

REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: RESISTÊNCIAS E LUTAS POR JUSTIÇA SOCIAL E CURRICULAR

Graziella Souza dos SANTOSⁱ

Simone Costa MOREIRAⁱⁱ

Luís Armando GANDINⁱⁱⁱ

RESUMO

Este artigo apresenta a experiência educacional da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) e os desafios para manter viva a herança de um projeto contra-hegemônico em tempos de avanços de políticas da Nova Direita. O texto é subsidiado por um conjunto de pesquisas, algumas das quais de base etnográfica, que no decorrer de mais de uma década vêm sendo realizadas nas escolas da rede. Demonstramos que as iniciativas ensejadas nessa rede de ensino se conectam às lutas por justiça social e justiça curricular, conceitos que expomos e discutimos no artigo. A análise dos dados obtidos nas pesquisas revela que, com o passar do tempo, a RMEPOA sofreu profundas transformações, sobretudo com a introdução de políticas que precarizaram a complexa estrutura do projeto Escola Cidadã, iniciativa de democratização vivida na RMEPOA entre 1989 e 2004. Concluimos mostrando que a memória dessa experiência e a capacidade criativa das escolas oferecem exemplos de lutas e da resistência propositiva dentro das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Justiça social; Justiça curricular; Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; Escola Cidadã.

PORTO ALEGRE MUNICIPAL EDUCATION DISTRICT: RESISTANCE AND STRUGGLES FOR SOCIAL AND CURRICULAR JUSTICE

ABSTRACT

This paper presents the educational experience of the Porto Alegre Municipal Education District (RMEPOA) and the challenges of keeping alive the legacy of a counter-hegemonic project in times of policies of the New Right. Data come from three research projects, some of which using ethnography, which, over the course of a decade, have been conducted in the district schools. We demonstrate that the initiatives built within this district are connected to the struggles for social justice and curricular justice, concepts that we present and analyze in the paper. The analysis of the data show that over time RMEPOA has undergone profound changes, particularly with the introduction of policies that partially deconstructed the complex structure of the Citizen School project, a democratization initiative lived in the RMEPOA between 1989 and 2004. We conclude showing that the memory of this

ⁱ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: graziella.santos@ufsc.br.

ⁱⁱ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: simone.moreira@ufrgs.br.

ⁱⁱⁱ Doutor em Educação pela University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos e Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: luis.gandin@ufrgs.br.

experience and the creative capability of the schools provide examples of struggles and potent resistance inside the schools.

KEYWORDS: *Social justice; Curricular justice; Porto Alegre Municipal Education District; Citizen School.*

RED DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE: RESISTENCIAS Y LUCHA POR LA JUSTICIA SOCIAL Y CURRICULAR

RESUMEN

Este artículo presenta la experiencia educativa de la Red de Educación Municipal de Porto Alegre (RMEPOA) y los desafíos de mantener vivo el legado de un proyecto contra hegemónico en tiempos de avances de políticas de la Nueva Derecha. El texto está respaldado por un conjunto de investigaciones, algunas de las cuales están basadas en etnografía, que en el transcurso de más de una década se han llevado a cabo en las escuelas de la red. Demostramos que las iniciativas dirigidas a esta red escolar están conectadas a las luchas por la justicia social y la justicia curricular, conceptos que presentamos y discutimos en el artículo. El análisis de los datos obtenidos en la investigación revela que, con el tiempo, el RMEPOA ha sufrido cambios profundos, especialmente con la introducción de políticas que precarían la compleja estructura del proyecto Escuela Ciudadana, la iniciativa de democratización que la RMEPOA vivió entre 1989 y 2004. Concluimos mostrando que la memoria de esta experiencia y la capacidad creativa de las escuelas ofrecen ejemplos de luchas y resistencia dentro de las escuelas.

PALABRAS CLAVE: *Justicia social; Justicia curricular; Red de Educación Municipal de Porto Alegre; Escuela Ciudadana.*

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos a experiência educacional da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) e os desafios para manter viva a herança de um projeto contra-hegemônico em tempos de avanços de políticas da Nova Direita.

A trajetória da RMEPOA é marcada pela experiência do Projeto Escola Cidadã que, na década de 1990, transformou profundamente a educação das escolas municipais de Porto Alegre ao buscar desenvolver os princípios da educação crítica, democrática e cidadã. No decorrer deste texto, queremos retomar alguns princípios centrais dessa proposta e apresentar, a partir de pesquisas realizadas, as mudanças sofridas pelo projeto à medida que distintas gestões municipais assumiram a administração de Porto Alegre, agregando pressupostos gerencialistas e enfraquecendo o projeto original.

Iniciamos, pois, por tratar do contexto macrossocial. O avanço da Nova Direita, em proporções globais, vem desafiando os direitos sociais conquistados e, em última análise, a

própria noção de democracia, haja vista os atuais projetos societários autoritários que saíram vitoriosos nas últimas eleições, não apenas no Brasil, mas em outros Estados-nação. Esse cenário também reverbera em Porto Alegre e, em um processo que se intensifica desde a primeira década dos anos 2000, vem transformando as experiências educacionais dessa cidade.

A retomada da memória da experiência da Escola Cidadã e de seus princípios tem se mostrado estratégica nesse momento. Revisitaremos os princípios dessa proposta de transformação das escolas na sequência do texto. Como enfatizaremos, tão importante quanto resgatar essa memória, é examinar as formas pelas quais escolas e educadores de Porto Alegre, na esteira de todas as transformações sofridas, reinventam, resistem e escrevem novos capítulos na história dessa Rede, e essa será a etapa seguinte do artigo. Crucial será também lembrar o alerta de Apple (2017): não podemos ser românticos e ingênuos. Há muitas contradições, tensões, vitórias parciais e mesmo perdas significativas envolvidas. Examiná-las também é parte central do trabalho, tanto de professores que atuam nas escolas como de pesquisadores que documentam essa atuação, e esse exame será também parte importante deste artigo.

2 O AVANÇO DA NOVA DIREITA E A IMPORTÂNCIA DE ANALISAR E FORTALECER EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS PROGRESSISTAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Identificar, fortalecer e lutar por experiências educacionais democráticas e comprometidas com a justiça social são tarefas bastante difíceis e igualmente necessárias nos tempos em que vivemos (MESHULAM; APPLE, 2014). A investida de grupos direitistas no campo da educação vem ganhando força desde o contexto internacional global até os microcontextos locais. Essa realidade tem desafiado educadores, pesquisadores, ativistas e demais atores comprometidos com as pautas educacionais e sociais para encontrarem formas de resistir e manter vivas as vitórias coletivamente construídas.

Para Meshulam e Apple (2014), essas lutas são especialmente árduas nesse momento diante da intensificação de ataques oriundos de grupos neoconservadores e neoliberais em várias frentes, incluindo a educação pública. Cortes nos orçamentos, enxugamento de recursos humanos, padronização, controle sobre o currículo e sobre o trabalho docente são algumas das

pautas educacionais desses grupos. Nesse contexto, iniciativas contra-hegemônicas resistem. Esse é o caso da experiência educacional da Rede Municipal de Porto Alegre, que, apesar das mudanças e perdas significativas sofridas ao longo da última década, ainda nos oferece lições importantes.

De acordo com Ball (1998; 2001; 2011), nos últimos anos temos testemunhado uma profunda transformação nas formas de organização social, especialmente no setor público. Essas mudanças têm alterado a atuação e a regulação das instituições públicas e estatais. Esse fenômeno tem 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 movimento globalizante atua fortemente na disseminação de um modelo de sociedade orientado pelos princípios mercadológicos, centrado na perspectiva do individualismo, da competição, da liberdade do capital e na reconfiguração dos papéis do Estado. Esse fenômeno tem sido posto em prática, sobretudo, pela atuação de grupos direitistas que têm se articulado num movimento que Apple (2003) denomina, no contexto estadunidense, de Modernização Conservadora. Esse movimento recebe esse nome por conseguir articular interesses e valores, em princípio até mesmo contraditórios, de neoliberais e neoconservadores sob um mesmo “guarda-chuva”. A metáfora do “guarda-chuva” é utilizada por Apple para denotar o “abrigo” oferecido pela Nova Direita aos diferentes grupos políticos que se articulam dentro de um mesmo campo, configurando, assim, certa unidade temporária.

A educação está no centro dos interesses desses grupos e suas políticas, por ser considerada um campo estratégico, no qual 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).

As crises econômicas vividas por diversos países, incluindo o Brasil, têm operado como terreno fértil para nutrir o crescimento de grupos direitistas e suas políticas. Tal movimento apresenta-se cada vez mais capaz de transformar o senso comum das pessoas, de ressignificar conceitos e princípios democráticos, fazendo minguar as experiências alicerçadas

em um modelo de *thick democracy*, ou democracia densa, para um modelo de *thin democracy*, uma frágil democracia (GANDIN; APPLE, 2012). Tratando-se da educação pública em contextos e territórios vulneráveis, essas questões parecem adquirir proporções ainda maiores, pois está aí em jogo a formação de sujeitos que já conhecem bem as marcas de um projeto social que reproduz as desigualdades e injustiças sociais. Arroyo (2011, p. 14) argumenta:

[E]m 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. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história.

Logo, diante dessa conjuntura, examinar propostas que se propõem a interromper a lógica demarcada pela injustiça e silenciamento de tantas histórias e culturas torna-se crucial para ampliação e fortalecimento de tais iniciativas. Portanto, partimos do pressuposto de que a educação só é uma boa educação, se ela produz justiça social (CONNELL, 1993).

3 MANTENDO VIVAS AS LUTAS POR JUSTIÇA SOCIAL E JUSTIÇA CURRICULAR

Queremos argumentar que, apesar das contradições, dificuldades e prejuízos sofridos pelo Projeto Escola Cidadã no decorrer dos anos, a RMEPOA segue oferecendo exemplos potentes para pensar a educação das classes populares como parte fundamental da luta por justiça social.

Em tempos em que conceitos fundantes vêm sendo rearticulados em diferentes projetos de sociedade, assumindo por vezes distintos sentidos e nuances, como ocorre com as noções de cidadania e democracia (APPLE, 2000), torna-se relevante esclarecermos o conceito de justiça social que utilizamos. Para isso, valer-nos-emos especialmente das contribuições de Fraser (1997), Gewirtz e Cribb e (2002) e Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Ball, em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009), afirma que compreender o conceito de justiça social requer assumir que as relações nas quais nos constituímos socialmente passam, necessariamente, por relações desiguais de poder. Para ele, o conceito de

justiça social oferece, todavia, um prisma sofisticado para pensar as relações de poder, pois trata-se de uma noção inclusiva, ou seja, que não é específica à raça, classe, gênero, etnia, deficiência ou sexualidade (MAINARDES; MARCONDES, 2009). A noção de justiça social tem, assim, um espectro mais amplo para a análise das disputas e está interessada nas inter-relações e disputas de poder que permeiam essas diversas categorias. Para Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009), as questões que interessam à justiça social estão, portanto, todas engendradas em torno das relações desiguais de poder. Justiça social envolve, nessa perspectiva, as lutas contra distintas formas de opressão e desigualdade e abarca ainda outras noções como direitos, equidade, igualdade e democracia.

Gewirtz e Cribb (2002) asseveram que a noção de justiça social precisa ser tomada numa perspectiva sempre plural, como algo que tenha uma variedade de facetas. Destarte, se por um lado ela diz respeito a uma distribuição justa de bens e recursos, de outro, ela envolve a valorização de múltiplas coletividades e identidades sociais. Para esses autores, assumir essa concepção plural traz algumas implicações, uma vez que ocorre o alargamento da agenda de análise ao tratar-se de um conceito complexo e multifatorial. Com base na complexificação do conceito, os autores apontam que muitas pesquisas trabalham de maneira inadequada com essa noção de justiça social, pois há uma tendência em privilegiar ou isolar algumas das categorias. Gewirtz e Cribb, baseados nas contribuições de Fraser (1997), assinalam ainda que a construção da justiça social requer três processos: *justiça distributiva* (que envolve acesso a bens e recursos e superação das formas de marginalização e exploração econômica); *justiça cultural* (que compreende a interrupção de formas de dominação cultural e o reconhecimento e respeito ao multiculturalismo); e *justiça participativa* (que diz respeito à possibilidade real de participação dos sujeitos e dos grupos nos processos de tomada de decisão).

Por fim, Fraser (1997), numa perspectiva de tornar o conceito de justiça social mais potente, alude que as lutas por justiça social envolvem a vivência simultânea de dois princípios: redistribuição e reconhecimento, uma vez que a produção das injustiças sociais não está restrita apenas ao acesso desigual a condições materiais básicas de vida; e as lutas no campo social, histórico e cultural. Para a autora, há a necessidade de pensar simultaneamente nessas duas concepções de justiça social porque há duas formas principais de produção da injustiça. Primeiramente, a socioeconômica, que implica levar em conta a exploração do trabalho, marginalização econômica e privação de alguns grupos das condições básicas de

vida, aspectos diretamente relacionados com o projeto social e econômico neoliberal em expansão. A segunda forma de injustiça é a cultural ou simbólica, que compreende a dominação cultural, o não reconhecimento, o desrespeito, o silenciamento às diversas histórias e culturas. Desse modo, fortalece-se uma cultura particular que adquire o *status* de hegemônica.

Portanto, as lutas por justiça social compreendem esforços, compromissos e políticas em várias frentes, que incluem ainda o contexto escolar, e que implicam a garantia de acesso e permanência de todos e todas nesse espaço, discussão que tomou o centro das discussões sobre a escola, sobretudo no século XX, quando de seu processo de universalização. O próprio trabalho escolar, o currículo (prescrito e oculto) e as relações construídas nesse espaço também impactam fortemente as lutas por redistribuição e reconhecimento, que nesse contexto envolvem, além do acesso, o conhecimento e a cultura (FRASER, 1997).

Boa parte das possibilidades de atuação da escola na perspectiva de construção da justiça social está imbricada no currículo escolar, núcleo estruturante das funções dessa escola. Trata-se, portanto, de operar diretamente com as políticas de redistribuição e reconhecimento que podem ocorrer no âmbito do conhecimento escolar, sobremaneira pelas formas como este é transmitido, (re)construído e preservado pela escola. A respeito disso, Torres Santomé (2013) menciona que há ainda outra forma de justiça com a qual a escola e seus sujeitos precisam se comprometer: a justiça curricular. Para ele:

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Justiça curricular é, portanto, uma frente, um caminho fundamental nas lutas por justiça social, no sentido complexo aqui apresentado, com a qual a escola precisa se enfrentar. Empregar essa concepção explícita a visão do currículo como uma arena de lutas, perpassada por tensões e relações de poder. Nessa perspectiva, as questões curriculares ganham uma expressiva relevância ao estarem imbricadas nas políticas de redistribuição e reconhecimento, o que significa não apenas reconhecer as relações desiguais de poder existentes no currículo, mas, especialmente, combatê-las, o que requer algumas tomadas de decisão. Nesse sentido,

=====

Connell (1993), ao discorrer sobre as implicações de assumir o compromisso com a justiça curricular, sustenta que o currículo precisa se contrapor à lógica *standardizada* e generalista na qual ele foi historicamente pensado. Na prática, isso implica tomar o ponto de vista dos menos favorecidos como partida da construção curricular. Significa, concretamente,

Pensar sobre questões econômicas do ponto de vista dos pobres, não dos ricos. Pensar nos arranjos de gênero do ponto de vista das mulheres. Pensar as relações étnico e fundiárias do ponto de vista de pessoas indígenas. Pensar através de questões de sexualidade do ponto de vista das pessoas *gays*. E assim por diante (CONNELL, 1993, p. 43, tradução nossa).

Em síntese, a partir dos argumentos de Connell (1993), o trabalho com a justiça curricular abarca três aspectos que precisam ser levados em conta na construção e prática do currículo: a) interesses dos menos favorecidos; b) participação e democracia no processo de tomada de decisão sobre questões do currículo; e c) enfrentamento crítico com as tensões entre a necessidade de um currículo potente, que permita a todos o acesso ao conhecimento de maneira justa e igualitária, mas, ao mesmo tempo, a promoção do reconhecimento e a valorização das diferenças, para que o currículo também seja construtor de equidade.

É, portanto, a partir da perspectiva que toma o conceito de justiça social de maneira ampliada, reforçada pela noção de justiça curricular, que salienta a relevância do currículo nessa arena de lutas, de onde partimos. Apresentaremos, a seguir, a experiência do Projeto Escola Cidadã e as formas de (re)existência de algumas escolas da RMEPOA perante os desafios do atual contexto político, econômico e social em suas diferentes esferas, com o objetivo de documentar e secretariar iniciativas que se inscrevem no âmbito da escola a operar com políticas de redistribuição e reconhecimento, com justiça social e com justiça curricular.

4 ESCOLA CIDADÃ: A PROPOSTA, OS DESAFIOS DA VIVÊNCIA COTIDIANA E SEU DESMONTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

A educação em Porto Alegre foi alvo de atenção internacional no período em que esteve sob as gestões da Administração Popular, compostas por um conjunto de quatro gestões municipais (1989-2004). O projeto educacional proposto para a Rede Municipal de Ensino nesse período, intitulado “Escola Cidadã”, inaugurou uma proposta educacional sustentada sobre os seguintes eixos estruturantes: concepção de educação e políticas

educacionais da cidade; organização, gestão e estrutura das escolas; fortalecimento e incremento na carreira dos professores; participação das comunidades; e qualificação dos processos de formação continuada.

Esse projeto educacional compunha uma concepção ampla de gestão para a cidade de Porto Alegre, que buscava ressignificar as relações entre o governo e sua população. De acordo com Gandin (2011, p. 380), na Administração Popular, “[...] a premissa básica era uma ideia radical de democracia, uma ideia que acarretava um envolvimento real dos cidadãos no governo da cidade”.

Cumprе ressaltar que a RMEPOA tem como uma de suas principais características o fato de suas escolas estarem situadas amplamente em regiões de vulnerabilidade social, em periferias urbanas. Esse dado é decorrente do compromisso assumido pela Administração Popular em atender as populações historicamente desassistidas pelo Estado.

No que diz respeito à organização curricular, os Ciclos de Formação foram adotados no Projeto Escola Cidadã (SANTOS, 2012). Os Ciclos de Formação são embasados nas fases do desenvolvimento humano, tendo como alicerce três ciclos da vida: a infância (ciclo 1), a pré-adolescência (ciclo 2) e a adolescência (ciclo 3). Cada ciclo é constituído por três anos, contemplando os nove anos do Ensino Fundamental. De forma prática, as escolas passaram a distribuir as crianças nas turmas em três ciclos de acordo com a faixa etária. Para manter essa dinâmica conforme as fases da vida, no projeto, como originalmente proposto, os estudantes progrediam de um ano para o outro dentro de cada ciclo e, nessa perspectiva, o mecanismo da reprovação escolar seria eliminado, mantendo uma avaliação formativa de cada aluno (GANDIN, 2011).

Além de ampliar a permanência do estudante na escola mediante a progressão continuada, outros recursos pedagógicos foram necessários para garantir a aprendizagem. Entre eles estava a criação das turmas de progressão (para alunos com discrepância entre idade e aprendizagem), projetadas para serem transitórias e temporárias, de modo que o aluno retornasse para sua turma de origem tão logo possível; os laboratórios de aprendizagem (espaço para atendimento individualizado de alunos com dificuldades de aprendizagem) e as salas de integração e recursos (assistência especializada a estudantes com necessidades especiais). A proposta criava o professor itinerante, profissional designado para trabalhar, em sala de aula, com o professor em exercício, atendendo a diversidade de níveis de

aprendizagem. A proposta regulamentava outras funções de coordenação (cultural, de turno, supervisão pedagógica e orientação educacional), descentralizando as decisões pedagógicas. Todos esses dispositivos visavam dar suporte aos Ciclos de Formação e sua proposta de progressão continuada. Assim, a Escola Cidadã inaugurava uma estrutura e uma organização escolar bastante complexas e robustas (MOREIRA, 2017).

Uma das mudanças fundamentais da Escola Cidadã foi no âmbito da construção do currículo. A Secretaria Municipal de Educação propôs que as escolas, organizadas em Ciclos de Formação, definissem seus currículos a partir de complexos temáticos, uma maneira de trabalhar sobre um grande tema gerador (GANDIN, 2011), partindo da realidade de cada comunidade escolar. Os complexos temáticos eram, portanto, temas articulados em torno de uma questão central elencada pela comunidade educativa, escolhida a partir de pesquisas socioantropológicas com as comunidades que compunham as escolas, que orientavam, finalmente, o trabalho dos professores especialistas nas várias áreas de conhecimento. O currículo escolar passava a ser construído fundamentado em interesses e necessidades de cada comunidade educativa, dando visibilidade às histórias e culturas locais. Tal construção, ao assumir como ponto de partida a perspectiva dos menos favorecidos, vai ao encontro da noção de justiça curricular que tratamos anteriormente.

No decorrer da ampliação da proposta Escola Cidadã para todas as escolas municipais, tamanha mudança no cenário educacional da cidade recebeu críticas e resistências. Apesar de a estrutura ser vista positivamente pelos educadores de modo geral, o mecanismo de progressão continuada gerou muitos debates, críticas e angústia em muitos docentes, que entendiam que a reprovação escolar era necessária em algumas situações (GANDIN, 2002; SANTOS, 2012; 2017).

Apesar das críticas direcionadas à Escola Cidadã, era consenso entre os docentes, por outro lado, que o projeto fornecia subsídios importantes para o trabalho com as classes populares. A proposta oferecia aos docentes uma série de dispositivos com os quais podiam contar no atendimento de uma população que traz consigo as marcas segregatórias dos territórios que habitam, nas periferias de Porto Alegre. Trata-se de um aspecto relevante, pois a história da vivência do projeto e seus desdobramentos posteriores em Porto Alegre oferecem-nos lições a serem consideradas no trabalho escolar com as populações empobrecidas.

A dinâmica da vida social nas grandes cidades, envolvendo a urbanização, o desassalariamento, a fragilização da organização familiar e comunitária, a segmentação e segregação residencial dos vulnerabilizados pelo novo modelo de desenvolvimento, a ausência de pré-escola nas políticas educacionais municipais e a criminalidade violenta competem com a escola na conformação da disposição das crianças e dos jovens. O efeito do território,¹ entendido como a simbolização das características do território nos seus habitantes e seus impactos sobre os destinos escolares individuais e sobre o trabalho escolar é um tema atual e com potencial explicativo para as problemáticas enfrentadas pelas escolas públicas situadas em periferias.

Boa parte dos estudos aponta que a diminuição das desigualdades educacionais necessita de investimento para a garantia de acesso a escolas e maior igualdade na distribuição de recursos entre elas (infraestrutura, recursos humanos e práticas eficazes), assim como para gerar escolas menos segregadas. Para esse último tópico, necessita-se que as políticas de dessegregação escolar venham acompanhadas por políticas urbanas de longo prazo de dessegregação das grandes cidades (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013), como era o caso do conjunto de políticas empreendidas pela Administração Popular no período de suas gestões do município de Porto Alegre, abarcando o Projeto Escola Cidadã na área educacional. O suporte da Escola Cidadã, com as demais políticas sociais, além da ampliação dos espaços democráticos, configurava-se como estrutura potente para enfrentar os efeitos do território na trajetória escolar dos estudantes empobrecidos e nas instituições escolares situadas em ambientes periféricos.

Entretanto, outros rumos foram tomados na RMEPOA, especialmente a partir de 2005, quando adentra uma nova coalizão política, eleita em oposição à anterior, que havia implantado a proposta Escola Cidadã. Esse mesmo grupo eleito em 2005, com algumas reorganizações internas, é reeleito em 2008 e novamente em 2012, permanecendo na administração de Porto Alegre até 2016, formando assim um novo período histórico, com 12 anos de governo na cidade. Pode-se dizer que o processo da Escola Cidadã, que projetou Porto Alegre internacionalmente, estava sendo reconstruído sobre outros alicerces.

As gestões que sucederam a Administração Popular desenvolveram uma política curricular frágil e difusa. O primeiro grupo à frente da SMED no período de 2005-2008, baseado inicialmente em concepções foucaultianas², caracterizou seu programa educacional

como uma *política 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, dando vazão às diversas construções possíveis. Conforme documentado em pesquisa anterior (SANTOS, 2012), tal opção traduziu-se de maneira controversa no cotidiano escolar. As escolas e os professores ouvidos passaram a enfrentar inúmeras dificuldades na construção de suas propostas curriculares sem subsídios, formação e suporte da SMED.

As gestões que sucederam a primeira gestão (2005-2008) não adotaram o conceito de vazio em seus documentos e programas. Entretanto, o funcionamento difuso no qual essa política se converteu, caracterizando-se pela ausência de formações e orientações curriculares na RMEPOA, permaneceu, colocando sob responsabilidade das escolas, de maneira descentralizada e solitária, todos os processos de tomada de decisão do currículo.

Nas eleições municipais de 2016, foi eleita uma nova coalizão política que consolidou de fato a guinada à direita das políticas educacionais da cidade. Ainda que essa gestão esteja em andamento, alguns fatos ocorridos no período das pesquisas realizadas sinalizam um horizonte de incertezas.

Algumas mudanças já foram implementadas, tais como adoção de parcerias com empresas privadas nas ações pedagógicas, enxugamento de quadro de recursos humanos das escolas e das assessorias pedagógicas, mudanças na rotina e horário escolar, mudanças na Lei Orgânica do município que comprometem o plano de carreira dos servidores municipais, entre outras. O processo de formação continuada também foi perdendo cada vez mais força. Considerados como ponto forte da proposta original, os inúmeros seminários realizados com pesquisadores da área educacional foram diminuindo significativamente ao longo do tempo. Boa parte do investimento em formações e capacitações fornecidas e subsidiadas pela SMED passou a ser de responsabilidade das escolas. Do ponto de vista da política curricular, a gestão atual anuncia uma nova guinada da política curricular, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas pelos testes nacionais.

Além disso, um estudo recente empreendido por uma de nós (SANTOS, 2017) demonstrou que, com o passar do tempo, com o aumento da vulnerabilidade social das comunidades, associado à precarização da proposta, algumas escolas passaram a incorrer no que Libâneo (2012) denomina de dualismo na escola pública: a permanente tensão entre a

escola do acolhimento e a escola do conhecimento. No decorrer das pesquisas realizadas, documentou-se que as escolas, sobretudo aquelas situadas em regiões de profundas vulnerabilidades, tinham grandes dificuldades de garantir seu planejamento pedagógico, uma vez que ocupavam significativa parte do tempo atuando no acolhimento e na gestão das situações relacionadas à pobreza e violência que acometiam duramente alguns territórios escolares.

Assim, a gestão 2017-2020 anuncia-se como um período de grandes incertezas e perdas relativamente ao Projeto Escola Cidadã. Em meio a essas transformações, as escolas re(existem) e é dessa capacidade criativa das escolas em contextos adversos que tratamos no próximo item.

5 COMO AS ESCOLAS (RE)EXISTEM E QUAIS AS LIÇÕES QUE A RMEPOA PODE NOS OFERECER?

Este artigo é subsidiado por um conjunto de estudos realizados em grupo de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Entre as investigações que temos efetuado, de uma significativa parte delas a RMEPOA tem sido objeto ou contexto de pesquisa,³ interessadas tanto nos efeitos residuais da proposta Escola Cidadã, mas principalmente nos processos educacionais e curriculares que ganham vida nas escolas municipais de Porto Alegre⁴. Com base nos dados e no conhecimento acumulado desses estudos, e ainda considerando a experiência de alguns de nós, que atuaram profissionalmente nesse cenário, trazemos experiências documentadas para ilustrar as formas pelas quais parte das escolas re(existe), no sentido de resistência à conjuntura adversa em inúmeros momentos do governo municipal, mas também no sentido de reinvenção, na proposição de práticas e processos que revelam efeitos residuais da proposta da Escola Cidadã e também o protagonismo das escolas.

Optamos por discorrer, então, a partir de três eixos: o protagonismo das escolas, a resistência aos ataques sofridos e os efeitos residuais da Escola Cidadã. Boa parte dos dados apresentados neste artigo é originada de estudos etnográficos realizados em três escolas da RMEPOA.

No tocante aos exemplos de protagonismo das escolas, há duas iniciativas que chamaram atenção. Uma das escolas que ora evocamos tem uma história de mais de 30 anos na RMEPOA. Essa escola ainda é reconhecida por suas iniciativas na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo referência na RMEPOA por seu trabalho com a modalidade da Educação Especial.

Entre as escolas investigadas, essa instituição apresentou respostas potentes com relação ao esvaziamento das discussões curriculares que se colocou na RMEPOA no decorrer dos anos. Conforme dados obtidos, nesse momento a escola organiza seu currículo por projetos de trabalho, pautada de modo especial pelos estudos de Hernández e Ventura (1998). Os educadores e coordenadores pedagógicos ouvidos apresentavam grande propriedade da proposta curricular construída pela escola. Referiam-se com detalhes ao processo de construção deste, demonstrando claramente o seu envolvimento.

A elaboração com os alunos é vista como primordial pela escola, pois garante seu envolvimento em todas as etapas. Uma das entrevistadas ilustra como isso ocorria:

Tatiane (professora 2.º e 3.º 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.

Portanto, há uma inversão da lógica que, em geral, rege os currículos, na qual 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.

Essa construção conecta-se com os conceitos de justiça social e curricular tratados anteriormente, uma vez que a construção curricular da escola parte da escuta à comunidade, colocando no centro os interesses, a história e a cultura dos alunos na construção de seus projetos de trabalho. Nesse ponto, também podem ser percebidos efeitos residuais da Escola Cidadã, que guardava grandes preocupações com as construções curriculares, propondo que

partissem do diálogo e do diagnóstico coletivamente construído da comunidade e da realidade local.

As iniciativas da escola são também subsidiadas por uma parceria estratégica que se consolidou ao longo dos anos. Em função do trabalho escolar como um todo, sobretudo com relação às práticas no âmbito da Educação Especial, diversos pesquisadores interpelam a escola com suas pesquisas. A escola, por essa razão, 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 instituição. Numa troca justa, os pesquisadores que utilizam a escola como cenário de suas investigações são também convidados para retornarem em outros momentos a fim de compartilharem seus estudos e estabelecerem diálogo com o grupo de professores. Esse movimento oxigena a escola e a coloca num exercício permanente de refletir sobre si mesma, movimento que também acontece com a formação que professores e coordenadores buscam em seus mestrados e doutorados. A instituição de ensino se utiliza dessas parcerias para suprir o vazio dos debates educacionais e curriculares que se instauraram na RMEPOA nos últimos anos.

Eis uma importante contribuição para o debate que aqui propomos. A parceria com Instituições de Ensino Superior, sobretudo com a universidade pública, torna a escola não apenas um lócus de pesquisa, mas contribui para que ela mesma seja produtora de conhecimento. Essa parece ser uma iniciativa muito criativa, que pode contribuir significativamente com as escolas no enfrentamento dos diversos dilemas que lhes são colocados diariamente. Essa troca favorece tanto as universidades, que se veem compelidas a produzir novos conhecimentos ao defrontar seus estudos com a realidade concreta da escola, quanto as instituições escolares, que se revigoram com o apoio que tais pesquisas e discussões proporcionam ao trazer um olhar de fora sobre seus contextos. Além disso, provoca um rompimento com o que Apple (2017) denomina de “posicionamento da varanda”, ou seja, uma postura afastada, assumida muitas vezes por pesquisadores que apenas “tomam um assento confortável” para analisar, desde longe, o que se passa nos contextos investigados. Sobre isso o autor acrescenta que respostas podem ser mais bem encontradas se pesquisadores unirem-se aos esforços criativos empreendidos nos mais diversos cenários. É, pois, o que essa escola nos mostra em sua prática.

Outra escola pesquisada traz também importantes aprendizagens acerca da relevância do trabalho coletivo e do fortalecimento dos processos curriculares das instituições. Uma das características mais significativas identificadas no processo de pesquisa nessa escola foi o seu processo institucional e coletivo de planejamento curricular, que resultou num documento denominado “Guia Pedagógico”. O Guia Pedagógico é um documento institucional que apresenta uma série de concepções didático-pedagógicas que visam orientar o planejamento e a prática dos professores; é o resultado de uma longa trajetória de debates e planejamentos decorridos no ano de 2015. Trata-se de uma referência flexível e balizadora para o trabalho dos professores, assentada em compromissos coletivos por uma aprendizagem qualificada dos alunos. Dessa forma, o material não é um simples documento prescritivo. Todo o seu processo de construção compartilhada configurou-o como expressão da identidade da escola e, por isso, parte da sua cultura institucional.

Os educadores entrevistados afirmaram que um dos fatores importantes para seu planejamento curricular individual é o currículo organizado pela escola. Ainda que o uso e a apropriação desse material não sejam o mesmo entre todos os docentes, de fato o currículo da instituição baliza parte do planejamento de todos os seus professores.

O trecho de uma das entrevistas evidencia essa prática:

Professora Lurdes (Artes) – O ano passado inteiro a gente discutiu as questões curriculares da escola. A gente montou isso junto. Várias vezes a gente se reunia pra conversar sobre o que é importante, o que é conteúdo, o que é procedimento. Esse ano essa questão do currículo está muito mais forte.

Pesquisador(a): E isso tem te ajudado?

Lurdes – Sim, sim, sim, muito, com certeza. Eu me baseio muito porque eu sei que se o grupo todo construiu junto e elegeu aqueles itens é porque são importantes e de alguma forma a gente notou a falta daquelas questões nos alunos.

A conexão dos professores a um plano compartilhado de escola colabora para a construção de uma identidade coletiva institucional. Tal construção coletiva configura certo rumo no qual os professores se inserem, fornecendo-lhes uma maior firmeza no caminhar coletivo da escola na construção de seus objetivos, bem como uma robustez expressiva para o enfrentamento das questões práticas e urgentes que também se manifestam na escola.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) argumenta que existem três grandes fatores que, em interação, definitivamente concretizam o currículo como parte da cultura escolar. São

eles: a existência de uma seleção de conteúdos culturais codificados de forma peculiar pela instituição; condições políticas, administrativas e institucionais favoráveis à prática curricular; e a clareza de uma filosofia curricular, ou seja, a existência de uma metateoria, mais ou menos explícita que expresse as posições filosóficas, científicas, epistemológicas, pedagógicas e de valores sociais que a escola assume. Tais fatores em relação constituem certa racionalidade ordenadora do currículo que tem o potencial de contaminar profundamente a cultura escolar de modo a constituí-la. Quando esse processo é bem-sucedido, o sistema curricular é capaz de auxiliar a escola e seus sujeitos no enfrentamento de situações adversas.

Essas alternativas construídas pelas escolas revelam tanto a potência quanto o protagonismo e mesmo a resistência em face do abandono sofrido ao longo dos anos pelas sucessivas gestões à frente da SMED. Tais ações podem ser entendidas ainda como aquilo que Apple (2017) denomina de atuação das *unidades descentralizadas*, ou seja, as proposições vindas de maneira orgânica, particular e contextualizada das escolas e suas comunidades de base.

Entretanto, obviamente não podemos ser ingênuos em pensar que tais construções se dão sem obstáculos. Foi possível acompanhar as escolas em seu esforço cotidiano para manter esses compromissos de maneira coletiva, o que nem sempre foi bem-sucedido. Há tensões, contradições e disputas envolvidas. Além disso, não podemos ignorar a força desmobilizadora (particularmente do trabalho coletivo) que as políticas educacionais assumidas, sobretudo pelas últimas gestões, impõem sobre as escolas, o que provocou inúmeras dificuldades para elas. É preciso reconhecer que o cenário atual na RMEPOA é de muitas lutas e de várias perdas no âmbito do projeto Escola Cidadã. Ao mesmo tempo, as escolas e professores têm resistido de diferentes formas.

Na mesma proporção dos ataques sofridos, tem sido a ligação dos professores com o sindicato local (Simpa) e a associação de trabalhadores (Atempa) que, em articulação com a categoria dos municipais, deflagrou greves nos últimos anos, sendo em 2017 e 2018 as duas maiores greves da categoria, com intensas mobilizações pela cidade e com as comunidades. Ainda assim, prejuízos expressivos têm sido observados, sobretudo com relação à carreira do funcionalismo e à organização das escolas, como mencionado, demonstrando a agressividade e o avanço da agenda em funcionamento.

No transitar pelas escolas da RMEPOA por meio de pesquisas e de experiências profissionais, tem-se ainda a informação de que algumas escolas têm se valido de iniciativas preconizadas pela Escola Cidadã, ainda em vigor no Conselho Municipal de Educação e na memória coletiva dos docentes, para retomar práticas enfraquecidas no decorrer dos anos, por exemplo, as pesquisas socioantropológicas nas comunidades escolares e a recriação de turmas de progressão, quase extintas no cenário atual da RMEPOA. As escolas recorrem a experiências como essas, reconfigurando-as, na tentativa de enfrentar desafios que se perpetuam nas escolas, como a pouca participação das famílias e a presença de turmas com alunos multirrepetentes, pontos antes considerados fulcrais a serem repensados no Projeto Escola Cidadã.

Logo, é possível perceber que há aprendizagens residuais da proposta original que, vez por outra, são evocadas, assim como há trabalho pesado e criativo sendo produzido pelas escolas. Conforme nos lembra Apple (2017, p. 251), precisamos ser “apropriadamente críticos sobre o poder de destruição da reestruturação neoliberal e da comodificação de tudo o que nos importa”. No entanto, conforme os argumentos do autor e os dados aqui trazidos, há trabalho de interrupção das políticas da Direita sendo feito em muitos lugares. Para Apple (2017, p. 262), “[...] escolas e outras instituições culturais eram (e continuam sendo) locais de luta para e por pessoas oprimidas. Elas contêm vitórias e derrotas, ganhos e concessões sobre voz, política cultural, restauração da memória coletiva”.

É nessa perspectiva que argumentamos que a RMEPOA ainda é fonte de inúmeras aprendizagens, sobretudo na conjuntura atual, seja por sua história que nos parece ainda uma potente iniciativa de educação popular, seja por sua capacidade de re(existir), criando alternativas, entre perdas e vitórias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências educacionais da RMEPOA ainda são fontes importantes de aprendizagem, seja pelo seu histórico de protagonismo, seja por ilustrar como, mesmo cenários reconhecidos por suas conquistas cidadãs e democráticas, sofrem consequências expressivas com a imposição da agenda direitista.

Apple, Au e Gandin (2011) argumentam que por essa razão há um importante trabalho a ser feito por pesquisadores e educadores críticos. Parte dessa tarefa envolve testemunhar os modos pelos quais a política e a prática educacionais sofrem com os avanços e aliança hegemônica e estão conectados às relações de exploração e dominação. De outra parte, o trabalho também requer apontar as contradições, os espaços de ação possíveis e secretariar como escolas e professores estão agora engajados em desafiar as relações desiguais de poder existentes (APPLE; AU; GANDIN, 2011). O compromisso com essas tarefas está entre as motivações da produção deste texto.

No que diz respeito ao Projeto Escola Cidadã, ressalta-se que ainda hoje trata-se de uma alternativa efetiva para se pensar o trabalho com a educação popular. Meshulam e Apple (2014) argumentam que experiências democráticas requerem uma estrutura complexa que as alimentem. De fato, a estrutura preconizada no projeto, que oferecia às escolas e aos professores uma rede de dispositivos que visavam dar um suporte efetivo ao trabalho escolar, permanece como um potente exemplo oferecido. De outro lado, é na retirada lenta e gradual de pontos-chave dessas estruturas que também estão as principais estratégias para desmonte dessas iniciativas.

A acentuada restrição de recursos e cortes em seus principais suportes, por exemplo, a política de formação de professores e a garantia de recursos humanos em diferentes funções na escola para o adequado atendimento à demanda, tem significado a precarização do atendimento das instituições, por falta de recursos, e a sobrecarga dos professores, no planejamento e no trabalho pedagógico. A ausência de formação continuada, de planejamento e de trabalho coletivo tende a intensificar o efeito território que mencionamos anteriormente, uma vez que professores passam a reagir individualmente e sem projeto em face das pressões diárias das condições de extrema pobreza e violência a que estão submetidas as comunidades onde estão situadas as escolas.

Nesse sentido, julgamos fundamental documentar e tornar visíveis os processos de resistência e de construção de práticas de planejamento coletivo que visem construir mecanismos na direção da justiça curricular e social, algo que buscamos fazer neste texto, trazendo exemplos concretos de como as escolas têm encontrado caminhos possíveis na medida em que fortalecem suas identidades coletivas e ampliam os espaços de participação. Se na experiência da Escola Cidadã o Estado foi fundamental para criar as condições

materiais e simbólicas para a vivência de uma educação que permitisse aos alunos a leitura da palavra, do número, da ciência e da arte, mas também do mundo, na conjuntura atual é a recuperação da memória dessa mobilização, dos professores e das comunidades que pode revitalizar a energia que canaliza a resistência para não apenas opor, mas também para reinventar a busca pela justiça curricular e social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Filipe Ribas de. **Políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020. Orientador: Luís Armando Gandin. 2019. 226f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Official knowledge**: democratic education in a conservative age. 3. ed. New York: Routledge, 2014.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. *In*: APPLE, Michael W.; 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. 14-32.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/volliss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

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

BARBOSA, Ramos Rodrigo. **Projeto alunos em rede-mídias escolares**: análise sobre a construção da educomunicação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Orientador: Luís Armando Gandin. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CONNELL, Raewyn. **Schools & social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. **Possibilidades para um trabalho docente feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da ideologia de gênero.** Orientador: Luís Armando Gandin. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus.** New York & London: Routledge, 1997.

GANDIN, Luís Armando. **Democratizing Access, Governance and Knowledge: the struggle for educational alternatives.** Orientador: Michael W. Apple. 2002. 296f. Tese (Doutorado) – Universidade de Wisconsin, Madison, USA, 2002.

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.

GANDIN, Luís Armando; APPLE, Michael W. Can critical democracy last? Porto Alegre and the struggle over thick democracy in education. **Journal of Education Policy**, v. 27, n. 5, p. 621-639, set. 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2012.710017>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GANDIN, Luís Armando; 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.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. **Journal of Education Policy**, v. 17, n. 5, p. 499-509, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930210158285>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/09.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MELLO, Marco. **O espírito, o corpo e o jogo**: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação no Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação. Orientador: Luís Armando Gandin. 2015. 690 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MESHULAM, Assaf; APPLE, Michael W. Interrupting the interruption: neoliberalism and challenges of an antiracist school. **British Journal of Sociology of Education**, v. 35, n. 5, p. 650-669, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2014.919847>. Acesso em: 05 jun. 2019.

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do Território Periférico no Trabalho Escolar**: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Orientador: Luís Armando Gandin. 2017. 207f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MOREIRA, Simone Costa. ;SANTOS, Graziella Souza dos; GANDIN, Luís Armando. Periferias Urbanas e Efeito do Território: contribuições conceituais para análises de processos curriculares e do trabalho escolar. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 15, p. 927-957, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/34909/24422>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. **Conversações com assessoria**. Porto Alegre: SMED, 2006.

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

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares**: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores. Orientador: Luís Armando Gandin. 2017. 289f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Graziella Souza dos.; MOREIRA, Simone Costa. ; GANDIN, Luís Armando. Desafios do Trabalho Escolar e do Currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 760-784, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-moreira-gandin.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

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.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

NOTAS

¹ Sobre essa discussão ver Moreira, Santos e Gandin (2017) e Santos, Moreira e Gandin (2018).

² O grupo em questão buscava inserir um debate teórico com contribuições de perspectivas pós-modernas, do multiculturalismo, na RMEPOA. No entanto, conforme pesquisas anteriores (SANTOS, 2012), houve uma grande dificuldade na construção e tradução desses debates para o contexto escolar.

³ Gandin (2002); Santos (2012; 2017); Mello (2015), Barbosa (2014); Moreira (2017); Dalmaso-Junqueira (2018); Aguiar (2019).

⁴ A RMEPOA é composta por 99 escolas, sendo 55 escolas com oferta do Ensino Fundamental. As pesquisas realizadas até o presente momento dedicaram-se a algumas unidades de escolas de Ensino Fundamental.

Recebido em: 30/08/2019

Aprovado em: 14/05/2020