos sujeitos – o que sugeriria certa ressonância da proposta Escola Cidadã –, no âmbito do currículo, não há uma construção que seja sustentada coletivamente para ter força para alcançar tais objetivos. Por estas razões, novamente fica claro que a escola realiza uma recontextualização passiva da política curricular do período 2005-2012, pois não consegue, na prática, reverter significativamente a ausência do campo. Os dados obtidos demonstram que a escola não consegue recontextualizar coletivamente a política e esse processo passa a ser protagonizado pelos professores quase individualmente. Deste modo, de fato a política curricular da ausência é transformada, recontextualizada, transformando-se em outras criações, mas que são difíceis de identificar e analisar uma vez que, ao não existir uma sistematização, apenas com o acompanhamento diário da ação dos educadores seria possível observar os seus efeitos. O que é possível avaliar por meio do contexto apresentado é que, o fato do currículo não se organizar coletivamente, inviabiliza bastante a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, que requer uma ação integrada dos sujeitos escolares.

A fala da coordenadora Flávia, como vimos anteriormente, indica que nesta situação muitos professores acabam utilizando fontes pré-determinadas, como os

PCNs, os livros didáticos, entre outros. Isso remete a discussão que apresentei no início do capítulo, quando afirmo que não há a possibilidade de, em alguma circunstância, nos depararmos com uma ausência de políticas. O vazio de políticas locais, no contexto dessa escola, acaba sendo ocupado por políticas nacionais, que serão também recontextualizadas e transformadas nas práticas cotidianas. Por esta razão, novamente afirmo que tratam-se de recontextualizações passivas da política, uma vez que não há uma criação coletiva e clara da própria escola que sustente a prática pedagógica.

O hibridismo nesse contexto é percebido em outro campo, que não trata especificamente do currículo da escola. Curiosamente, a escola que apresenta maiores fragilidades na esfera curricular é a que encontra uma das alternativas mais potentes para romper com os muros da escola e conectá-la com outras instituições sociais, que podem com ela, constituir uma rede de apoio para enfrentar os dilemas das comunidades. Nessa escola, há um projeto, ainda embrionário, que prevê a formação de uma rede, ou “redinha” como é chamado na escola, o qual firma parcerias entre a escola e os demais dispositivos sociais que atendem a comunidade do entorno da escola: o posto de saúde, uma obra social de uma congregação religiosa que atende um número expressivo de alunos em turno inverso, a creche comunitária, as lideranças das comunidades e até mesmo uma rádio comunitária.

A ideia, se efetivada, certamente é muito promissora, porque conseguiria dar maior suporte tanto para a escola como para as demais instituições no enfrentamento dos problemas locais. Além disso, essa instituição conseguiria dar um passo importante para vencer o pessimismo imobilizador que toma conta dos discursos que circulam sobre a escola, que não conseguem perceber alternativas para superar as dificuldades que recaem para a escola nos tempos em que vivemos. Juntas, todas essas organizações, sem dúvida, são mais capazes de construir ações que proporcionem melhorias efetivas na comunidade, e ainda conseguem constituir, por meio do olhar de cada espaço, uma visão mais relacional do grupo social que atendem, vislumbrando medidas que contribuam para o seu crescimento.

### 6.3.1 Os agentes recontextualizadores da escola A

Após a realização do processo investigativo, destaco alguns elementos (ou agentes) recontextualizadores – os quais se referem a atuação de componentes, ou sujeitos, locais que interferem na recontextualização das políticas, como argumentei no início do capítulo – considerados centrais para entender por que o currículo desta escola se constituiu da maneira como apresentei anteriormente, são eles: a coordenação pedagógica, as assessorias da SMED e grupo de professores.

É importante destacar, que alguns agentes recontextualizadores serão encontrados, com algumas nuances diferentes, nas três instituições pesquisadas, outros, no entanto, serão bastante específicos de cada contexto. A coordenação pedagógica, por exemplo, é um elemento recontextualizador central em todas as escolas. Como veremos, ela pode atuar tanto como desencadeadora dos processos de recontextualização – quando fomenta discussões, busca parcerias e tensiona o trabalho pedagógico; ou o contrário, quando silencia, se imobiliza e não oferece o suporte necessário ao trabalho docente – como executora dos processos de recontextualização, uma vez que é o setor responsável por organizar e legitimar o currículo da escola. As razões de sua importância nos são óbvias, uma vez que as pessoas que exercem essa função são responsáveis por coordenar, organizar e orientar todo o trabalho pedagógico. Por isso, são agentes diretos na recontextualização das políticas curriculares, pois fazem a conexão entre as assessorias da SMED e a escola. São os coordenadores que atuam no SOP (Serviço de Orientação Pedagógica) que “recebem”<sup>32</sup> as orientações diretas para a implementação das políticas educacionais e curriculares, e que as “traduzem” para o grupo de professores. Entretanto, por diversas razões que apontarei a seguir, nesta escola, de modo especial, a ação desses sujeitos ficou muito fragilizada.

Conforme já afirmei em outro lugar (SANTOS, 2010), as atribuições dos coordenadores pedagógicos são bastante complexas na medida em que lhes interessa não apenas o trabalho desenvolvido nas salas de aula, mas todo o amplo espectro que envolve os processos de ensino-aprendizagem. Numa concepção de

---

<sup>32</sup> Cabe ressaltar que tanto nesse processo de “recepção” da política curricular quanto no processo de “tradução” para o grupo de professores há a incidência de elementos recontextualizadores que fazem com que essa política já alcance os educadores modificada, e esses ao receberem-na farão ainda novas recontextualizações.

escola como instituição de aprendizado, o objeto de trabalho do coordenador pedagógico deixa de ser apenas o docente, e passa a ser também a escola como organismo vivo em permanente processo de formação. Por isso, o coordenador, juntamente com toda equipe diretiva, é figura central nessas escolas, pois são considerados catalisadores dos processos democráticos, na medida em que contribuem para a reflexão, para o aprimoramento, para a avaliação, para o engajamento do grupo, e para melhorias em todos os âmbitos do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, as realidades escolares são tão complexas e dinâmicas que exigem desses sujeitos muito mais do que suas já extensas atribuições lhe conferem, colocando por vezes em risco a sua atuação propriamente dita. Conforme o processo investigativo realizado, foi isso que ocorreu na escola pesquisada. Diante de tantas demandas diárias que se atravessam sem pedir permissão na vida cotidiana da escola, as coordenadoras acabaram não conseguindo organizar momentos sólidos de reflexão sobre o currículo. A proposta de organização por meio de Tema Gerador não é, nem de longe, algo simples e a atuação desses profissionais é vital para que ela se concretize. O trabalho de articulação, que esperava-se por parte das coordenadoras, ficou perdido em meio ao turbilhão que se apresenta todos os dias na escola. Isso certamente influenciou significativamente a não realização efetiva da proposta.

A quantidade insuficiente de recursos humanos seja por licenças, afastamentos ou pelo enxugamento do quadro que vem ocorrendo nos últimos anos, certamente são fatores que dificultam muito o trabalho dos coordenadores. Assim, não raro, em muitas escolas esses sujeitos são também diretores, orientadores, professores substitutos, merendeiros, funcionários, porteiros, recepcionistas, entre outras tarefas que se impõe ao cotidiano escolar.

O trecho da entrevista que segue é bastante ilustrativo nesse aspecto, pois demonstra o quanto o trabalho dos coordenadores pedagógicos é duramente afetado pelas demandas escolares:

**Camila** (Coordenadora Pedagógica escola A) - Olha, ele (o coordenador) precisa ser super, super em todos os sentidos, super- super - super, como eu digo, porque o SOP tem "N" funções. É o que leva a escola. Tudo da escola tem que passar pelo SOP. Tudo tem que ser organizado, resolvido, decidido, planejado pelo SOP. Qualquer atividadezinha que o professor queira fazer, um professor que não vem, tem que estar atendendo o aluno [...]

Então é, realmente, bem complicado. E ainda tem que ter um jogo de cintura com a mantenedora também. Tem que responder formulários e documentos, tem que enviar, são “n” coisas... é bem complicado.....

Durante as visitas à escola, as coordenadoras passavam boa parte do tempo administrando e solucionando as intercorrências do cotidiano escolar, como a falta comum de professores, problemas disciplinares, atendimento às famílias, encaminhamento de materiais ou documentos, etc. Desta forma, conforme Gvirtz e Podestá (2009), em muitas ocasiões, se acaba privilegiando o urgente sobre o importante nas escolas. Há certas situações que acabam por obrigar os coordenadores a realizarem tarefas que inicialmente não lhes caberiam, mas que se fazem urgentes em determinados momentos. O risco que se corre diante disso, é a perda da identidade profissional desse sujeito, que se acostuma a fazer tantas outras coisas, que acaba com um olhar difuso frente ao seu objeto de trabalho.

A quantidade de tarefas submetidas a esses sujeitos também pode ser entendida como parte de um processo que Apple (2002) denomina de intensificação do trabalho docente. Com isso, é comum que os coordenadores sejam mais vistos como “tarefeiros”, que precisam, o tempo todo dar conta de aspectos burocráticos, como preenchimento de documentos, organização de cadernos de chamada, envio de relatórios etc, e menos como apoio pedagógico.

Ainda que muitas vezes essas sejam situações involuntárias e difíceis de solucionar, Gvirtz e Podestá (2009) sinalizam a importância de que estes profissionais tenham uma agenda clara de suas atribuições e, mesmo que não consigam vencer em todos os momentos a realidade que se impõe, busquem, negociem, pressionem, tensionem esses espaços para que possam exercer de fato o seu trabalho, que é central para as escolas, especialmente àquelas que se propõem a uma experiência de processos democráticos.

Nesse sentido, uma formação específica na área pode colaborar, pois ajuda na delimitação do foco do trabalho do coordenador pedagógico. Na maioria das escolas não há nenhuma restrição dessa função aos professores que têm formação específica, e não haveria nenhum problema com esse fato, se houvesse uma preparação por parte da mantenedora para as pessoas que exercerão tais funções. Há especificidades no trabalho do coordenador pedagógico que não podem ser negligenciadas, especialmente o seu foco no acompanhamento e no apoio ao

trabalho docente que, em geral, ganha pouco espaço na agenda repleta desses profissionais.

A coordenação pedagógica como agente recontextualizador está diretamente relacionada com os outros dois agentes que apontei inicialmente: as assessorias da SMED e o grupo de professores. O coletivo de educadores é algo muito importante dentro da escola e quando bem articulado pode fazer frente às políticas educacionais e curriculares tanto para rejeitá-las como para implementá-las, como para, também, mesclar estas duas posições conforme os interesses e necessidades deste grupo. As ações da escola só conseguem efetivação de fato, se boa parte do grupo de professores se apropria delas. Como vimos nas entrevistas, a organização do currículo por meio do Tema Gerador, bem como a definição dos conhecimentos que serão trabalhados em cada ciclo, não conseguiram atingir o coletivo da escola e por isso ruíram, não funcionaram como previsto. A constituição desse grupo depende, obviamente, das especificidades das pessoas existentes, das condições de trabalho impostas aos educadores, do engajamento pessoal dos sujeitos e do trabalho de articulação dos coordenadores pedagógicos para constituí-lo. Aqui, novamente quero argumentar que a intensificação do trabalho docente é um impedimento importante, pois muitos professores, esgotados com uma carga de trabalho intensa e com uma realidade social difícil que envolve as comunidades educativas, não encontram mais ânimo para engajarem-se nessas construções, pois, como vimos, elas exigem também um trabalho complexo. Ressalto novamente que o sucesso desse coletivo depende muito do incentivo e do acompanhamento da coordenação pedagógica, que também encontra muitos obstáculos na sua efetivação.

Outro agente recontextualizador muito importante, e que se conecta diretamente com o trabalho da coordenação pedagógica, é o trabalho dos assessores da SMED. Esses, que deveriam atuar primeiramente como suporte das coordenações pedagógicas, mas também como veículo das políticas curriculares, por fatores de sua conjuntura interna, que já indiquei anteriormente, também não conseguiram efetivar, como esperado, as suas ações no período 2005-2012.

Além de todas estas questões, é central lembrarmos que a política curricular do vazio, adotada pela SMED, especialmente, a partir de 2005, colaborou com as fragilidades encontradas no currículo desta escola, ao não dar o suporte e apoio necessário para viabilizar a construção, e prática, do currículo da instituição.

Isso ocorre por meio de vários fatores: da ausência de debates e formações direcionadas para o campo do currículo, pela inexistência de orientações e acompanhamento, tanto da elaboração do currículo, quanto da sua concretização, pela diminuição de recursos humanos, que desorganiza a escola e inviabiliza o trabalho da coordenação pedagógica, entre outros. Isso é corroborado pelo fato de que, em nenhum momento, nem as coordenadoras, nem as educadoras, mencionam a interferência ou apoio da SMED no processo de construção do seu currículo. Ao contrário, elas evidenciam que a ausência de propostas e intervenções prejudicou o trabalho da escola e a construção do currículo.

**Flávia** (coordenadora pedagógica da escola A) - De currículo... Para nossa escola não houve nenhuma proposta, [...] nada da Secretaria que desse minimamente um parâmetro para discussão para a rede. O auxílio é pouco. É mais para conhecer as dinâmicas da escola. Eu vejo esta característica em toda a rede na verdade, tanto que, as formações organizadas pela SMED, elas partem da própria rede, como se o subsídio sempre partisse da rede e não o contrário. [...] Elas não trazem uma grande discussão teórica. São mais questões da própria rede. Falam sobre motivação, autoajuda... tá, legal. Mas será que a gente pode crescer com isso? [...] não dá para se dizer que essas duas gestões não influenciaram, mesmo que seja pela ausência [...].

**Eloisa** (coordenadora pedagógica da escola A – Se houvesse uma assessoria competente, teria feito toda essa discussão com os professores nas escolas, e aí a coisa se perdeu total.

Assim, todos esses elementos recontextualizadores desse contexto, agindo simultaneamente à política curricular do vazio, desenvolveram uma recontextualização preponderantemente passiva da política curricular implementada. Apesar de uma tentativa explícita de transformar a política do vazio numa construção curricular potente, na prática, os agentes recontextualizadores mais atuantes nesse contexto não conseguiram tal feito. Assim, o mesmo vazio da política curricular acaba importado para o currículo da escola, que por fim, acaba sendo definido individualmente por cada professor.

## 6.4 RECONTEXTUALIZAÇÕES DA ESCOLA B

A escola B, com 25 anos de existência, se destacou na RME, ao longo desse período, por demonstrar um grande protagonismo na maioria de suas ações. Um protagonismo que, inclusive, lhe permitiu certo enfrentamento à SMED, na ocasião da universalização da proposta da Escola Cidadã e de todos seus dispositivos para toda a RME, uma vez que a escola já possuía uma caminhada sólida e uma organização própria do ensino e do currículo. A fala de uma das coordenadoras se refere a este episódio e reforça a afirmação de que a escola possui uma característica reativa em relações às políticas:

**Tereza** (coordenadora pedagógica da escola B) - A “escola B” é uma escola que se mete muito. Na época nós já tínhamos uma proposta encaminhada, que estava pronta. Nisso vem a questão dos ciclos. O que foi a participação dos professores aqui, tu não fazes ideia. A ponto de termos que chamar a Secretaria para dar explicações. A equipe discutindo com os professores e tomando decisões. O de cima para baixo aqui não funciona mesmo. A não ser quando são coisas que não tem grande importância, aí tudo bem. Mas quando é uma coisa que a gente se importa, a gente se movimenta, chama, discute. E o pessoal vem. Foi um momento muito bacana que se viveu aqui na época da implementação dos ciclos. Nós fizemos até um grupo de estudos, nós e a Secretaria. Quando a gente ciclou, nós ciclamos de uma forma muito participativa.

Essa instituição ao longo dos anos consolidou um perfil muito peculiar, que lhe permitiu conquistar uma certa independência e autonomia em relação à SMED, o que indiscutivelmente faz com que ela se destaque no contexto das escolas de Porto Alegre. As próprias entrevistadas fazem essa observação:

**Sônia** (diretora da escola B)- Na realidade eu acho que a “escola B” sempre se organiza um pouco independente. Tem as direções gerais, mas tem também a nossa proposta que vem vindo apesar de quem está lá na Secretaria.

Escolhida justamente por essas características, novamente a escola chama atenção por apresentar, dentre os espaços pesquisados, exemplos muito significativos de recontextualizações reativas da política curricular do vazio.

Diferentemente do que ocorreu na Escola A, aqui todos os educadores e coordenadores pedagógicos ouvidos apresentavam uma mesma linguagem a respeito do currículo da escola. Referiam-se com detalhes ao processo de construção deste, demonstrando claramente o seu envolvimento nesse processo.



Conforme as entrevistadas, nesse momento a escola organiza o seu currículo por projetos de trabalho, baseada de modo especial nos estudos de Hernández e Ventura (1998).

A metodologia de projetos surge por meio do movimento Escola Nova no final do século XIX e início do século XX, tendo como principal precursor o autor estadunidense John Dewey (1918). Ao longo dos últimos anos, esse o trabalho com projetos vem constituindo-se numa importante alternativa para as instituições educacionais que visam em seus projetos pedagógicos à superação de uma visão de conhecimento fragmentada e desconectada da realidade da sua comunidade. Segundo Xavier:

Santomé e Hernández na Espanha, Jolibert na França, Delia Lerner e Ana Maria Kaufman na Argentina, Monique Deheinzelm e Miguel Arroyo, entre outros aqui no Brasil, vêm defendendo uma organização curricular dentro desta perspectiva, visando transformar a escola de um “auditório” num “laboratório”, desartificializando as atividades escolares. (2000, p. 95)

Complementando os argumentos da autora, uma das educadoras<sup>33</sup> da escola, em publicação própria da instituição em pareceria com a SMED (2006), afirma que o trabalho com projetos se contrapõe ao ensino intelectualista, onde os saberes pré-determinados são transmitidos pelos professores, e depositados nos alunos, numa concepção bancária de educação (FREIRE, 1987). O ensino por meio dos projetos trata de ressignificar o espaço escolar, o processo de aprendizagem e a concepção de conhecimento. Deste modo, a proposta busca “conciliar interesses e necessidades de alunos e professores dando significado ao que é ensinado na escola” (educadora da escola B, 2006).

A partir de agora apresentarei como o currículo da escola é construído concretamente a partir dessa modalidade e adiante mostrarei alguns exemplos reais disponibilizados pela escola. Utilizarei um trecho da entrevista com a equipe diretiva e de coordenação pedagógica onde a diretora da escola apresenta em síntese todo o processo de construção, que a seguir será debatido:

**Pesquisadora** - Eu gostaria que vocês me descrevessem como é o processo de elaboração do currículo anualmente?

**Sônia** - (diretora da escola B) - Resumidamente. No começo de cada ano letivo nós passamos um período fazendo sondagens com as turmas. Como é que isso é feito? Com as

<sup>33</sup> O nome da educadora e a referência completa da publicação não serão expressos nas referências da dissertação para preservar a identidade da professora e da escola, conforme já sinalizado no capítulo 2, na seção “Análise de documentos”.

informações do ano anterior e com as sondagens desse ano. Então, se pensam estratégias para grupos de professores entrarem na sala para captarem os interesses dos alunos. Depois disso, os professores se reúnem e a partir disso, começam a desenvolver os projetos. Esses projetos envolvem os alunos, pois eles dizem o que eles esperam, quais são as suas expectativas de aprendizagens. A partir daí, vai se montando os mapas conceituais. No terceiro ciclo são os próprios alunos que já montam os mapas, o primeiro e segundo ciclo ainda podem avançar mais nisso. Feito o mapa, os professores vão se colocando de acordo com as suas disciplinas verificando quais conceitos daquele mapa podem ser explorados e aprofundados no seu campo, com seu olhar. Dependendo do mapa, pode até acontecer, por exemplo, de uma turma não trabalhar com Geografia num trimestre, ou o contrário, trabalharão com uma carga horária maior. Durante o ano nós vamos jogando com isso até que todo mundo tenha a carga prevista por lei. E esse projeto vai ser revitalizado ao longo das reuniões pedagógicas. Os professores tem que relatar o que estão fazendo e o que não estão conseguindo fazer. Em suma, nós trabalhamos em cima da linha de projeto do Hernández. O que vai definir o projeto são as necessidades e a expectativa daquela turma. Claro, considerando também a participação do professor. Claro que isso não é sempre tranquilo, tem disputa, brigas: como a minha matéria não vai entrar agora? Mas eu acho que o conflito traz uma qualificação maior. Em resumo é isso. Não é uma coisa fácil, fazemos formação constante sobre isso, e ainda tem professores que tem dificuldades. Depende muito também da caminhada de cada um.

O complexo processo de construção do currículo da escola, apresentado resumidamente pela diretora, possui etapas que eu gostaria de aprofundar. A primeira, é a fase de leitura dos interesses dos alunos. O período de sondagens das turmas a que se refere a entrevistada é precedido por um momento que considero de grande importância. O qual será relatado a partir da fala de uma das educadoras ouvidas:

**Tatiane** (professora do 2º e 3º ciclos) - No início do ano nós [...] fazemos aquilo que a gente chama de *escuta sensível*. A gente fica de olho pra perceber o que aconteceu de importante na comunidade naqueles meses de férias. [...] a gente sempre propõe na chegada do primeiro dia um café da manhã coletivo com a comunidade, com os alunos, e ficamos ouvindo. A gente faz uma mesa enorme ali fora. [...] Aí a gurizada vai chegando, a gente vai recebendo e conversando com eles. Deixamos um tempo pra essa conversa. Claro, nosso objetivo ali é receber nossos alunos, mas a gente já fica atento pra perceber o que eles estão falando

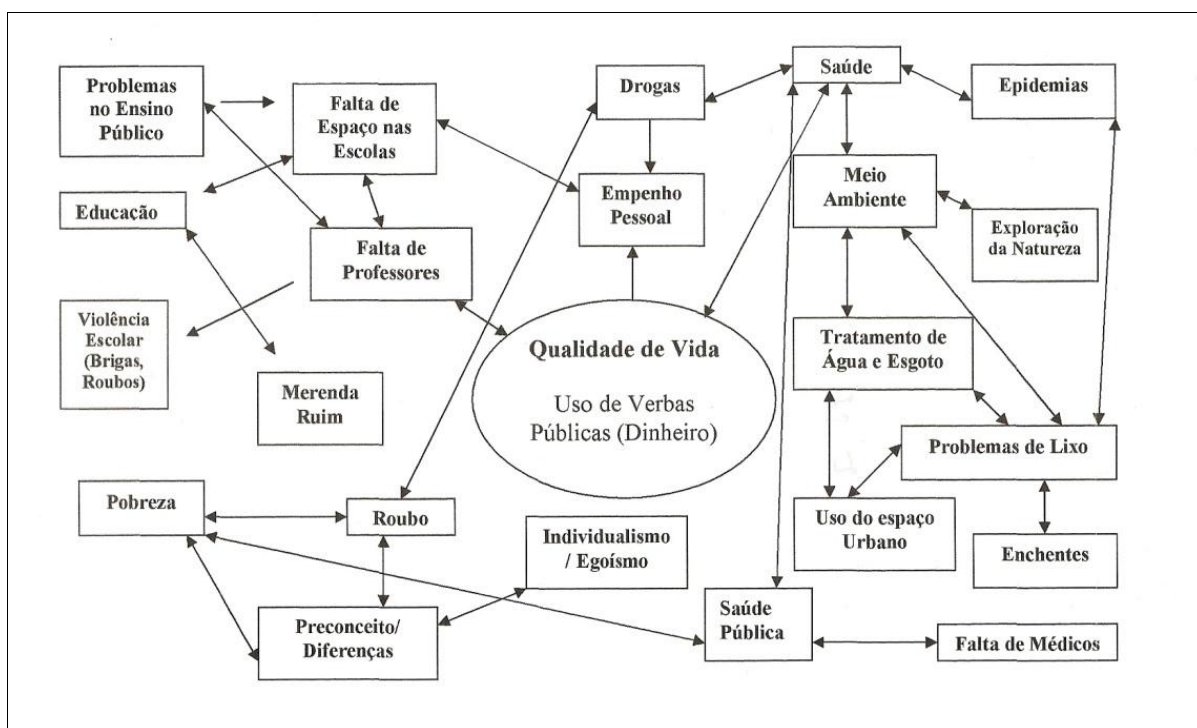
O processo de *escuta sensível*, segundo os professores e documentos da escola<sup>34</sup>, significa a atitude de colocar-se atento às problemáticas, aos interesses, aos assuntos que estão movimentando os alunos. Essa iniciativa relativamente simples, além de firmar laços com a comunidade, possibilita que os professores já capturem alguns temas que emergem em meio ao barulho da alegria do primeiro dia de aula. Ela indica ainda uma intencionalidade de se trabalhar com a noção de

<sup>34</sup> PPP e livro publicado pela escola.

*ecologia saberes*, abordada no capítulo quatro, que compreende a existência e importância dos diversos saberes circulantes, dos quais são de grande relevância àqueles que emergem da história e da cultura das comunidades, os quais parecem estar recebendo a atenção da escola nesse processo de escuta sensível.

Tão importante quanto esse momento é o trabalho que se inicia em sala de aula logo após o encerramento dessa confraternização inicial. Já em sala, na presença de dois ou mais professores os alunos participam de atividades que explicitamente buscam identificar as expectativas dos alunos e os assuntos que os mobilizam, sobre os quais querem saber. A intervenção dos professores nesse momento serve para ajudar os alunos a agruparem os assuntos em temáticas, até que por fim consigam, num consenso, encontrar qual é a pergunta ou tema que abrange as questões levantadas pelo grupo. Esse trabalho, devidamente registrado, é denominado, pela escola, de mapa conceitual. O aspecto físico desse trabalho faz jus ao nome que recebe. É, de fato, um mapa no qual todos os temas se conectam de alguma forma e convergem para um assunto principal, ou seja, onde pretendem chegar. A figura abaixo apresenta um dos mapas conceituais construídos na escola no início do ano letivo de 2011.

Figura 1- Mapa Conceitual da Escola B



Como podemos observar, o mapa reflete as inquietações dos alunos, questões que dizem respeito à vida de cada um, da escola e da comunidade. A escuta sensível e posteriormente a elaboração do mapa conceitual são indicativos importantes de que há de fato um compromisso da escola com a construção de um conhecimento que faça sentido para esses sujeitos, que os habilite a interferir e a compreender criticamente o espaço que habitam.

Com os mapas concluídos, o grupo de professores, ou o professor referência no caso dos anos iniciais, define um projeto de trabalho com cada turma que dê conta das temáticas do mapa. Esses projetos, que abordarão assuntos diferentes a partir do mapa conceitual da turma, estruturarão o trabalho pedagógico dos professores durante todo o ano. Nele são previstas as etapas, os objetivos, as atividades de culminância, as estratégias, os conteúdos de cada disciplina, a organização do tempo disponível, etc.

“Num precioso pedacinho do céu, só riso” (projeto que abordava o universo circense), “Retratando e mapeando o morro”, “EcoArte: a arte e a ecologia na turma de progressão” e “Jornal da Escola B: uma leitura das diversas linguagens” são exemplos de projetos já realizados na escola que demonstram a diversidade de trabalhos possíveis.

A elaboração junto aos alunos é vista como primordial pela escola, pois garante um maior envolvimento dos alunos em todas as etapas. Essa iniciativa é coerente com os argumentos de Hernández e Ventura sobre o trabalho com projetos, que afirma:

[...] os “projetos” que organizam o trabalho de uma escola não podem ser impostos por decreto, mas devem ser o resultado de um processo de questionamento e de formação no qual a maior parte da comunidade educativa esteja envolvida. Portanto, é uma necessidade, e não uma obrigação. Se se torna um dever, acaba dentro de uma gaveta na sala da direção e de nada serve para revisar as tarefas diárias da escola e refletir sobre elas. (1998, p. 9).

Na elaboração dos projetos ocorre uma etapa muito importante, na qual efetivamente vai ocorrer a costura entre saberes da comunidade (saberes não científicos) e os saberes científicos. Nessa fase, cada professor, conforme a sua disciplina, estuda o mapa conceitual de cada turma com o intuito de identificar em quais aspectos a sua área de conhecimento pode colaborar, estabelecendo a partir daí os conteúdos propriamente ditos que serão desenvolvidos. A professora Tatiane explica como isso ocorre:

**Tatiane** (professora 2º e 3º ciclo da escola B)- E, a partir disso cada disciplina vai buscar dentro do seu conhecimento os conteúdos que podem ajudar a criança a responder, a entender melhor aquilo. Claro que a gente sempre pensa no tempo que vamos trabalhar aquele determinado projeto, nós trabalhamos por projetos aqui. Nem sempre é igual. Às vezes no meio do caminho aquilo se esmorece, aí tu pensas em outra estratégia. Ou aquilo se expande, e aquele tempo que tu pensou inicialmente vai mudando. Basicamente é isso. A gente tem, então, o processo de escuta sensível, depois montamos com a gurizada o projeto de trabalho...

Assim, há uma inversão da lógica que em geral rege os currículos, onde o conhecimento considerado científico é programado hierarquicamente para ser distribuído para os alunos, e episodicamente se comunica com o contexto da comunidade educativa. Nessa perspectiva adotada pela escola, são as disciplinas que se ajustam aos interesses e necessidades dos alunos, e não o contrário. Entretanto, há uma preocupação da escola de que tal processo não se limite às questões apenas locais, para que se possa avançar na construção do conhecimento, num diálogo com os diversos saberes. Essa posição é encontrada na fala de uma das educadoras:

**Lúcia** (professora do 3º ciclo) - O nosso currículo vai permeando esses interesses. A C10 levantou o tema ambiente e por meio disso a gente vai trazendo a história, a geografia e isso vai formando o currículo. Então o currículo vem se mantendo, vai sendo alimentado pelas coisas que eles trazem. Não tem um currículo pronto. Vai sendo construído com os alunos ao longo do ano letivo. [...] e em cima disso vai se construindo o conhecimento dentro do interesse deles. Sem deixar de ver também aquilo que eles precisam, a base do currículo, que é o grande conhecimento, que é a leitura, a escrita, a relação com o mundo. Isso está na base do currículo, então nós não perdemos isso de vista.

O quadro a seguir reproduz um exemplo real de como os professores sistematizam esse processo. Ele apresenta como a professora de Artes Visuais da escola organizou o trabalho da sua disciplina no terceiro trimestre do ano letivo a partir do projeto de uma turma:

Figura 2: Sistematização da disciplina de Arte Visuais no projeto de trabalho de uma turma

EMEF _____			
III CICLO - 3º TRIMESTRE			
PROFESSOR(A): _____		Disciplina: Artes Visuais	
Considerando os projetos das turmas, as necessidades e as possibilidades de trabalho destaque no seu planejamento:			
Conceitos que estão sendo trabalhados	Conteúdos previstos	Estratégias de trabalho	Indicadores de aprendizagem
- Espaço	- Elementos da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, textura.	- Confecção de tramas com desenhos básicos usados nas produções indígenas	- Representa ideias, emoções e sensações utilizando diferentes recursos técnicos e expressivos em seus desenhos:
- Tempo			
- Forma	- Cultura indígena: representações artísticas	- Releituras de imagens com temas propostos no projeto	- Identifica algumas imagens da arte indígena percebendo um ambiente diferente de representar formas e ideias?
- Criação			- Realiza trabalhos utilizando tramas básicas com papéis recortados?
- Expressão			

Desta forma, em síntese, o currículo da escola B é o resultado de todas as etapas apresentadas. Essa organização, como se pode imaginar, é bastante complexa e requer muito trabalho e engajamento dos professores. Conforme a própria diretora sinalizou na entrevista, esse movimento é realizado de forma diferente por cada professor. Alguns, de acordo com os relatos, encontram muitas dificuldades de organizar o seu trabalho nessa proposta. Nem sempre todos os professores conseguem fazer as conexões esperadas entre a sua disciplina e o projeto de trabalho da turma. São esses aspectos que permitem afirmar que se encontram também neste contexto recontextualizações híbridas da política curricular. Ainda assim, apesar das contradições e dificuldades existentes, a organização curricular da escola é um bom exemplo de recontextualização predominantemente reativa das políticas curriculares. A experiência protagonizada pela escola consegue aproveitar-se do espaço vazio forjado pela política e cria uma

experiência consistente, articulada e coletiva no campo do currículo, que possibilita aos educandos engajar-se no processo de construção do conhecimento de forma muito significativa. O caráter coletivo da proposta fica bastante visível na fala das educadoras, que sempre se referiram à construção curricular no plural, conforme observa-se no uso das expressões: “A gente faz isso no início do ano” (Professora Lúcia); “A gente não busca por disciplina...a gente monta um projeto” (Professora Tatiane).

A política curricular do vazio, também interferiu no trabalho pedagógico e curricular dessa instituição, demandando que a própria escola buscasse soluções sozinha para resolver os problemas no âmbito do currículo e no âmbito da escola como um todo. A política educacional e curricular da SMED trouxe consequências, novos desafios e dificuldades também para este contexto. Apesar disso, tais adversidades não se constituíram em obstáculos imobilizadores, como ocorreu na escola A, pois a instituição foi novamente reativa às políticas. O que diferencia esta escola, e a faz desenvolver processos de recontextualização reativa da política curricular, é o fato de que seus agentes (ou elementos) recontextualizadores conseguiram encontrar saídas criativas para a ausência e vazio impostos pela SMED. O trecho a seguir, apesar de extenso, ilustra bem a relação da escola com a política curricular, e como a escola reagiu às condições apresentadas:

**Tereza** (coordenadora pedagógica da escola B)- Eu tenho pensado muito sobre isso. A escola tem uma certa independência, uma certa autonomia. Mas ela também reflete a rede, ela é da rede. Então a gente fica pensando...em que medida que a escola vai por conta, segue? Mas em que medida nós também caminhamos, para melhor ou para pior, em função das políticas macro, sejam elas mundiais – aqueles documentos, aquelas referências, as grandes discussões, as metas, enfim – federais, estaduais ou municipais? E como isso bate aqui na escola? Então a gente também lida com isso. A nossa escola é uma escola que funciona pelo estudo. Isso está claro. E sem estudo tu também esvazia resultados. E a falta de formação da mantenedora bate aqui também na escola. Por que? Porque faz com que a gente tenha que se ocupar muito mais dessa formação para garantir o estudo. Antes havia uma formação comum e tu partias dali. Agora, tu tens que buscar esse ponto de partida de novo para o professor. Por outro lado, há a redução dos dias de formação. Nós, infelizmente, não temos a autonomia que gostaríamos de ter. Nós já discutimos isso até com o José Pacheco quando nós pensamos em outros modelos possíveis de escola em termos de autonomia. Não estou dizendo também que precisa ser assim, até porque depois é um compromisso medonho. [...] A gente lida com esses entraves. Tu precisas de um profissional qualificado e a rede se desqualifica. Isso nos atrapalha. A própria discussão sobre educação especial no nosso município é um movimento muito atrasado. Porto Alegre é o único município que mantém escolas especiais. Nós estamos gastando com a segregação e não com a educação inclusiva. Então, nós temos que fazer essa discussão sozinhos.

Todo esse processo de recontextualização se dá, como vimos, por meio da atuação dos agentes recontextualizadores desse contexto. O trecho anterior já indica a existência e funcionamento de alguns elementos. No caso dessa escola destacam-se dois que também foram encontrados na escola A: a coordenação pedagógica e o grupo de professores. Além desses, nesse contexto encontram-se também agentes muito específicos: as parcerias com universidades (participação em pesquisas), os alunos de inclusão e a formação continuada dos professores.

#### **6.4.1 Os agentes recontextualizadores da escola B**

A relevância da coordenação pedagógica como agente recontextualizador das políticas já foi bastante discutida na apresentação da escola A. Como argumentei, esses sujeitos são fundamentais não apenas para a construção dos currículos, mas para toda a concretização do Projeto Político Pedagógico da escola. Se na escola A, a equipe de coordenação encontrou muita dificuldade no desenvolvimento do seu trabalho em função das demandas escolares, dificultando um processo de recontextualização mais criativo das políticas, na escola B ocorrerá o contrário.

A coordenação pedagógica dessa escola desempenha um papel primordial nas recontextualizações reativas da política curricular que a escola protagonizou. Há uma especificidade nesse grupo que certamente colabora muito na atuação desses sujeitos. Todos os membros da equipe de coordenação são muito envolvidos com estudo, pesquisa e formação continuada. Além disso, percebe-se claramente o engajamento pessoal de cada um(a) na realização de um trabalho qualificado. Não restam dúvidas que essas características acabam influenciando o trabalho da coordenação. Assim, essa equipe organiza diversos momentos de formação dentro da escola, que contribuem indiscutivelmente para a qualidade do trabalho pedagógico, e obviamente para as recontextualizações curriculares da escola. Esse grupo consegue criar os espaços para discussão na escola, possibilitando que a escola toda se coloque num movimento de formação continuada.

O perfil da coordenação pedagógica é, na verdade, uma marca da escola como um todo. O grupo de professores, em geral, é bastante comprometido com estudo e aprofundamentos. Essas características colaboram para o engajamento do



coletivo da escola nas ações desenvolvidas. A fala da educadora demonstra que há um grande envolvimento do grupo com o processo de formação continuada:

**Lúcia** (professora da escola B) - A gente faz formações muito boas. Traz gente de fora pra falar, ou nós mesmas falamos a partir do nosso trabalho. Assim, a “escola B” volta e meia se reinventa. Chega em determinados momentos e a escola se pergunta: e agora, daqui pra frente como é que nós vamos fazer?

Desta forma as recontextualizações que o grupo de professores realiza são em geral mais coesas e atuam em favor da proposta pedagógica da instituição.

Outro importante agente recontextualizador desse contexto, que atua como desencadeador dos processos de recontextualização, são as diversas parcerias que a escola realiza com as universidades. Em função do trabalho da escola como um todo, diversos pesquisadores interpelam a escola com suas pesquisas. A escola recebe muitas visitas interessadas em compreender e refletir sobre suas práticas. Esse ir e vir de pesquisadores e estudiosos acaba colaborando muito com o crescimento e as formações da escola. Numa troca muito justa, os pesquisadores que utilizam a escola como palco de suas investigações são também convidados para retornarem a escola em outros momentos, dando o retorno de seus estudos e estabelecendo um diálogo muito fecundo com o grupo de professores. Esse movimento oxigena a escola e a coloca num exercício permanente de refletir sobre si mesma. A escola se utiliza dessas parcerias para suprir o vazio dos debates educacionais e curriculares que se instauraram na RME nos últimos anos e, por isso, estas parcerias são consideradas como importantes agentes recontextualizadores desse contexto.

A ausência das discussões por parte da SMED forçou a escola a encontrar outros espaços para debater e, nesse sentido, as parcerias com as universidades e pesquisadores, acabaram configurando-se num espaço privilegiado para isso. Eis aí, talvez, uma das mais importantes contribuições que as escolas pesquisadas podem proporcionar para os debates educacionais. Essas parcerias me parecem ser uma iniciativa muito criativa, que podem contribuir significativamente com as escolas no enfrentamento dos diversos dilemas que lhes são colocados diariamente. O processo de formação continuada desencadeado não garante, evidentemente, a solução dos problemas educacionais, mas colabora com a reflexão sobre os mesmos e com a criação de novas alternativas. Essa troca favorece tanto as

universidades, que se veem compelidas a produzirem novos conhecimentos no enfrentamento de seus estudos com a realidade concreta da escola, quanto às instituições escolares, que se revigoram com o apoio que tais pesquisas e discussões proporcionam ao trazer um olhar de fora sobre a escola.

Outro agente recontextualizador central desse contexto, que também opera como desencadeador dos processos de recontextualização, é o ingresso dos alunos portadores de necessidades especiais. Essa instituição é possivelmente a escola regular que possui o maior número de alunos considerados de inclusão na RME, em relação ao número total de alunos da escola. O trabalho de educação inclusiva é uma das suas principais marcas. A entrada de alunos com necessidades especiais muito diversas foi um importante desencadeador das construções curriculares atuais, pois a escola precisava se adequar e repensar toda a sua organização para atender esses alunos.

Se por um lado ao longo dos últimos anos a escola recebeu cada vez mais alunos de inclusão tornando-se uma referência no município, por outro, não recebia o apoio e suporte necessários da SMED para enfrentar esses novos desafios. Por esta razão, a escola precisou, por conta própria, inventar maneiras de lidar com essa nova realidade, tateando sozinha o universo desafiador da educação inclusiva. Ao invés do assombro e do recuo, a escola optou pelo investimento e pela formação. O compromisso ficou tão sério que inspirou o lema da escola: “Uma escola para todos, uma escola para cada um”.

E nesse processo, ações muito inovadoras surgiram. Em primeiro lugar, a escola adequou o espaço e tempo escolar para atender melhor as demandas dos alunos. Essa adequação envolve desde o espaço físico, com adaptações na estrutura e nos materiais utilizados, até a alteração do tempo escolar. Ao invés de um turno recortado em quatro ou cinco períodos, propuseram-se módulos de trabalho, onde os períodos são mais longos, permitindo que professores permaneçam mais tempo com os alunos. Com isso o número de professores que atende a turma no trimestre também é reduzido. Nos trimestres seguintes os tempos de cada área do conhecimento são negociados, respeitando, ao longo do ano, a legislação vigente.

A necessidade de atender com qualidade a todos, respeitando as necessidades de cada um, fez com que a escola também repensasse as dinâmicas de sala de aula. Os alunos de inclusão precisavam acompanhar o seu grupo de

mesma idade e, ao chegar ao segundo e terceiro ciclo, naturalmente não conseguiam acompanhar todas as atividades propostas. Pensando nessas questões, a escola desenvolveu um projeto chamado *Docência Compartilhada*, onde dois professores, um pedagogo e um especialista, trabalham juntos em sala de aula. Na prática, o professor pedagogo vai atuar mais diretamente com os alunos portadores de necessidades especiais, atendendo suas especificidades. Essa dinâmica também pode mudar, quando o pedagogo assume o coletivo da turma e o professor especialista vai atender mais individualmente os alunos que precisam de um olhar diferenciado. Tal projeto, muito simplificado, rendeu à escola um prêmio nacional dedicado às escolas referências em educação inclusiva.

A fala de uma das professoras da escola ilustra bem como a entrada desses alunos acaba funcionando como agente recontextualizador do currículo:

**Lúcia** (Professora 3º ciclo) - Por exemplo, à medida que chegaram esses alunos com necessidades especiais, deficiências, a escola teve que se reinventar. E começaram a chegar muitos alunos. Hoje nós temos 40 de um universo de 400 alunos aproximadamente. É muita criança. Então tu tens que pensar. Se tu tens uma criança, e aqui muitas vezes não é só uma por sala, que tem uma dificuldade, uma deficiência, tu tens que mudar. Não adianta mais querer fazer a tua aula como era. Então tu tens que pensar em novas estratégias, nas formas de agrupamento da sala de aula. Vai mudando o próprio trabalho, como no caso da docência compartilhada. Às vezes nós nos juntamos até em 4 professores para atender as duas turmas juntas. O currículo com isso vai mudando, a proposta pedagógica com isso vai mudando. Tudo vai sendo mudado.

É importante destacar um aspecto fundamental que influencia diretamente na atuação desses elementos recontextualizadores. A escola B é considerada de pequeno porte em relação às demais da RME. Ela possui cerca de 400 alunos, menos da metade do que a escola A e C possuem. Não tenho dúvidas de que esse fato favorece muito a organização do trabalho da escola em todos os sentidos. Uma escola menor, com turmas com uma quantidade menor de alunos, influencia diretamente a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Todo o trabalho realizado de construção do currículo da escola, apresentando anteriormente, certamente seria ainda mais difícil, ou mesmo inviável, numa escola de grande porte. Com isso quero dizer que a experiência bem sucedida da escola no campo do currículo é fruto do trabalho dos seus agentes recontextualizadores, mas precisamos levar em conta o contexto onde eles atuam.

Assim, por meio dos elementos apresentados pode-se afirmar que a Escola B realizou processos de recontextualização preponderantemente reativos das políticas educacionais, transformando o vazio em experiências escolares e práticas curriculares criativas e consistentes.

## 6.5 RECONTEXTUALIZAÇÕES DA ESCOLA C

A escola C, como descrito no capítulo de apresentação do contexto da pesquisa, tem a sua história intimamente ligada à proposta Escola Cidadã. Toda a estrutura do projeto nasceu justamente da experiência dessa escola que acabou sendo expandida para toda a RME. Deste modo, se havia uma escola na RME onde eu esperava encontrar ainda algumas reverberações mais significativas da proposta Escola Cidadã, era nessa instituição. A expectativa inicial era de que a história e a memória do projeto fossem importantes elementos recontextualizadores das políticas curriculares, possibilitando a construção de recontextualizações reativas no campo do currículo.

Entretanto, não foi o que encontrei na realidade atual da escola. Acompanhando o processo de mudanças que ocorreu na RME ao longo dos últimos anos, sobretudo após a saída da AP, a instituição também passou por transformações importantes, as quais gradativamente foram colocando a proposta Escola Cidadã mais na memória da escola do que no seu presente. Dentre as alterações mais significativas observadas na pesquisa, destacam-se: a saída de professores que foram lideranças da escola na época da construção da proposta Escola Cidadã (devido a aposentadorias ou a mudanças de local de trabalho), o aumento expressivo do número de alunos, a entrada de muitos professores novos e as mudanças na comunidade atendida pela instituição<sup>35</sup>.

De fato, algumas ressonâncias do projeto ainda são encontradas no espaço, assim como em toda rede, mas, em geral, elas dizem mais respeito à manutenção de seus dispositivos de aprendizagem (Laboratório de Aprendizagem, professor volante, Sala de Integração e Recursos, a organização dos ciclos) do que de sua proposta pedagógica.

Apesar da saída de alguns mentores da proposta de 1995, diversos professores que também participaram de todo o processo de construção da proposta pedagógica da escola, a qual depois foi expandida para toda a RME e ficou conhecida como Proposta Pedagógica da Escola Cidadã, ainda permanecem na instituição. Das cinco pessoas entrevistadas nessa escola (três professoras, uma

---

<sup>35</sup> Algumas dessas mudanças atuarão também como agentes recontextualizadores da política curricular como argumentarei a seguir.

coordenadora e a diretora), três atuavam na escola no período de implementação da proposta, e uma entrou em 1999, quatro anos depois, em pleno exercício do projeto. A fala das entrevistadas, em especial das estavam na instituição em 1995, quando a proposta foi implementada, foi especialmente marcada por um discurso com certo tom nostálgico, no qual relembram o passado vivido pela escola e lamentam as mudanças ocorridas:

**Ana** (professora 3º ciclo escola C) - Eu vejo que nos últimos anos principalmente a gente perdeu um pouco rumo dessa proposta por vários motivos. Primeiro, porque o grupo que entrou aqui, que fundou a “Escola C” aos poucos está saindo. O pessoal está se aposentado, está indo embora. E a gente está recebendo muita gente nova, que não tem conhecimento da história, de toda essa caminhada que a gente teve. Muitos estão entrando agora na carreira do magistério. Estão vindo direto, sem ter muita vivência. Então, eles ainda estão se apropriando do tipo de trabalho que a gente está fazendo. [...] Isso dá sim...como eu posso dizer, como se fosse uma balde de água fria sabe? [...] Outra coisa, foi o aumento do número de alunos na escola. Desde que eu cheguei, o número de alunos praticamente dobrou.

**Simone** (Diretora da Escola C) - A gente envelheceu junto com a escola, todos envelheceram, a rede municipal envelheceu. Envelheceu que eu digo bem fisicamente, de cansaço e tal. [...] Pode ser uma besteira, mas me parece que a gente tinha alguns sonhos há 15 atrás que a realidade foi mostrando: não perai, chega de sonhar com isso! A gente está vendo a droga batendo no portão da escola, é o aluno assim, a sociedade assado, sabe? E algumas coisas, me parecem, que foram se perdendo. Algumas coisas que se sonhavam antes, não são mais um sonho coletivo, passou a ser meio que um sonho individual.

**Cláudia** (coordenadora pedagógica da escola C) - Eu acho assim, têm vários movimentos, um que quando a gente começou a escola era uma situação de escola. Os ciclos eram um sonho da “escola C”, depois passou para uma rede inteira, aí todos os recursos humanos que a gente pensou, hoje a gente não tem. O trabalho, por exemplo, bem específico de uma professora itinerante, que era alguém que acompanhava os alunos com dificuldades, que era alguém que ficava junto, que tinha um movimento para auxiliar, a gente não tem. Quando foi para toda a rede, a coisa complicou.

Diante das mudanças que foram ocorrendo rapidamente, a escola encontrou muitas dificuldades em se reorganizar para seguir adiante com a proposta que ela própria protagonizou. A postura queixosa e de lamentações, facilmente observada durante todas as entrevistas, gera uma atmosfera pessimista, que dificulta a visão dos sujeitos para além das adversidades encontradas no momento.

As entrevistas indicam que as novas condições que foram sendo impostas abalaram muito a organização que escola possuía, e o campo do currículo, ao que tudo indica, foi um dos mais afetados. A organização do currículo por meio de

Complexos Temáticos foi abandonada pelos mesmos motivos que as demais escolas ouvidas relataram: a dificuldade em fazer a pesquisa sócioantropológica e o tempo e envolvimento que essa construção exigia:

**Roberta** (professora 1º ciclo escola C) - O complexo temático foi uma coisa que a gente deixou de fazer.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Roberta:** Acho que era o tempo de investimento uma das coisas, porque nós pegávamos pesado, exatamente pegávamos muito, a conclusão das coisas amplas que apareciam depois a gente tinha que ir esmiuçando até trazer pra sala de aula [...] nós chegávamos lá em julho e ainda estávamos tentando terminar o complexo temático, e daí quando tu chegava no final do ano, mas só um pouquinho, agora terminou o ano vai começar tudo de novo?

**Cláudia** (coordenadora pedagógica escola C) - [...] a gente não teve mais condições de fazer essa caminhada, essa visitação.

**Simone** (diretora da escola C) - Entrar na vila é complicado hoje.

**Cláudia** - Exatamente. A gente tem algumas situações bem pontuais: até fazer uma intervenção no muro do recreio às vezes é complicado. São situações que nos impedem de fazer essa forma de pesquisa.

Ocorre, que desde o momento que essa prática foi encerrada na escola (em 2001), uma nova forma de organização do currículo não foi oficialmente adotada até então. Em 2010, quando estive pela primeira vez na escola fazendo as entrevistas iniciais, as falas colhidas indicavam que naquele momento, devido especialmente à solicitação de elaboração do PPP por parte da SMED, a escola se encontrava ainda em processo de discussão e de retomada desse campo. Essa longa ausência de debates – que acompanha o vazio encontrado nas políticas curriculares da SMED, especialmente no período 2005-2012 – provocou, como observaremos ao longo desse capítulo, um claro enfraquecimento do campo tendo em vista suas construções anteriores.

A coordenadora pedagógica ouvida deixa bastante claro que na ocasião da primeira entrevista (2010) ainda não existia uma definição coletiva clara do currículo, e por essa razão havia organizações diversas na escola:

**Cláudia** (coordenadora pedagógica da escola C) - E nós como equipe, antes até mesmo dessa demanda da Secretaria, quando no reunimos sempre pensamos nessa retomada, em como a gente pensa em organizar o currículo. E o que é que a gente está pensando? A gente pensa em uma organização coletiva como sempre foi, como sempre se pensou na “escola C”. Só que tem aí esse início que ainda está muito indefinido. Tem alguns grupos fazendo de um jeito, alguns grupos fazendo de outro. Mas agora para 2011 a gente está

retomando. Temos um projeto maior de escola com um tema que está sendo montado. Estamos ainda num processo.

Em 2011, quando retornei à escola para realização da segunda etapa de entrevistas, apesar da definição de alguns aspectos, não haviam sido realizadas mudanças muito significativas.

O PPP foi concluído, mas, até o momento das entrevistas, não havia sido aprovado pela SMED e pelo CME. Entre os diversos itens que compõe o documento, destacam-se o retorno do mecanismo de reprovação escolar – apesar de ser tratada como uma exceção – no final de cada ciclo; e a ausência de proposta de organização do currículo. Há uma discussão sobre a concepção de conhecimento e de currículo que a escola adota, mas não há uma orientação de como organizar o currículo levando em conta essas noções. O trecho a seguir chamou atenção:

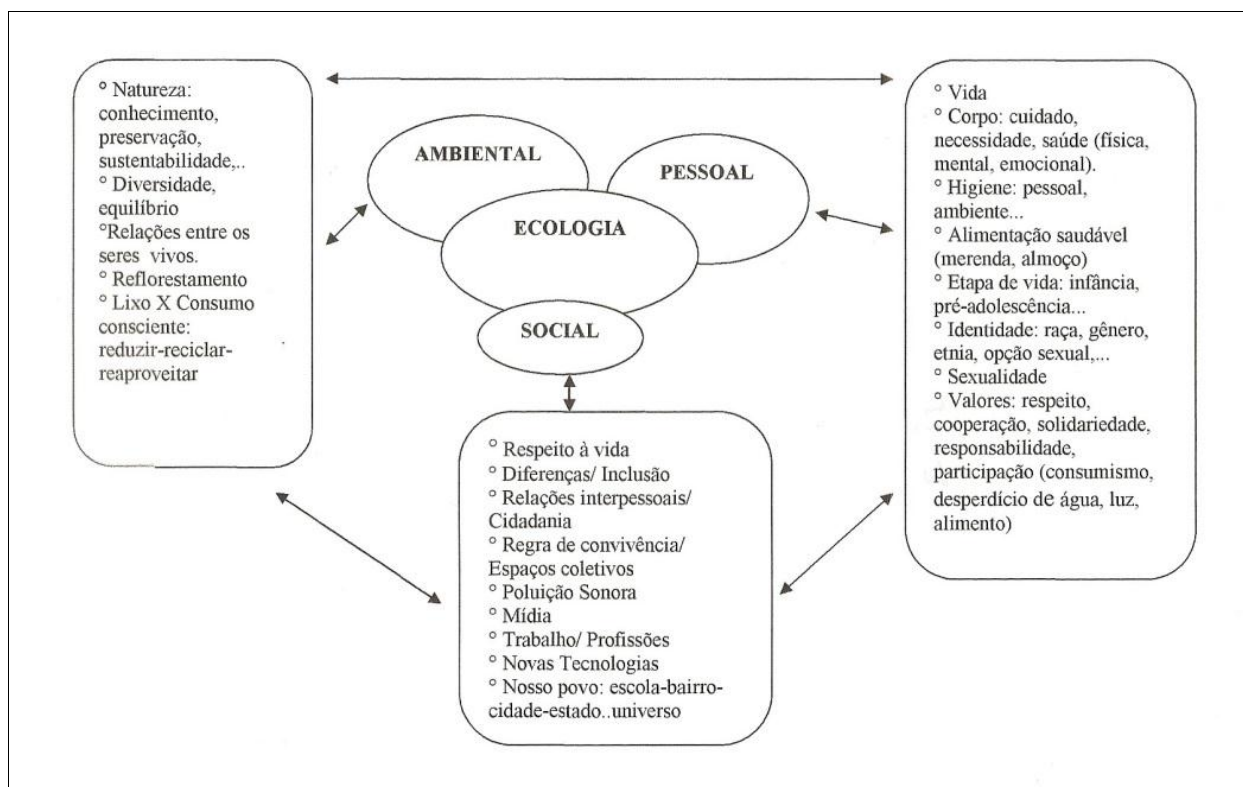
Diante dessa perspectiva de currículo é preciso ter claro uma linha de ação que ofereça um ponto de partida sobre o qual o plano de trabalho de cada área do conhecimento se organiza. Cabe frisar que nossa opção é aquela que coloca o currículo numa perspectiva progressista e transformadora, que busca modificar crítica e criativamente o contexto. (PPP, Escola C, 2010)

Todavia, na continuidade do texto não se encontra nenhuma indicação dessa linha de ação que a própria escola afirma ser necessária, o que demonstra, na verdade, que isso ainda não está claro para a instituição. A coordenadora e a diretora, entretanto, afirmam que em 2010, na ocasião em que a escola estava retomando a discussão sobre o currículo, foi definida uma temática sob a qual toda escola deveria trabalhar no período 2011-2013 e foi feita a escolha de se trabalhar com a metodologia de projetos.

O tema escolhido para a escola trabalhar foi a questão da ecologia em três dimensões apontadas pelo grupo de professores: Ecologia Ambiental, Ecologia Social e Ecologia Pessoal. A sistematização foi feita no formato do quadro esquemático abaixo:



Figura 3: Planejamento Coletivo da Escola C



De acordo com a coordenadora pedagógica, a ideia é que a partir desse tema se trabalhe com a metodologia de projetos como modalidade de organização do currículo, embora isto não apareça no PPP da escola. Porém, como observamos na fala abaixo, segundo ela, essa prática não foi consolidada em toda a escola:

**Cláudia** (coordenadora pedagógica da escola C) - A ideia é trabalhar mais com a metodologia de projetos. Aconteceu um ensaio disso em algumas turmas, mas ainda foi muito pouco. Então para próximo ano a gente pretende melhorar. [...] A gente não pode dizer que aconteceram projetos, a metodologia de projetos. Aconteceram projetos de coletivos de professores, partindo dos professores. Não da forma como eu, particularmente, entendo que é a mais adequada, partindo dos alunos.

As professoras ouvidas também revelaram que a proposta de projetos não é realizada por todos e que há uma variedade de organizações dentro da escola:

**Ana** (professora 3º ciclo escola C) - Nós já trabalhamos aqui por projetos, ainda trabalhamos, mas não é uma coisa que seja padrão, que todo mundo trabalhe dessa forma. Eu vejo que no 1º ciclo é mais fácil de trabalhar dessa forma, porque o coletivo de professores é menor, é mais fácil de articular, e aí a coisa flui melhor. Já no 3º ciclo, quando a gente trabalha projeto é uma coisa mais assim...tem um núcleo né...a gente junta, por exemplo, Ciências, Educação Física e Português, ou então faz um projeto, que pega

Matemática e Ciências. É difícil a gente conseguir fazer um projeto que consiga aglutinar todas as áreas.

**Roberta** (Professora 1º ciclo escola C) - mas não são todas as professoras que fazem, porque não existe assim uma obrigatoriedade, que tem que ser projeto; normalmente o pessoal escolhe, umas trabalham só por temas, entendeu? Desenvolve um tema com as turmas, mas não assim como projeto.

Desta forma, o currículo da escola constitui-se de uma variedade de abordagens; não há, portanto uma organização teórico-metodológica bem definida que direcione o coletivo da escola. Novamente, tal como ocorre na escola A, a definição de como e do quê será trabalhado fica sob responsabilidade dos professores individualmente. Essa condição, como já argumentei anteriormente, abre um leque muito diverso de possibilidades que podem variar de práticas muito ricas – onde o conhecimento é construído levando-se em conta os saberes dos alunos e a relevância para a inserção e a transformação social – à experiências bastante tradicionais, onde o conhecimento escolar aparece dissociado da realidade dos alunos, reforçando assim o fracasso escolar e a exclusão social.

É preciso que fique claro, que compreendo que, mesmo numa construção clara de currículo, concebida e praticada coletivamente, não há garantias de que tais composições serão sempre comprometidas com uma formação crítica, democrática e emancipatória. É preciso lembrar sempre que os processos de recontextualizações são imprevisíveis e que levam em conta uma série de fatores que sempre modificarão, em diferentes graus, uma determinada proposta ou política. Mas quero defender, a partir da base que o referencial teórico escolhido e os dados empíricos levantados me deram, que um processo coletivo reúne mais possibilidades para enfrentar os novos contornos desafiadores da realidade e de resistir ao assédio de propostas educacionais com princípios conservadores e gerencialistas, que conforme argumentei no capítulo três, reforçam as desigualdades sociais. E insisto que a escola como espaço destinado à formação coletiva, necessita de certa unidade para efetivar seus projetos educacionais.

Assim, a escola não conseguiu reagir criticamente diante da política curricular do vazio que opera na RME especialmente a partir de 2005. Por estas razões, acredito que essa instituição realizou recontextualizações predominantemente passivas da política curricular, e por um longo tempo incorporou para si mesma o silêncio que ressoava nas políticas. A ausência de discussão e direcionamento da

SMED para a atuação das escolas dificultou bastante o trabalho pedagógico e gerou um desgaste e descontentamento importantes. A fala da educadora expressa essa questão:

**Roberta** (professora 1º ciclo escola C)- Olha, eu inclusive, digamos assim, eu meio que cansei de participar dos encontros da SMED. Então assim, tu ir para uma reunião, tu mudar o teu horário, tu fazer uma série de mudanças na tua vida, pra tu chegar lá e te perguntarem, como vocês acham que deve ser o nosso encontro?! Então, isso é uma coisa que eu avisei as gurias, eu não vou mais. Então, [...] eu vejo hoje, que elas estão deixando os professores muito desmotivados porque não existe planejamento. Parece que as coisas acontecem, porque tem que acontecer. Temos de ir à reunião de ciclo? Temos que ir a reunião de ciclo! Mas uma reunião produtiva. Mas tu chegas na hora e não tem uma proposta! Então, eu vejo muito desorganizada, sem proposta definida. [...] Na verdade, nós procuramos entre nós, resolver essas questões, mas é muito desgastante com certeza.

A fala da educadora revela, além de seu descontentamento com a ausência de propostas, uma posição contraditória, que acaba colaborando para a manutenção da ausência de ações e de orientações para as escolas. A professora afirma que tomou a decisão de não mais participar das reuniões e formações da SMED, pois, de acordo com ela, estes encontros têm sido muito desorganizados e não contribuem, como o esperado, para a reflexão e a criação de alternativas para o trabalho pedagógico. Essa atitude também pode ser entendida como uma recontextualização passiva da política, uma vez que ao se retirar do espaço de debate, ela acaba não tensionando o campo e assim, não participa do enfrentamento direto às políticas, explicitando a sua insatisfação e pressionando para mudanças. Desse modo, ela acaba colaborando individualmente para que o vazio continue operando.

A diretora e a coordenadora pedagógica da instituição também deixam claro que a escola precisa buscar alternativas por conta própria para enfrentar as dificuldades que encontra:

**Simone** (diretora da escola C)- [...] Mas lá pelas tantas a gente tem o trabalho das volâncias reduzidas, os próprios recursos humano reduzidos, o número de alunos aumentando. Isso provoca mudanças naquela estrutura de currículo. [...]  
**Cláudia** (coordenadora pedagógica da escola A) - Porque nós não perdemos só recursos humanos, perdemos formação.  
**Simone** (diretora da escola C) – E, como fazer? Cada escola tem que buscar, porque não vem da Secretaria. A gente acha alguns parceiros na Secretaria, alguns assessores que nos ajudam, porque da Secretaria a preocupação não é essa.

Conforme veremos a seguir, a atuação dos agentes recontextualizadores dessa instituição não consegue articular de maneira consistente uma reação à política educacional e curricular do vazio. A construção curricular resultante da política curricular do vazio e de todos esses processos de recontextualização, tal como ocorreu na escola A, é difícil de ser identificada, uma vez que há uma pluralidade de organizações em ação, pois elas são definidas muito isoladamente pelos educadores ou por pequenos grupos, apesar da existência de um planejamento coletivo. A seguir examinaremos os agentes recontextualizadores observados nesse contexto.

### **6.5.1 Agentes recontextualizadores da Escola C**

A recontextualização preponderantemente passiva da política curricular do vazio realizada pela escola C é resultado da ação de alguns elementos recontextualizadores, como já dito. De acordo com o processo investigativo, destacam-se no contexto dessa escola: a coordenação pedagógica, o aluno contemporâneo, o aluno portador de necessidades especiais, a entrada de professores novos e os projetos de educação integral da SMED.

Novamente, assim como ocorreu nas demais escolas, a coordenação pedagógica é vista como um importante elemento que desencadeia e executa os processos de recontextualização das políticas curriculares. Os argumentos sobre a importância dessa função já foram amplamente defendidos na análise das outras escolas e se aplicam aqui novamente. Nesta instituição, considerando as mudanças ocorridas nos últimos anos, a própria coordenação parece titubear entre o desejo de retomar o passado vivido pela escola e o enfrentamento da nova realidade que se apresenta como indicam as falas apresentadas no início desse capítulo. Assim, num processo ainda de superar as perdas e adaptar-se aos novos contornos, a coordenação pedagógica da instituição não conseguiu se munir de forças para reorganizar o currículo da escola na direção de uma proposta que articulasse os sonhos vividos em 1995 e as atuais condições da sua comunidade. Isso fica bastante claro, diante da lacuna que se instalou nos debates sobre o currículo na escola após o encerramento da proposta de Complexos Temáticos. Apenas em

2010 a discussão é retomada oficialmente no processo de elaboração do PPP da escola e, ainda assim, sem conseguir estabelecer uma organização mais coletiva do currículo.

O agente recontextualizador mais importante dessa escola, que atuou como principal desencadeador dos processos de recontextualização, parece de fato ter sido o “novo” tipo de aluno que a escola está recebendo. Todas as entrevistas em algum momento mencionaram as grandes dificuldades que a escola vem enfrentando com os alunos que recebe. Esses dilemas enfrentados não são exclusivos desta escola, eles têm atingido certamente a grande maioria das instituições educacionais. Os conflitos vividos dizem respeito ao desajuste da escola diante do que Green e Bigum (1999) denominam de sujeitos estudantes pós-modernos. Esses novos estudantes considerados incontroláveis, agitados, barulhentos, indisciplinados, são sugestivamente chamados de alienígenas por esses autores, para expressar a perturbação que causam às escolas e aos professores.

Ainda dentro da categoria “o novo aluno” encontra-se o crescente número de alunos portadores de necessidades especiais que ingressaram na escola. Ao contrário do que ocorreu na escola B, os desafios encontrados pelos professores, para receber e trabalhar com esses alunos, tornaram-se muitas vezes obstáculos. A escola parece não conseguir encontrar muitas alternativas para se adequar a essa nova realidade e por isso se imobiliza. Os trechos a seguir demonstram o quanto esses dilemas que envolvem esse “novo” aluno, portador de necessidades educativas especiais, ou não, vêm tomando o foco das preocupações dos professores:

**Ana** (professora 3º ciclo escola C) - A gente tem também, cada vez mais alunos com a questão da inclusão, com necessidades cognitivas bem significativas inseridos dentro de uma turma regular, que é uma situação nova pra maioria dos professores, porque durante muito tempo esses alunos ficavam em escolas especiais, segregados e os poucos que tinham aqui eram atendidos pela SIR, pelo Laboratório. Então, era coisa que a gente não tinha muito contato. Mas, de uns 3 anos pra cá, isso foi se intensificando e é uma nova realidade. A gente tá num processo de aprender a lidar, porque a gente tem que lidar, ao mesmo tempo, com uma turma de alunos que parece que não têm padrão nenhum de comportamento social, do que a gente espera que eles tenham. São agitados, eles não param quietos, se xingam o tempo todo, isso é uma coisa que deixa a gente balançada, um pouco desestruturada [...] Então, a gente vive um dilema muito grande nessa questão das relações. Então, tem também essa questão de comportamento deles, que em parte, ou melhor em parte não, é resultante da estrutura familiar, da falta de estrutura. É um conflito. Tem também a questão da gente aprender a trabalhar com alunos que precisam de um

atendimento mais individualizado pela sua dificuldade ou pela questão comportamental, ou pela questão da sua doença. Porque a gente tem alunos psicóticos, esquizofrênicos, epiléticos, então a gente tem que ter um cuidado, um olhar diferenciado. Então, tem dias que tu tens vontade de arrancar os cabelos e virar as costas e sair correndo [...]

**Miriam** (professora 2º ciclo escola C) - Por que é que eu não consigo ajudá-los? Porque é uma turma muito grande, muitos alunos, muita dificuldade na mesma turma, dificuldade na aprendizagem, dificuldade no relacionamento, dificuldade te digo assim psicológicas bem séria, distúrbios... ah, é muita coisa junto. Então, esse tipo de aluno, eu adoro eles, mas tá difícil agora, porque o grupo aumentou.

**Roberta** – (professora 1º ciclo escola C) - A gente deixa de fazer, porque a gente se envolve com coisa que não é papel da escola. A gente se envolve com aluno que tá com fome, a gente se envolve com aluno que não veio com material, envolve com aluno que falta aula, tu tem que encaminhar pra cá, encaminhar pra lá. Pedir às famílias que, por favor, venham na reunião de pais. Muita questão de disciplina e as famílias no geral elas estão perdidas elas não sabem mais educar os filhos, não sabem dar limite, então tudo isso se tornou papel da escola [...] o nosso papel a gente não consegue mais desempenhar. Então, tu passas quatro horas e meia com uma criança dentro de sala de aula que se tu conseguir tirar duas horas pra trabalhar mesmo a questão do conhecimento é muito, a maior parte do tempo tu te envolve com outras coisas. Parece que está faltando colocar as coisas nos lugares, entendeu? [...] parece que tá muito confuso. E aí atrapalha bastante na aprendizagem dos alunos.

Desta forma, esses alunos atuaram como agentes recontextualizadores, uma vez que geraram reações nos educadores e na escola, que desestabilizaram as suas propostas. Os conflitos gerados por esses estudantes, por meio do seu enfrentamento à cultura escolar, ocuparam o centro dos debates na escola. Por conta disso, outras questões, entre elas o currículo da escola, acabaram ficando em segundo plano. Os relatos das educadoras revelam a sua angústia e a sua dificuldade em lidar com estes alunos; o que é muito legítimo, diante das dificuldades de trabalho que vem sendo impostas aos educadores. Entretanto, é imprescindível levar em conta que muitas vezes atitudes de indisciplina, de agressividade, de desinteresse, de desmotivação, entre outros comportamentos considerados impróprios pela escola, revelam o descontentamento, ou a reação desses sujeitos ao espaço escolar; que lhes mostra, em muitos momentos e de diversas formas, a sua inadequação àquele espaço, não valorizando e compreendendo a sua cultura, explicitando o seu estranhamento em relação ou seus modos de ser, de falar, de vestir, etc.

Xavier reforça esse argumento, ao afirmar que essa inquietação é provocada pelo desajustamento “da escola em termos de propostas políticas, organizacionais,

pedagógicas e disciplinares [...] em relação às necessidades infantis e juvenis” (2002, p. 58). Isso vai ao encontro do que Green e Bigum (1999) referem quando propõe a reflexão: mas na verdade quem são os alienígenas? Os estudantes com sua cultura efêmera e fugaz? Ou a escola e seus professores que não conseguem educar senão na perspectiva moderna em que foram educados? Os dilemas encontrados por essa e por outras escolas não podem ser minimizados. Todos aqueles que atuam nas mais diversas salas de aula desse país provavelmente já sentiram os efeitos desse descompasso entre a escola e os alunos que recebe. Entretanto, novamente conforme Green e Bigum (1999), esses novos sujeitos escolares vieram para ficar. Cabe à escola o difícil desafio de se reinventar e lembrar a todo tempo, que esses sujeitos não nascem com o comportamento escolar que desejamos, e que não há outro lugar onde possam aprendê-lo, senão na escola.

Outro agente recontextualizador importante nessa escola, que já foi previamente apresentado no início deste capítulo, trata da entrada de muitos professores novos. Esse agente atua, nesse contexto, como desencadeador e executor das recontextualizações. Esses professores, em sua maioria, não conhecem a história da RME e menos ainda a história da escola. Ao não se sentirem apropriados da proposta escolar é evidente que terão dificuldades em implementá-la. A fala de uma das professoras ilustra bem essa questão:

**Roberta** (professora 1º ciclo) - Tem essa questão do sonho, que parece que quando tu constrói alguma coisa é um desejo. E aí as pessoas que não tem, não acompanharam todo o movimento, parece que elas não têm muita clareza, então quando tu não tens clareza tu não sonhas junto, e aí parece que a cada ano a escola tem que mostrar de novo como que ela começou pra alguns colegas que não entendem o processo de algumas coisas. Não entendem porque que tal coisa acontece dessa forma e às vezes a gente diz: - Isso aqui foi construído há algum tempo e tinha esse objetivo. A gente precisa explicar.

A escola por sua vez, diante de tantas outras demandas que vêm ocupando o centro de suas atenções, parece não estar conseguindo introduzir como gostaria os novos colegas na proposta da escola, de modo que estes, naturalmente, não se sentem engajados. Portanto, as recontextualizações que esses sujeitos farão das políticas curriculares não levarão em conta essas memórias coletivas das quais eles não se apropriaram.

Finalmente, o último agente recontextualizador que se destaca na escola e que atua também como desencadeador dos processos de recontextualização, está

relacionado aos projetos de educação integral da SMED e do MEC. Como apontei na análise e na descrição das gestões da SMED, um dos pilares da administração da professora Cleci Jurach é a proposta de Educação Integral para o município. Como também demonstrei, as ações desenvolvidas na cidade de Porto Alegre a partir dessa proposta se utilizam especialmente do programa Mais Educação do MEC. Ocorre que no contexto dessa escola esses programas aparecem de modo especial como agentes recontextualizadores, pois tensionam a escola e o currículo, conforme podemos observar nas falas a seguir:

**Ana** (professora 3º ciclo escola C) - A gente está sofrendo muito com isso porque eles estão cortando de todas as formas, e ao mesmo tempo, estão inserindo nas escolas atividades com o objetivo de ofertar mais atividades para os alunos, no sentido de que eles fiquem mais tempo na escola. Então, tem o Mais Educação, tem o Escola Aberta, tem o convênio com o Calábria. Então, tem um monte de atividades que tentam dar conta do aluno em tempo integral praticamente. Mas eu acho, que isso está sendo feito de uma forma que está tumultuando muito a organização da escola, porque a gente não consegue atingir todos os alunos, essa integralidade não abrange o total da escola.

**Simone** (diretora da escola C) – [...] Então o MEC financia, o MEC cobra das prefeituras e a prefeitura cobra das escolas. Não sei se isso ajuda, mas serve para mostrar as relações. A nossa escola faz parte do Cidade Escola, que é aquela integralização, sabe? E as escolas recebem uma verba por isso. Então, nós somos assim, praticamente pressionados a ter alunos em atividades extra turno, porque aí a escola receberia uma verba maior e conseqüentemente a prefeitura também.

Na continuidade das entrevistas a diretora revela ainda que, em função da vinda dos alunos em turno inverso e das dificuldades que muitos oficineiros (monitores) encontram na realização do seu trabalho, a escola precisa administrar também os conflitos que ocorrem nas oficinas.

Esse último agente recontextualizador serve ainda para ilustrar, uma vez mais, as relações entre os contextos macro e micro que foram discutidas no capítulo três dessa dissertação. Como podemos observar, essa política nacional (campo macro) interfere significativamente na vida da escola (campo micro) e acaba influenciando as recontextualizações das políticas curriculares, a medida em que provoca, nesse contexto, novos conflitos e dilemas os quais, associados aos demais já expostos, acabam colaborando para uma imobilização da escola no campo do currículo, gerando recontextualizações predominantemente passivas das políticas.

Encerro assim, a análise das recontextualizações das políticas curriculares realizadas pelas escolas pesquisadas. Como vimos, tais processos estão sujeitos à



atuação dos elementos recontextualizadores próprios de cada contexto. Esses podem ser os mais diversos, e vão interferir de modos diferentes em cada escola, como desencadeadores e/ou executores dos processos de recontextualização. Acredito que tenha ficado claro que a política curricular do vazio colaborou para o enfraquecimento das propostas curriculares especialmente das escolas A e C. Uma vez que não há um currículo sistematizado, organizado e coletivo nessas duas instituições, inviabiliza-se uma reflexão mais profunda sobre as discussões tecidas no capítulo quatro sobre o currículo. No capítulo quatro, argumentei a respeito da importância de construções curriculares que não negligenciem a construção do conhecimento, mas que, ao mesmo tempo, nesse processo trabalhem com a noção de ecologia de saberes, promovendo o franco diálogo entre os conhecimentos populares e científicos, buscando uma formação consistente, crítica e democrática, que de fato contribua para o avanço escolar e social dos sujeitos. Conforme os dados obtidos, a escola B recontextualiza a política curricular do vazio transformando-a numa construção de currículo que parece levar em conta essas questões. É dessa escola, de modo especial, de onde surgem algumas alternativas que podem colaborar com o trabalho de outras escolas, no enfrentamento da política educacional e curricular do vazio a qual vem operando na RME de Porto Alegre. Sobre isso, voltarei a falar no próximo capítulo, onde teço algumas considerações finais.

Por fim, diante das recontextualizações curriculares realizadas por estas escolas reforça-se a urgência do debate sobre o currículo da RME. Nesse sentido, espero que a pesquisa realizada possa ser útil para colaborar com os argumentos em favor de um amplo debate, que qualifique cada vez mais as práticas curriculares das escolas de Porto Alegre, em direção a experiências mais democráticas, críticas e emancipatórias.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETOMANDO E CONCLUINDO PROVISORIAMENTE**

Neste capítulo, busco retomar e sintetizar alguns aspectos e discussões que foram centrais no decorrer da investigação e das análises realizadas. Esse exercício tem como objetivo explicitar e os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada, numa tentativa de responder às provocações enunciadas através do problema de pesquisa e dos objetivos que nortearam todo o trabalho.

Durante a investigação foi possível perceber que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre passou por profundas transformações ao longo dos anos, no âmbito das políticas educacionais e curriculares, sobretudo após o encerramento dos dezesseis anos de gestões petistas na cidade e, em especial, na Secretaria Municipal de Educação (SMED). Tais transformações se intensificaram a partir de 2005, quando ingressou no governo da cidade e na SMED uma nova aliança política, que em 2008 foi reeleita, permanecendo no governo até o momento (2012). Neste período (2005-2012), como vimos, a SMED esteve sob a coordenação de duas gestões distintas: a primeira de 2005-2008, liderada pela professora Marilú Medeiros; e a segunda, 2009-2012, pela professora Cleci Jurach.

A partir da coleta de dados realizada, por meio de entrevistas e análises de documentos, no contexto das três escolas pesquisadas e no contexto da SMED, apresentei em detalhes as características, as principais ações e as principais políticas assumidas durante as duas gestões. A primeira gestão, 2005-2008, destacou-se por introduzir na RME as discussões das abordagens pós-modernas, as quais podem ser localizadas facilmente como pressupostos dos quatro eixos que sustentaram a gestão: desconstrução do racismo de estado, exercício da diferença, produção de singularidades e desnaturalização de padrões. Nesta gestão, classificada pelos entrevistados como bastante teórica e acadêmica, a ampla maioria das políticas e ações tomadas tiveram como base as discussões das perspectivas pós-modernas em educação. Neste período, tomou corpo e forma uma política curricular, que já vinha se desenhando durante a última gestão da Administração Popular (2001-2004), denominada pelos próprios gestores do período (2005-2008) de *política curricular do vazio*.

A política curricular do vazio, como demonstrei no decorrer da dissertação, constituía-se na não proposição, intencional e programática, de discussões teórico-metodológicas sobre o currículo, que orientassem as construções curriculares das escolas. Nesta primeira gestão, a política foi justificada e sustentada pelas discussões das abordagens pós-modernas, que se mostram contrárias à práticas prescritivas que possam nessa lógica, limitar a criação das escolas.

A segunda gestão, 2009-2012, foi caracterizada pelos sujeitos ouvidos como uma administração que adquiriu um perfil bastante político-partidário. A gestão foi erguida tendo como base quatro pilares: gestão educacional de resultados, inclusão, integralidade da educação e conhecimento. Destes quatro eixos, a pesquisa demonstrou que a gestão educacional de resultados e a integralidade da educação ocuparam prioritariamente as políticas assumidas no período. A ênfase nos resultados envolvia, além de preocupações com o desempenho dos alunos nas avaliações realizadas (Provinha Brasil e Prova Brasil), uma política de controle e de corte de gastos, que acarretou principalmente o encerramento de alguns projetos (complementos) das escolas e a redução de recursos humanos. A preocupação com a educação integral também ganhou destaque. As ações nessa área foram realizadas utilizando-se predominantemente dos projetos do Ministério da Educação, especialmente do programa Mais Educação e do programa Escola Aberta.

No âmbito da política curricular, observou-se, em linhas gerais, uma continuidade da atuação da política curricular do vazio. Aproximando-se do final da gestão, houve uma tentativa de modificar a política curricular. Iniciou-se um movimento de construção de um currículo padrão para a RME. Entretanto, tal proposta não se concretizou e deste modo, a política curricular do vazio continuou operando.

A partir do referencial teórico construído, foi possível verificar que as transformações ocorridas na RME de Porto Alegre possuem relações com um contexto mais amplo, onde se constata um movimento de globalização das políticas e princípios neoliberais e gerenciais. Identificou-se ainda, que tais políticas e princípios se fazem ainda mais presentes no decorrer da gestão 2009-2012, quando são tomadas iniciativas que se conectam com as noções de qualidade total, controle, produtividade e padronização, adotadas pelas perspectivas neoliberais e gerenciais. A ênfase nos resultados, o aumento no controle sobre o trabalho das escolas, o corte de gastos e a tentativa de elaboração de um currículo padrão, demonstram a

aproximação com tais políticas globais. Isso evidencia o quanto os âmbitos micro e macrossociais estão imbricados no contexto da realidade da RME de Porto Alegre.

O interesse em examinar as políticas curriculares adotadas na RME e as formas pelas quais as escolas reagem às mesmas está relacionado com os estudos curriculares desenvolvidos ao longo dos anos, sobretudo a partir da década de 1980 e 1990, que demonstraram a centralidade do currículo para os projetos escolares, sobretudo, para àqueles que estão interessados em práticas educacionais democráticas, críticas e emancipatórias. Conforme argumentei, baseada em diversos autores que têm se dedicado a este tema, o currículo além de ocupar o núcleo das funções escolares, desempenha uma função social muito importante, uma vez que é por meio do currículo de modo especial, que ocorre a aprendizagem de conhecimentos que configuram um determinado modo de vida e de visão de mundo.

A pesquisa realizada nas três instituições escolhidas demonstrou que as escolas reagiram de maneiras diferentes à política curricular do vazio. A análise dessas reações teve como principais pressupostos os conceitos de *recontextualização* de Bernstein (1996) e *rearticulação* de Hall (in MORLEY; CHEN, 1996), Slack (1996) e Grossberg (1996). A partir deles, verificou-se que as escolas não apenas mediavam e resistiam à política, elas a transformavam em outras criações, num processo de recontextualização e rearticulação desta. Identificou-se ainda que estes processos foram condicionados à atuação de elementos (ou agentes) recontextualizadores específicos encontrados em cada escola. Observou-se que tais elementos podem atuar de duas formas pelo menos: tanto na indução dos processos de recontextualização, quanto na execução dos mesmos. Destacaram-se as atuações dos seguintes agentes nas escolas pesquisadas: as coordenações pedagógicas e o grupo de professores das escolas, o ingresso de professores novos nas instituições, os alunos, os projetos de educação integral em ação nas escolas e as parcerias firmadas com pesquisadores e universidades.

A partir da atuação desses elementos recontextualizadores, as recontextualizações das escolas foram classificadas, considerando sua potência de reação à política do vazio, em: recontextualizações reativas, passivas e híbridas.

Das três instituições pesquisadas duas delas, as escolas A e C, apresentaram processos de recontextualização predominantemente passivos (e híbridos em alguns momentos). Ambas encontraram dificuldades em construir uma organização

curricular consistente e coletiva que pudesse de fato orientar o trabalho dos professores. Assim, portanto, o currículo acaba sendo criado isoladamente, ou em pequenos grupos, por meio da atuação de cada um dos educadores. A escola B demonstrou processos de recontextualização mais reativos à política, apresentando construções curriculares bastante articuladas e potentes, envolvendo, por meio da metodologia de projetos de trabalho, o conhecimento dos alunos e os conhecimentos considerados científicos.

É importante deixar claro novamente, que não foi o objetivo deste trabalho avaliar se as recontextualizações realizadas pelas escolas são boas ou ruins. Para além de classificá-las e julgá-las interessava a esta pesquisa compreender como as escolas reagem às políticas. Os processos de recontextualização das políticas sempre ocorrerão, por isso interessa refletir sobre a complexidade que envolve esses movimentos na tentativa de torná-los os mais potentes possíveis, em direção a práticas educativas e curriculares mais consistentes, democráticas e emancipatórias.

Conclui-se a partir dos dados obtidos, que as dificuldades encontradas por duas das escolas pesquisadas na construção de seus currículos estão profundamente relacionadas com a ausência de intervenções, suporte e apoio por parte da SMED. Outra tese levantada ao longo da dissertação, é que tais dificuldades para elaborar os currículos escolares, envolvem as dúvidas que pairam sobre *o que* deve fazer parte do currículo e *como* isso deve ocorrer. As teorizações curriculares demonstraram a importância da construção de currículos que promovam o diálogo entre os saberes dos grupos atendidos e os saberes considerados científicos. Entretanto, parece não haver muita clareza de como isso pode ser concretizado na prática real das escolas. Os dilemas encontrados pelas escolas examinadas são um sintoma da dificuldade que as instituições têm encontrado em definir, afinal, como construir o currículo, considerando essas questões e todas as noções que foram incorporadas a esse campo. Nesse intento, algumas vezes a construção de um conhecimento consistente, que possibilite aos alunos avançar no sistema escolar e social, acaba negligenciada.

Por esta razão, me parece evidente a importância da intervenção qualificada e problematizadora das Secretarias de Educação, dando suporte às construções curriculares das escolas. As dificuldades enfrentadas por duas das instituições evidenciam que a política curricular do vazio, no contexto educacional de Porto

Alegre, ao contrário do que se propunha inicialmente, acabou fragilizando os currículos escolares. Uma intervenção qualificada não se trata, entretanto, da imposição autoritária de métodos e teorias. O que problematizou-se nessa dissertação é que a Secretaria cumpre um papel central de apoio às escolas, que não pode ser negligenciado. Porém, argumentou-se, a partir dos pressupostos teóricos dessa dissertação e da pesquisa realizada, que a atuação desta deve ocorrer através de atuações e intervenções construídas por meio do diálogo e do debate coletivo.

Espero que o estudo realizado possa contribuir com as discussões do campo, especialmente no contexto desta rede de ensino. Desejo ainda, que as experiências das escolas observadas possam servir de subsídios para a reflexão de muitas outras instituições, no intuito de qualificar e potencializar os processos de recontextualização das políticas educacionais e curriculares.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun, 2002.

APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 14-32.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_; JAMES, A. Beane (Org.) **Escolas Democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: \_\_\_\_\_; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. P.21-53.

\_\_\_\_\_. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa [et al] (Orgs.). **Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. P. 21-45.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001.

\_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz H.. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: vozes, 1998. P. 121-137.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BECKER, Howard S. Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em Tempos de Incertezas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 11- 57.

CHARLOT, Bernard. Projeto políticos e projeto pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, tempos na Vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 23- 40.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese de Doutorado, FEUSP, São Paulo, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GANDIN, Luís Armando. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 380-393.

\_\_\_\_\_. **Michael Apple**. A Educação sob a ótica da análise relacional. Revista Educação. Pedagogia Contemporânea. Currículo e Política Educacional. São Paulo: Editora Segmento, 2009. P. 12-27.



\_\_\_\_\_; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em Tempos de Incertezas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 59-92.

\_\_\_\_\_. **Democratizing Access, Governance and Knowledge**: the struggle for educational alternatives. Porto Alegre, Brasil. 2002. 296p. Tese (Doutorado) – Universidade de Wisconsin, Madison, USA, 2002.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. Começando uma conversa sobre o currículo. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. P. 7-39.

GENTILI, Pablo. Prólogo. In: AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. P. 21-24.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. P. 9-49.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 123 -142.

GONZATTO, Marcelo. Salário nem sempre se traduz em ensino melhor. **Zero Hora**, Porto Alegre, 27, fev., 2011. O “x” da educação, p. 36-37, fev. 2011.

GOODSON, Ivor f. **Currículo: Teoria e história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T.Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, P. 208-243.

GROSSBERG, Lawrence. On Postmodernism and Articulation: an interview with Stuart Hall. In: MORLEY, D.; CHEN, K. **Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies**. London; New York: Routledge, 1996. P. 131-150.

GVIRTZ, Silvina; PODESTÁ, Maria Eugenia (comps). **El rol del supervisor em la mejora escolar**. 1 ed. Buenos Aires: Aique grupo editor, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

LIMA, Iana Gomes. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

\_\_\_\_\_. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

MAINARDES, Jefferson; STREMELE, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. **Revista Teias** v. 11 • n. 22 • xxx-yyy • maio/agosto 2010.

MAINARDES, Jefferson. **A Escola em Ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MCCARTHY, Cameron et al. Movimento e Estase na reorientação neoliberal da escolarização. In: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 49-65.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.115-130, jul./dez. 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 45. p. 265-290. jun. 2007.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto, 2002. P. 11-33.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. P. 9-28.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORLEY, David.; CHEN, Kuan-Hsing. **Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies**. London; New York: Routledge, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a democracia. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A Democracia no Cotidiano da Escola**. Petrópolis: Rio de Janeiro: DP&A; Brasília, DF: CNPq, 2009. P. 13-32.

\_\_\_\_\_. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, Phillipe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POOLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa. Os Ciclos de Formação no contexto da democracia política – o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, tempos na Vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P.133 -152.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **O conhecimento Fazendo a Diferença: Projetos e Ações da Gestão 2009-2012**. Porto Alegre: SMED, 2011a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Processo de Construção dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: SMED, 2011b.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação dos Ciclos de Formação**. Porto Alegre: SMED, 2006a.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **2006: Um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos espaços-tempos**. Porto Alegre: SMED, 2006b.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Conversações com assessoria**. Porto Alegre: SMED, 2006c.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação (SMED). Proposta Político-Educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal: documento referência para a Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre: SMED, 1999.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos pedagógicos**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1996.

ROSA, Maria Virgínia F. P. C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SADOVNIK, Alan R. Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: a structuralist approach (1995). In: SADOVNIK, Alan R (ed.). **Knowledge and Pedagogy – the sociology of Basil Bernstein**. New Jersey: Ablex.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O Cavalo de Troia dos Conteúdos Curriculares. In: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 82-98.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, Outubro 2007: 3-46.

\_\_\_\_\_. **A Crítica da Razão Indolente.** Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Graziella Souza. **As interfaces do currículo e do supervisor escolar na construção de Escolas Democráticas.** Porto Alegre: FAPA, 2010. 96 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Especialização em Supervisão Educacional), Faculdade Porto-Alegrense – FAPA, Porto Alegre, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo e caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 137-179.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz H.. **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Petrópolis: vozes, 1998. P. 7-10.

\_\_\_\_\_. A “Nova” Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1994. P. 11-29.

SLACK, Jennifer Daryl. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, D.; CHEN, K. **Stuart Hall:** Critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge, 1996. P. 113-129.

SOUZA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, p. 181-199, jul.-dez.-2010.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N. et al. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 81-105.

TITTON, Maria Beatriz P. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, tempos na Vida:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 113-132.

WEIS, Lois; FINE, Michelle; DIMITRIADIS, Greg. Rumo a uma teoria do método em tempos de mudança. In: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 480-493.

XAVIER, Maria Luisa M. Turmas de Progressão na escola por ciclos: contribuições para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, tempos na Vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 167 – 190.

\_\_\_\_\_. Os incluídos na escola: a negação/ ocultamento do processo de disciplinamento. In: ROSA, Carla L. P. da; ABREU, Rudimar S. de (Orgs). **A gestão do Trabalho Pedagógico**. Santa Cruz do Sul: Ed. Da UNISC, 2002, P. 58-73.

\_\_\_\_\_; DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P., VILELA, Rita A. T. Introdução. In: **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 7 -29.

## ANEXOS

### ANEXO A- AVALIAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO 2006

Prefeitura de  
**PORTO  
ALEGRE**

Preservando conquistas.  
Construindo mudanças.

#### SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

#### Avaliação dos Ciclos de Formação 2006

O ano de 2005 foi marcado por processos de escuta, de análise e de reflexão, como um exercício de diálogo junto às diversas vozes que compõem a comunidade escolar. O **Processo de Avaliação dos Ciclos de Formação** se ancorou numa perspectiva construcionista, caracterizada pela ruptura da relação temporal entre causa e efeito, pelo rechaço ao determinismo, pela emergência da idéia de incerteza, numa concepção dinâmica da natureza. Na ação da pesquisa há um entendimento da realidade como construída cotidianamente pelo coletivo, onde indivíduos e sociedade se transformam mutuamente no curso de sua interação.

Uma das premissas orientadoras do estudo partiu da desnaturalização das freqüentes análises dicotômicas presentes nas manifestações dos diferentes segmentos ao fazer referência aos ciclos. No objeto de pesquisa, buscou-se descaracterizar a experiência de aprendizagem como um embate entre uma modalidade de organização seriada e a de ciclo de formação.

Voltados para **os debates na prática dos Ciclos de Formação**, os processos que compuseram esse movimento de análise se valeram da escuta individual e coletiva dos professores, dos alunos através de discussões realizadas nas escolas e na apresentação dessas discussões em uma edição dos Diálogos da Cidade, que contou com a presença de representações da maioria das escolas de Ensino Fundamental; escutou, também, pais e funcionários, em

assembleias dos Conselhos Escolares. Concomitantemente outras formas de diálogo se viabilizaram com as Direções, os SOPs e professores. Uma edição das *Conversações Pedagógicas* (agosto 2005) voltou-se para o compartilhamento de experiências das formações acadêmicas dos professores.

Para a busca de sentidos emergente na pesquisa, além da equipe da SMED centralizada, do apoio estatístico, foi formada uma comissão composta por professores representantes das escolas, professores assessores da SMED e professores conselheiros do CME-POA, para acompanhar o desenvolvimento do processo e colaborar na análise dos dados.

Esses movimentos estão registrados em suas singularidades e expressividades. O que apresentamos, sem dúvida, é apenas uma amostra da riqueza das discussões geradas a partir do grande tema **Ciclos de Formação**.

Os operadores do processo de avaliação – **aprendizagem, gestão e inclusão** - foram definidos a partir de questões levantadas pelas escolas, ainda em março de 2005. Assim foram desenhados:

**Aprendizagem** como os modos de organização curricular e a construção/criação da leitura/feitura do mundo; os processos de ensino e de aprendizagem, como produções de subjetividades; os processos de avaliação, como desafios de liberdade.

**Inclusão** vista como condição humana e socioeducativa; planos de consistência social, digital, cultural, política; exercício da cidadania; espaços de liberdade; inserção livre e consentida, de direito à etnia, raça, sexualidade etc; PNEE.

**Gestão** na perspectiva de produção de RH; criação e gerenciamento de equipamentos sociais como espaços/tempos concretos de aprendizagem nas escolas e na RME; criação de conceitos, de afetos e perceptos.

Neste início de ano, compartilhamos com a RME questões que emergiram desse processo e que merecem nossa atenção. Os dados aqui apresentados mostram tendências e não a totalidade das opiniões e discussões e servem como disparadores de pensamento e ações que já estão movendo e moverão nossas conversações pedagógicas ao longo de 2006.



## Quadro Resumo da Avaliação dos Ciclos de Formação Aprendizagem

Segmento	Constatações	Questões problemáticas
<b>Coletivo de Professores<sup>1</sup></b>	<p>Aspectos positivos da proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O espaço das reuniões pedagógicas;</li> <li>• O tempo para planejamento e a formação continuada;</li> <li>• A presença de um corpo docente qualificado e diversificado;</li> <li>• A existência de equipamentos sociais, tais como os Laboratórios de Aprendizagem e de Informática.</li> </ul>	<p><b>Avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• necessidade de discussão da progressão continuada, a pouca autonomia das escolas na avaliação final, a falta de tempo/ orientação para a elaboração do dossiê e ausência de parâmetros para avaliar o aluno.</li> </ul> <p><b>Currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O "parâmetro" ou "critério" de avaliação está ligado a currículo, cujo entendimento não é unânime. Os documentos revelam que esse tema é controverso, o que aparece nas expressões "estabelecimento de conteúdos mínimos", que podem ter outras terminologias como "parâmetros", "competências", "critérios". Em alguns documentos, há a sugestão de se estabelecer um currículo para a rede municipal como um todo.</li> <li>• base curricular equitativa do III Ciclo</li> </ul>
<b>Professores (Individual)</b>	<p>"Os Ciclos de Formação contribuem para o processo de construção do conhecimento do aluno".</p> <p>Quase 70% dos professores responderam que concordam plenamente ou que concordam. Se acrescermos os que concordam parcialmente, o índice sobre para 92%. Os dados numéricos de</p>	<p>A afirmativa 7: "...os alunos chegam no III Ciclo sem saber ler e escrever...", que tipificada como tendenciosa, mostrou ser relevante: quase 50% dos professores discordam dela, o que vale dizer que também praticamente metade dos professores que responderam concorda em algum grau com ela.</p> <p>As questões envolvendo aquisição da leitura e progressão continuada são entendidas como um dos nós da proposta.</p>

<sup>1</sup> Os dados que compõem a escuta dos coletivos de professores das escolas abrangem os documentos enviados em março de 2005 por 19 escolas e mais 22 documentos enviados ao longo do ano que utilizaram como referência um roteiro construído pela EMEF Migrantes.

	<p>concordância desta afirmativa são indiscutíveis, porém as reflexões feitas pelos professores ajudam a clarear a questão, assim como os dados das demais afirmativas</p> <p><b>Currículo</b> Embora os dados numéricos mostrem a concordância com a concepção de currículo contida na Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação, comentários são feitos em relação a se ter "critérios", "parâmetros", "competências", "conteúdos" mínimos, mesmo entre os que marcam que concordam plenamente com a concepção de currículo da Proposta.</p> <p>A base curricular equitativa do III Ciclo é um tema controverso, pois apenas metade dos professores concorda plenamente ou concordam com ela, argumentando que todas as disciplinas contribuem para a aquisição do conhecimento. Porém há várias expressões de que Língua Portuguesa e Matemática precisariam ter sua carga horária ampliada.</p> <p><b>Avaliação</b> São 8 afirmativas que exploram a avaliação dos alunos. O entendimento de que ela é um momento de re-planejamento das intervenções com os alunos, alcançou quase 80% de concordância plena e de concordância.</p>	<p>Colabora com essa percepção o fato de que 35% dos professores não concordam que a progressão continuada favoreça a aprendizagem e que 28% dos professores marcaram concordar parcialmente.</p> <p>Na afirmativa 12, 67,3% dos professores concordam plenamente ou concordam que "Os alunos que apesar de todos os esforços despendidos pela escola, SMED e comunidade não conseguirem avançar na aprendizagem devem ficar retidos para reforçar os conteúdos com dificuldades".</p> <p>Os dossiês são considerados facilitadores da compreensão do processo de aprendizagem por todos os envolvidos, embora haja muitas solicitações de que ele seja mais claro, conciso e simples.</p> <p>O tema avaliação também apareceu ligado às afirmativas sobre progressão continuada. Conceito esse controverso, pois o cruzamento das afirmativas 11 e 12 tratando positivamente a Progressão Continuada e negativamente, respectivamente, mostram que apenas 20% dos que marcaram que não concordam com a Progressão Continuada, concordam plenamente com a retenção.</p>
<p><b>Alunos</b></p>	<p>Os trabalhos das professoras volantes e do Laboratório de Aprendizagem são</p>	<p>Os alunos são enfáticos ao afirmar que preferem notas e provas e destacaram que para o entendimento dos pais</p>

	importantes, embora pudessem funcionar melhor (poucas vagas no Laboratório de Aprendizagem).	acerca da avaliação seria melhor se fossem utilizadas notas. Muitos acreditam que a escola seriada é mais forte por haver a retenção, pois na ciclada "muitos passam sem saber" / "sem fazer nada".
<b>Pais</b>	Entendem que aprender é ler, escrever, fazer conta e saber responder certo as perguntas em um prova. A partir desse entendimento, muitos avaliam a escola ciclada "mais fraca" que a seriada, pois os alunos "passam sem saber". Consideram com os projetos e os Complementos Curriculares "ajudam" na aprendizagem.	Presentes as dicotomias série e ciclos, aprovação e reprovação, aprovação e aprendizagem, e reprovação e aprendizagem. Não parece haver uma posição unânime, mas a tendência maior é acreditar que a escola seriada é "mais forte", que nas escolas cicladas os alunos "passam sem saber", e ficam despreparados para o Ensino Médio. Para muitos, a avaliação seria mais clara se fosse em termos de nota e de provas de aferição de conhecimento.
<b>Funcionários</b>	Não acreditam na Progressão Continuada. Consideram os Complementos Curriculares importantes para a aprendizagem.	
	Como se poderia aperfeiçoar os processos de avaliação? A construção de dossiês tem conseguido efetivamente comunicar os resultados/processos de aprendizagem? A progressão continuada efetivamente ocorre, considerando os índices históricos de manutenção de 15%? Por que nos anos-ciclo A20, B20 e C20 residem importantes impasses para a progressão?	

## Gestão

Segmento	Constatações	Questões problemáticas <sup>2</sup>
<b>Professores</b>	Aspectos positivos da proposta: Espaço das reuniões pedagógicas,	Falta de RH, (o número de biometrias sem substituição faz com que se criem torções na

<sup>2</sup> Alguns aspectos dizem respeito especificamente à proposta de Ciclos de Formação, outros relacionam-se a qualquer organização do ensino, como por exemplo verbas, manutenção e ampliação do espaço físico.

<p><b>- coletivo</b></p>	<p>Tempo para planejamento e de formação continuada; Presença de um corpo docente qualificado e diversificado; Existência de equipamentos sociais, tais como os Laboratórios de Aprendizagem e de Informática, são aspectos destacados como positivos.</p>	<p>importante função de professor volante, que acaba atuando como substituto), muito embora o número de professores na rede seja suficiente para atender à demanda.</p>
<p><b>Professores Individual</b></p>	<p><b>Equipamentos</b> São as 16 afirmativas que buscam identificar se há distinção entre o objetivo do equipamento e o seu real uso, sua operacionalização. Em todas as afirmativas casadas há uma distinção entre o trabalho proposto e sua prática.</p> <p><b>Recursos Humanos</b> A grande maioria, índices acima dos 80%, concorda com a estrutura de RH das escolas e considera adequada a distribuição da carga horária.</p> <p><b>Formação Continuada</b> Nas 7 afirmativas a grande maioria, índices superiores a 60%, (concorda plenamente e concorda) avaliam que a Formação Continuada contribui para melhorar a prática docente.</p>	<p>Muitos são os motivos, entre os mais recorrentes estão poucas vagas para SIR e Laboratório de Aprendizagem; inadequação na relação aluno/máquina e falta de um monitor para o Laboratório de Informática, bem como a pouca manutenção.</p> <p>Falta de Quadras Esportivas e quadras sem manutenção; falta de uma área coberta para a prática da educação física; localização inadequada da quadra.</p> <p>Sala de Artes apresentada como insuficiente para atender a demanda dos alunos e com falta de materiais diversificados.</p> <p>Biblioteca figura como fonte do conhecimento, do prazer, da expressão, porém há relatos de que os professores responsáveis por elas precisam atuar como substitutos e de que o acervo precisa ser atualizado.</p>
<p><b>Alunos</b></p>	<p>Os alunos percebem como importantes os momentos de Conselho de Classe Participativo e pedem mais</p>	

	participação /atenção no Conselho Escolar. Entendem que não são ouvidos nas decisões da escola.	
<b>Pais</b>	Entendida como participação. Como tal, a participação no Conselho Escolar é vista como importante. Consideram que as suas opiniões são ouvidas nas decisões das escolas e que os espaços físicos são bem equipados e adequados.	Necessidade de ampliação da participação para discutir avaliação e ensino e nos Conselhos Escolares. De forma geral a estrutura física e de Recursos Humanos é elogiada, assim como os recursos oferecidos, como oficinas e os Laboratórios de Aprendizagem e de Informática.
<b>Funcionários</b>	Sentem-se excluídos dos processos decisórios da escola. Percebem os espaços físicos como adequados. Acreditam que as relações de respeito para com os funcionários estejam melhorando	
	Como se poderia potencializar o uso dos equipamentos sociais disponíveis nas escolas? Como fazer com que eles possam ser apropriados pelos alunos, professores e funcionários? Como lidar com as dificuldades de RH que se geram pelos afastamentos de professores, lembrando que a quase totalidade dos professores já tem regime de 40hs?	

## Inclusão

<b>Segmento</b> <b>Professores</b>	<b>Constatações</b> Inclusão tem pelo menos 2 significados: A inclusão, para algumas escolas, significa <b>acesso e permanência na escola</b> . Nesse caso, a proposta é vista como positiva por oportunizar aos alunos de classes populares a conclusão do Ensino Fundamental, por avaliar o aluno como parâmetro de si mesmo e por trabalhar com as diferenças; outras apontam a não garantia de um mínimo de conhecimento, pelo fato de implantar a Educação Inclusiva sem condições para isso. A inclusão, para outras escolas, significa a <b>inclusão de PNEEs</b> e de alunos com grandes "dificuldades de aprendizagem", e nesse caso, as ponderações apontam inadequação de espaço físico, falta de assessoria	<b>Questões Problemáticas</b> Ainda que de 2004 para 2005 tenha diminuído o número de FICAIS abertas, em 31/12/2005 existiam 4068 FICAIS.  Necessidade de maiores oportunidades para realizar avaliações especializadas. São feitas sugestões como assinaturas de convênios de parcerias com outras secretarias e órgãos governamentais e não-governamentais. assessoria especializada. autonomia.na
---------------------------------------	---	---

	especializada, falta de atendimento médico especializado.	governamentais, assessoria especializada, autonomia na avaliação dos alunos, mais vagas na SIR e aumento de carga horária para Laboratório de Aprendizagem
	No documento individual, além das solicitações de aumento de carga horária para SIR e Laboratório de Aprendizagem, há uma constatação de que esses serviços funcionam aquém de sua potência.	Quanto à Avaliação Especializada, os professores, de um modo geral, sentem a falta de retorno dos encaminhamentos feitos que muitas vezes não se concretiza, solicitam ações de parceria mais efetivas entre Saúde e Educação.
<b>Alunos</b>	Falta de adaptações físicas para os PNEEs.	
<b>Pais</b>	Percebida como a inclusão de todas as pessoas na escola pública. Como tal, são levantadas questões como todos devem se respeitar, eliminação dos preconceitos das mais diversas ordens, os espaços físicos devem ser adaptados para os que precisarem. Os motivos apontados para as faltas dos alunos são doença, negligência e irresponsabilidade dos pais.	Necessidade de a escola estar preparada para receber os alunos tanto na estrutura física como na parte pedagógica.
<b>Funcionários</b>	Concordam com a inclusão de todos os alunos na escola pública, embora achem que os professores não estejam suficientemente capacitados para trabalhar com todas as diferenças.	
Qual o entendimento que se têm de Inclusão? Ela estaria ligada tão somente aos PNEEs? A evasão explicitada pelas FICAIS não faria parte dessa discussão? Qual o entendimento que se tem do trabalho com as diferenças?		

#### Ações

Na perspectiva adotada nos movimentos que caracterizaram os processos de escuta dos segmentos há implicação direta entre aquilo que é constatado e ações que buscam a superação das questões levantadas.

No tocante ao operador **aprendizagem**, para além da pesquisa, ações foram desenvolvidas junto aos SOPs buscando trabalhar a avaliação, processo esse que será intensificado e ampliado em 2006 visando desmistificar a retenção e qualificar o processo de avaliação como um protagonismo responsável de professores e alunos e equipes diretivas na aprendizagem. Propôs a criação de um projeto pedagógico especial denominado "Turmas de Transição" para cada um dos três ciclos visando ações para promover a aprendizagem dos alunos mantidos em 2005, que poderão avançar ao longo de 2006 em função do aproveitamento evidenciado.

No que se refere à **gestão**, ações foram desenvolvidas para ampliar e qualificar o atendimento dos Laboratórios de aprendizagem, tanto no que diz respeito à carga horária de professores bem como aos modos de fazê-lo.

No operador **inclusão** o trabalho que vem sendo desenvolvido em parceria com o MP e os CTs vem conseguindo diminuir o número de FICAIS abertas e assim ocupar efetivamente a lotação de vagas para à cidade. Além disso, ações vêm sendo empreendidas e serão intensificadas buscando repovoar o próprio conceito de inclusão.

No que diz respeito à qualificação dos equipamentos sociais, expressivo volume de recursos ( R\$ 5.000.000,00 )vem sendo repassado à toda rede para manutenção, compra de equipamentos e apoio a projetos, desenvolvidos com os alunos, nas mais diversas áreas. Estão sendo nomeados professores para acompanhar o trabalho desenvolvido nos Laboratórios de Aprendizagem e cerca de mais 100 professores nas diferentes áreas. As ações da CIDADE-ESCOLA, nosso desenho de escola de tempo integral, se iniciam em abril e disparam novas associações entre a escola da semana e o programa Abrindo espaço, a escola do fim de semana.