

## **POLÍTICA CURRICULAR E RECONTEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA: LIÇÕES A PARTIR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

*Graziella Souza dos Santos*

**RESUMO:** Este ensaio apresenta algumas considerações e lições a respeito da política curricular adotada pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no período 2005-2012 e as consequentes recontextualizações protagonizadas por algumas escolas. O artigo traz algumas conclusões de recente pesquisa realizada, que revelam os pressupostos que embasaram a política curricular das gestões a frente da Secretaria Municipal de Educação no período, bem como os movimentos realizados nos currículos escolares por cada escola, como desdobramento da política curricular adotada pela mantenedora. Tais movimentos foram mais bem compreendidos através da noção de recontextualização de Bernstein(1996), a partir da qual foi possível observar ao menos três processos distintos nas escolas investigadas. O estudo utilizou-se de pressupostos teóricos da Sociologia da Educação e, neste contexto, de concepções de currículo formuladas especialmente por Moreira (GARCIA; MOREIRA, 2006) e Apple (2006, 1999), que apontam um entendimento de currículo para além de uma área técnica, que o compreende como ambiente simbólico e material, implicado na construção e na introdução de uma determinada visão de mundo, sujeito e sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo, Política Curricular, Escola, Recontextualização

### **Introdução**

A relevância da discussão sobre o currículo escolar no contexto brasileiro é amplamente visualizada através da consolidação de um campo de estudos que há décadas no Brasil apresenta vasta produção teórica (MOREIRA, 2002). Tal fenômeno justifica-se pela complexidade e amplitude da temática, que segue mobilizando pesquisadores e educadores em geral, ao apontar, sobretudo no espaço escolar, para novos desafios e novos contornos cotidianamente. Ele decorre, em suma, dada a 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).

Esta compreensão motivou a realização de um estudo que dedicou-se a examinar o modo como três instituições de ensino da Rede Municipal de Porto Alegre (RME) recontextualizaram a política curricular adota pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) no período 2005-2012, no âmbito de seus currículos.

O artigo a seguir apresenta uma síntese da investigação e seus resultados. A pesquisa utilizou-se da abordagem da metodologia qualitativa de cunho etnográfico. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: análise de documentos, entrevistas com educadores, gestores da Secretaria Municipal de Educação e equipes diretivas (diretores, vice-diretores, supervisores e orientadores escolares).

O presente ensaio está dividido em cinco seções. Na primeira, apresenta-se a concepção de currículo que norteou o estudo. Na segunda seção, expõe-se um panorama da história da RME e suas formulações sobre o currículo. A seção três aborda as mudanças sofridas na política curricular a partir, especialmente, de 2005 na rede de Porto Alegre. O quarto segmento, refere-se aos processos curriculares vividos pelas escolas investigadas a partir da atual política curricular. E, por fim, conclui-se o artigo com a apresentação de algumas considerações finais.

## **1 A centralidade do currículo**

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.

Dada a sua relevância no meio educacional, 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).

Dada a pluralidade de perspectivas que se dedicam a olhar o currículo, é necessário identificar, ainda que de forma breve, a partir de onde o currículo foi interpelado na investigação realizada.

O estudo em pauta utilizou-se das concepções de currículo de alguns autores, que possuem densa produção no campo, para compreender de forma complexa os processos curriculares que estão em desenvolvimento na RME de Porto Alegre, sobretudo após o ano de 2005. Para isso, buscou-se uma construção teórica que levasse em conta uma concepção de currículo para além de uma visão pragmática e técnica, conectando, para isso, pressupostos da sociologia da educação e do campo do currículo.

Michael Apple (1999, p. 210), importante estudioso que circula nestas esferas, sintetiza o entendimento de currículo que orientou o trabalho. Segundo ele:

[...] 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.

Nessa perspectiva, o currículo escolar é 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

Antônio Flávio 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, assim, 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. Para Moreira e Silva:

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)

Foi especialmente a partir desses pressupostos que buscou-se examinar os processos curriculares, decorrentes da política curricular adotada pela SMED de Porto Alegre nesta última década, conforme veremos nas próximas seções.

## **2 Um breve panorama da história da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e sua política curricular: da Escola Cidadã à política curricular do vazio**

Na década de 1990, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre foi palco de uma importante proposta denominada: Escola Cidadã. Esta foi uma das ações organizadas 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. Essa proposta transformou profundamente as escolas municipais, inaugurando uma estrutura até então pouco vista em outros sistemas de ensino. Tendo em vista os limites desse artigo, o projeto e todas as suas ações não serão aqui abordadas em profundidade<sup>1</sup>. Interessa neste ensaio compreender a política curricular e seus desdobramentos, por isto este será o aspecto do projeto privilegiado nesta reflexão.

Tal proposta, que foi construída simultaneamente com uma série de outras medidas no âmbito da cidade como um todo, redesenhou a educação de Porto Alegre. Desta forma, de acordo com Gandin (2002), a proposta da Escola Cidadã não se tratava de uma ação isolada, pois ela articulava-se com outras ações no âmbito social. Embasada densamente nos princípios da Educação Crítica, toda a estrutura escolar foi repensada com o intuito de promover aprendizagens emancipatórias e democráticas e atacar frontalmente as então altas taxas de evasão e fracasso escolar, que acometiam duramente as classes populares da periferia de Porto Alegre. O projeto foi reconhecido internacionalmente em virtude de seus claros

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento deste tema sugiro a leitura:

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;

esforços em implementar uma educação crítica (GANDIN, 2002; APPLE; AU; GANDIN, 2011; GENTILI, 2005).

A proposta da Escola Cidadã estava apoiada e centrada amplamente numa nova organização de ensino, denominada “Ciclos de Formação” e na sua política curricular. Externamente ao espaço escolar, a proposta ganhava ainda o suporte de ao menos duas políticas que foram implementadas no período (1989-2004): um incremento na política salarial dos professores – que corrigia anos de defasagem - e o orçamento participativo – instância criada no período para dar voz e poder de decisão às comunidades, que inclusive poderiam deliberar sobre a construção de novas escolas e sobre as prioridades para o orçamento público.

A organização escolar por Ciclos de Formação tem como base os ciclos de vida: infância, pré-adolescência e adolescência (GANDIN, 2011). Assim a estrutura escolar passou a ser organizada em três grandes ciclos. Cada ciclo possui duração de três anos, somando ao final do último, um período de escolarização de nove anos.

Os ciclos de formação, juntamente com toda a proposta, eram alimentados de forma central por uma política curricular bastante delineada e fundamentada teoricamente. Nessa política, o currículo era entendido como o coração da proposta Escola Cidadã, e deveria ser construído com a participação de todos os agentes escolares, tendo como matéria prima os interesses e problemáticas dos estudantes e comunidade escolar.

Assim, uma noção de currículo atrelada a uma listagem de conteúdos fixos e sequenciais, desconectados da realidade das comunidades educativas, era refutada pela política. A opção feita na política curricular da Escola Cidadã era de que as disciplinas e conhecimentos escolares estivessem a serviço de uma leitura crítica de mundo, que fossem capazes de fornecer aos sujeitos, os subsídios e ferramentas necessárias para compreender e transformar a realidade 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).

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. 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” (GANDIN, 2011, p. 384).

Segundo o documento que apresentava 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)

As escolas além de receber o documento com todas as orientações, também eram apoiadas pela Secretaria Municipal de Educação através da atuação das assessorias pedagógicas que sistematicamente visitavam as escolas para apoiar e subsidiar a política curricular. Tal política ainda previu um incremento na formação continuada dos professores e equalização da carga horária de todas as áreas de conhecimentos.

Todas essas mudanças não se deram sem conflitos, tensões e contradições, certamente. Mas de fato elas representavam uma alternativa potente de construção de uma outra escola, alicerçada em princípios da cidadania, participação, inclusão, democracia, equidade, respeito e transformação social.

Contudo, em 2005 ocorre uma importante mudança na cidade de Porto Alegre e na sua rede de ensino, quando adentra uma nova coalizão política, eleita em oposição à anterior. Esse mesmo grupo eleito em 2005, com algumas reorganizações internas, é reeleito em 2008 e em 2012, permanecendo até o presente momento (2016) na administração de Porto Alegre, formando assim um novo período histórico, com doze anos de governo na cidade.

### **3 As mudanças na política curricular de Porto Alegre**

A pesquisa referida neste ensaio dedicou-se a examinar, no período de 2005 à 2012, as rupturas e continuidades no âmbito da política curricular do município e suas reverberações nos currículos de três escolas da rede municipal.

Ao longo deste tempo (2005-2012) a Secretaria Municipal de Educação esteve sob o comando de duas gestões distintas. Apesar das características políticas e teóricas distintas de cada uma das gestões, os dados colhidos informaram que ambas mantiveram no âmbito das políticas curriculares, ao fim e ao cabo, uma postura semelhante em termos de propostas, sentida pelos sujeitos como certo esvaziamento das discussões do campo, conforme ilustra a fala a seguir:

**Flávia** (coordenadora pedagógica) - Parece que a rede está num marasmo. O barco seguiu sem rumo. Estamos à deriva [...]

A percepção dos educadores sobre o esbatimento da política curricular não era, entretanto, uma consequência não programada pelas gestões. Era, ao contrário, a nova política curricular em ação.

Na primeira gestão do período analisado 2005-2008, que foi orientada teoricamente, de forma bastante clara pelas perspectivas pós-modernas, a secretaria designava sua política curricular como *programa aberto* ou *programa vazio*. Esta era, inicialmente, uma tentativa de evidenciar uma posição de abertura e acolhimento aos diversos caminhos possíveis. Deste modo, há uma decisão de não apresentar uma política curricular norteadora, utilizando-se para isto de algumas noções Foucaultianas<sup>2</sup>. A explicação do programa é feita pelos próprios gestores, segundo documento enviado às escolas e aos assessores no período:

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 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).

---

<sup>2</sup> Programa vazio é uma noção desenvolvida por Foucault quando está tratando da constituição do sujeitos ético, em sua análise dos modos de subjetivação contemporâneos (PORTO ALEGRE, SMED, 2006c, p. 1)

A tradução desta noção para o âmbito da escola foi, entretanto, bastante problemática. A introdução de uma nova abordagem teórica que orientou todas as ações desta primeira gestão, aliada a uma assessoria que também estava em processo de compreender e se apropriar do que estava sendo proposto, dificultou a transposição do desejo inicial de dar maior autonomia às instituições para a realidade já desafiadora das escolas. Tal argumento foi reforçado por todas as coordenações pedagógicas ouvidas, como ilustrado pela fala a seguir:

**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.

Por motivos políticos, quando do processo de reeleição da nova coalizão política, em 2008, um novo grupo assume a pasta da educação, inaugurando uma nova gestão no período investigado na pesquisa (2005-2012), com princípios políticos e teóricos distintos. Adotou-se a partir deste momento uma postura mais gerencial, com grande ênfase no desempenho e resultados da RME nos testes e avaliações nacionais, e no controle sobre as escolas.

Apesar da mudança, a política do vazio iniciada pela gestão que a precedeu interessava a este novo grupo, ao menos inicialmente. O desgaste que ela já gerava nas escolas – que já acusavam dificuldades pela ausência de suporte e reflexão mais consistentes e sistemáticos – serviria como terreno fértil para introdução de uma nova política curricular, estruturada ao final do período estudado, que tinha como carro chefe a construção de um currículo padrão para toda a RME.

Deste modo, ambas as gestões implementaram e deram continuidade a uma mesma política curricular, denominada pelos próprios gestores de *programa vazio*. Em suma, tal política, como vimos, 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.

Contudo, ao contrário do esperado, a política curricular do vazio parece ter trazido maiores obstáculos ao trabalho das escolas, que se viram sozinhas diante do complexo desafio de elaborar seus currículos. 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.

A pesquisa realizada estava interessada em compreender como as escolas estavam reagindo a essa política curricular no âmbito dos seus currículos e é sobre isso que me dedicarei no próximo subcapítulo.

#### 4 Os desdobramentos nos currículos escolares: recontextualização no espaço da escola

A partir do referencial teórico que orientou o estudo, antes mesmo do ingresso no campo da pesquisa, uma das hipóteses que havia, 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, esperava-se encontrar processos intensos de mediação no campo das políticas curriculares do período 2005-2012. Entretanto, no desenvolvimento do processo investigativo percebeu-se que as escolas faziam mais do que 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 inserção no campo de pesquisa, constatou-se que a política curricular do vazio gerou processos ativos nas escolas, que se apropriavam da política e a transformava em criações curriculares influenciadas pelo contexto de cada escola.

Para entender como isso ocorria a concepção de recontextualização de Bernstein (1996) foi fundamental, e por isso é necessário uma breve explicação.

A concepção de recontextualização indica, em sua formulação original, 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 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, reinterpretções, mudanças nos significados reais” (p. 13).

Assim, em síntese, o conceito de recontextualização de Bernstein explica 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 acredita-se, 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. Assim, tal concepção torna-se primordial nas análises que seguirão.

Baseada nas contribuições destes autores compreendeu-se, enfim, que o que acontecia nas escolas pesquisadas não poderia 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, entendeu-se que o que se passava nas escolas eram *recontextualizações e rearticulações* da política curricular da ausência. Ou seja, cada uma das instituições tomava a política nas mãos e a modificava segundo seus próprios agentes recontextualizadores, transformando a política curricular e construindo suas próprias construções e práticas curriculares,

Ao observar as escolas percebeu-se que havia uma nova criação implicada. A recontextualização da política curricular se desenvolve a 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.

Averiguou-se, através de análise de documentos, entrevistas e observações, que cada instituição recontextualizou de maneira significativamente distinta a política do vazio. Das três escolas, apenas uma delas possuía uma construção curricular clara, sistematizada, de

amplo conhecimento dos docentes, construída e praticada de maneira coletiva. Uma segunda escolas apresentava uma construção curricular que dispunha de linhas orientadoras bastante amplas e abstratas. Eram na verdade, temáticas generalistas, ou geradoras, que poderiam ser utilizadas pelos educadores, sem haver, em contrapartida, uma transposição teórico-metodológica coletiva de tais temas para orientar e pactuar o trabalho pedagógico. E, por fim, a terceira escola não possuía nem uma construção curricular coletiva, que representasse os desejos, objetivos e intenções da escola, tampouco, temáticas ou qualquer resquício teórico metodológico que de alguma forma agregasse e orientasse o trabalho curricular. Toda a construção e prática do currículo ficava sob a responsabilidade solitária de cada professor.

Ao analisar as recontextualizações<sup>3</sup> realizadas pelas escolas avaliou-se que em alguns momentos, do ponto de vista de uma educação crítica e seus objetivos, elas se constituíam 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 foram elaboradas as seguintes concepções para entender os movimentos de cada instituição expressos através de seus currículos: Recontextualizações Reativas, Recontextualizações Passivas e Recontextualizações Híbridas.

Por *Recontextualizações Reativas* entenderam-se 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 a ausência criada 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 algumas circunstâncias isso provocou o retorno de listas de conteúdos e ampla utilização do livro didático como forma de ocupar o espaço vazio. Nessas condições, as chances de haver retrocessos são grandes.

---

<sup>3</sup> No estudo em questão, cada processo foi minuciosamente detalhado e mapeado, apontando os diversos agentes recontextualizadores que atuaram em cada contexto. Tendo em vista os limites deste artigo, optou-se por uma apresentação panorâmica dos dados coletados.

As *Recontextualizações Híbridas* são aquelas nas quais encontramos a articulação e coexistência 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.

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. Interessa, na verdade, é refletir sobre quão complexa é a relação entre as escolas e as políticas curriculares. 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.

## **5 Considerações finais**

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, são sintomáticas. Com base na pesquisa realizada, é possível afirmar, que as escolas encontram muitas dúvidas a respeito de como organizar os currículos escolares. Conforme os dados coletados, 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.

Nesse sentido, 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. Segundo o 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).

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 e as dúvidas que envolvem a seleção de conhecimentos, a construção de saberes e a relação dos mesmos com a história, a cultura e a realidade da comunidade escolar, parecem comprometer, às vezes, o processo de ensino-aprendizagem. 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. Moreira (MOREIRA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006) acrescenta 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)

Conclui-se, a partir dos dados obtidos, que os obstáculos encontrados pelas escolas examinadas são um sintoma da dificuldade que as instituições têm encontrado em definir, afinal, como construir o currículo. Estas questões precisam ser enfrentadas e sinalizam que é preciso continuar produzindo conhecimento acerca deste assunto, com o objetivo de subsidiar ainda mais o debate e construções curriculares escolares.

Parece também evidente a importância da intervenção qualificada e problematizadora das Secretarias de Educação, dando suporte às construções curriculares das escolas. Uma intervenção qualificada não se trata, entretanto, da imposição autoritária de métodos e teorias. Entende-se, a partir dos pressupostos teóricos que embasam o estudo e da pesquisa realizada, que a atuação desta deve ocorrer através de intervenções construídas por meio do diálogo e do debate coletivo.

Fica claro que esta temática ainda precisa de atenção e por isso tal estudo vem sendo aprofundando em pesquisa de doutoramento em curso, que dá prosseguimento a essa investigação. Reforçar as discussões e colaborar com a produção do campo do currículo 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, especialmente em se tratando de escolas públicas de periferia que atendem alunos em situação de grande vulnerabilidade social, como é o caso da RME de Porto Alegre.

## REFERÊNCIAS

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.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do Lugar. In: \_\_\_\_\_. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 159-223.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B (Orgs.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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.

\_\_\_\_\_. **Democratizing Access, Governance and Knowledge: the struggle for educational alternatives**. Porto Alegre, Brasil. 2002. 296p. Tese (Doutorado) – Universidade de Wisconsin, Madison, USA, 2002.

GENTILI, Pablo. Prólogo. In: AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. P. 21-24.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

\_\_\_\_\_; 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.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, 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.

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, Antônio 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.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. 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. **Cadernos pedagógicos**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1996.