

# DESAFIOS DO TRABALHO ESCOLAR E DO CURRÍCULO NA ESCOLA PÚBLICA: interfaces com o efeito do território periférico

**Graziella Souza dos Santos**  
Universidade do Vale do Itajaí

**Simone Costa Moreira**  
Colégio Santa Inês

**Luís Armando Gandin**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## Resumo

O presente trabalho apresenta uma análise dos processos educacionais e curriculares, complexos e contraditórios, vividos por escolas públicas situadas em periferias urbanas em territórios marcados pela vulnerabilidade e segregação social. As reflexões aqui elencadas surgem a partir de duas teses de doutorado (SANTOS, 2017; MOREIRA, 2017) que se dedicaram a examinar a dinâmica e as tensões que envolvem os processos curriculares e o trabalho escolar nestes contextos. No decorrer do texto apresentam-se as noções de periferias urbanas, efeito do território, currículo e trabalho escolar na sua relação complexa com o cotidiano escolar de escolas públicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os dados e as análises das pesquisas evidenciam que o espaço social onde estas instituições se situam, entre outros fatores, imprime certas características aos processos curriculares e ao trabalho escolar que merecem ser examinadas. Tais achados relatados no decorrer do texto permitem ainda uma incursão panorâmica no cotidiano destas escolas, expondo a potência e as complexidades das relações ali vividas na construção do trabalho pedagógico. Estima-se com este trabalho colaborar com a produção do conhecimento e com as reflexões e debates de educadores (as) e pesquisadores (as) que têm se dedicado aos processos escolares protagonizados em escolas públicas.

**Palavras-chave:** Escolas públicas; Periferias Urbanas, Efeito do Território; Currículo escolar; Trabalho escolar

## Abstract

The present work presents an analysis of the educational and curricular processes, complex and contradictory, experienced by public schools located in urban peripheries, in territories marked by vulnerability and social segregation. The reflections listed here emerge from two doctoral researches (SANTOS, 2017; MOREIRA, 2017) that have been dedicated to examining the dynamics and tensions that involve the curricular processes and the school work in these contexts. In the course of the text, the notions of urban peripheries, territorial effect, curriculum and school work are presented in their complex relationship with the school daily life of public schools in the Municipal Education Network of Porto Alegre. The data and analyzes of the researches show that the social space where these institutions are located, among other factors, gives certain characteristics to the curricular processes and the school work that deserve to be examined. These findings, reported throughout the text, offer a panoramic exploration into the daily life of these schools, exposing the potency and complexities of the relationships lived there in the construction of pedagogical work. It is estimated that this work collaborates with the production of knowledge and with the reflections and debates of educators and researchers who have been dedicated to the school processes performed in public schools.

**Key-words:** Public schools; Urban Peripheries, Territorial Effect; School curriculum; School work

## **Introdução**

Neste artigo apresentamos uma análise sobre as complexas práticas educacionais das escolas públicas situadas nas periferias urbanas, em territórios marcados pela vulnerabilidade e segregação social. O presente ensaio surge a partir de duas teses de doutorado (SANTOS, 2017; MOREIRA, 2017) que se dedicaram a examinar as dinâmicas e as tensões que envolvem os processos curriculares e o trabalho escolar nestes contextos.

As pesquisas que embasam este artigo foram realizadas no cenário da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, que tem entre suas características o fato de ter protagonizado, na década de 1990, o projeto Escola Cidadã<sup>1</sup> numa rede de ensino cuja ampla maioria das escolas se situa em regiões de grande pobreza. Consideramos que – sobretudo no momento que vivemos, de profundos ataques à educação pública – estudos que se dediquem a examinar estas realidades, seus desafios e protagonismos, podem colaborar tanto para o campo acadêmico, que tem o desafio de estreitar laços com o espaço escolar, quanto para subsidiar os debates e reflexões dos educadores e educadoras que cotidianamente vivem a escola pública.

A análise do funcionamento da complexidade que envolve o trabalho escolar e o planejamento curricular no contexto de escolas públicas em regiões periféricas mobilizou a realização de pesquisas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A metodologia de pesquisa qualitativa utilizada, alicerçada na análise relacional a partir dos aportes de Michael Apple, em conjunção com a etnografia crítica, tal como trabalhada por Phil Francis Carspecken, abrangeu em seus procedimentos metodológicos: entrevistas com professores e equipes diretivas de três escolas, observações do cotidiano escolar e de reuniões pedagógicas dos professores, análise de documentos das escolas e pesquisa sobre os contextos socioeconômicos e geográficos dos bairros estudados.

Iniciamos este artigo apresentando os conceitos de trabalho escolar, currículo e efeito do território. Em seguida, propomos algumas discussões sobre *ser* escola pública nas periferias urbanas e os processos graduais de *desescolarização* da escola e de *gestão da pobreza* que têm ocupado grandemente as funções dessas instituições nestes contextos

Adiante, no texto, discutiremos, por fim, as características que o trabalho escolar, o planejamento e as práticas curriculares assumem nas relações com território onde se situa a escola.

## **Trabalho escolar, currículo e efeito do território**

Os estudos que subsidiam este texto partem de três conceitos primordiais e antes de desenvolvermos a discussão central deste ensaio, os desafios do trabalho escolar e do currículo no contexto da escola pública, é pertinente, de pronto, apresentarmos como estas noções são aqui tomadas.

O trabalho pedagógico escolar é conceituado por Bourdieu e Passeron (2010) como um conjunto de ações pedagógicas realizadas por um tempo prolongado. Estes autores chamam o trabalho pedagógico realizado pela escola de trabalho escolar.

Considerando essa conceituação, o trabalho escolar é entendido como as práticas pedagógicas escolares às quais estão expostos os estudantes cotidianamente. Compreende-se, assim, que as práticas pedagógicas escolares cotidianas, que abarcam desde a organização e classificação das turmas de alunos (como em séries ou ciclos, por exemplo), as regras de comportamento e normas escolares, os processos curriculares até as propostas pedagógicas das escolas (filosofia das instituições de ensino expressas em seus projetos político-pedagógicos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação), compõem o trabalho escolar.

O trabalho escolar na periferia urbana se justifica como um objeto de estudo atual e relevante, tendo em vista a necessidade de ampliar a visão sobre o tema da relação entre escolas e comunidades periféricas para além dos estudos quantitativos (KOSLINSKI; ALVES, 2012) ou do ambiente doméstico, trazendo as escolas como objetos de análises mais incisivas (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Já o currículo é por nós compreendido como o dispositivo medular no espaço da escola, eixo em torno do qual todo o trabalho escolar se organiza. Ele é o responsável por traduzir em práxis os objetivos sociais e culturais da escola. Por isso, os princípios de seleção dos conhecimentos e os processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) empreendidos pelos docentes são permeados de relações que merecem atenção. Essas questões são bem sintetizadas por Apple

Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas por trás do real e formal conteúdo das “coisas” que compõem o currículo? O que acontece quando o conhecimento é filtrado por meio dos professores? Por meio de quais categorias de normalidade e desvio o currículo é filtrado? Qual é o modelo básico de organização do conhecimento normativo e conceitual que os alunos de fato obtêm? Em poucas palavras, qual é o currículo que utilizam? É somente entendendo essa estrutura profunda que podemos começar a apontar como as normas sociais, as instituições e as regras ideológicas são continuamente sustentadas e mediadas pela interação diária de agentes do senso comum quando realizam suas práticas normais. Isso é especialmente verdadeiro na sala de aula (2006, p. 89).

A relevância de análises sobre o currículo é amplamente pautada por diversos estudiosos e é pertinente retomar algumas colocações. Apple (2006, 2017) tem ratificado ao longo de toda a sua obra que o currículo é um dispositivo escolar simultaneamente material e simbólico, interessado não apenas na transmissão de um determinado conhecimento, mas também de uma determinada visão de mundo. Neste mesmo sentido, Arroyo (2011) e Moreira e Tadeu (2011) argumentam que dada sua relevância na formação dos sujeitos e sua subjetividade o currículo é alvo de disputas, uma vez que na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Assim, compreender como os professores selecionam os conhecimentos a serem estudados e como

operam com eles no terreno da prática, são, pois, aspectos relevantes a serem levados em conta nas pesquisas, sobretudo em espaços que já conhecem diversas formas de exclusão social.

O terceiro conceito aqui explicitado diz respeito ao efeito do território. De acordo com Bruno e Mendes (2014), a Sociologia da Educação tem se dedicado a explorar a relação entre as questões urbanas e as escolares. Nestes estudos que interseccionam a Sociologia Urbana e a Sociologia da Educação<sup>2</sup> têm se procurado investigar de que maneira a organização social do espaço pode contribuir para a produção e a reprodução dos processos de desigualdade escolar. Neste sentido, também Paiva e Burgos (2009) afirmam que o debate sobre a relação entre o território, o espaço escolar e o desempenho institucional não é novo e tem motivado uma geração de trabalhos dedicados a examinar os efeitos que um determinado contexto produz sobre a escola.

Os processos de segregação social verificados de maneira concentrada em alguns espaços das cidades são bastante conhecidos por educadores que atuam em escolas públicas de periferia. As inúmeras adversidades enfrentadas nestes contextos não são apenas impressões deturpadas dos professores sobre a realidade da comunidade educativa, embora existam de fato generalizações negativas a esse respeito (ROSSI; BURGOS, 2014). Há um grande número de estudos que têm se dedicado a escrutinar os processos de segregação em nível local, considerando-os como uma dimensão importante que poderia promover ou restringir as oportunidades escolares (BRUNO; MENDES, 2014).

A atuação de escolas nestes contextos periféricos também é interpelada por elementos oriundos do território. Segundo Paiva e Burgos

Considerando que a maioria das escolas públicas de ensino fundamental recruta seus alunos no próprio território onde está instalada, o lugar simbólico da escola – tão importante para determinar o alcance de seu papel institucional – passa a ficar atrelado ao próprio lugar ocupado pelo território no mapa sócioespacial das cidades. Donde se conclui que um território segregado, por razões econômicas e/ou culturais, tende a segregar a escola, marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo consequências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto para o de socialização (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 8)

Este efeito do espaço social exercido sobre uma determinada população tem sido denominado de formas diversas: efeito de lugar (BOURDIEU, 2012), efeito de território ou de vizinhança (ANDRADE; SILVEIRA, 2013), geografia de oportunidades (BRUNO; MENDES, 2014); ou ainda *zip code effect*/efeito do código postal (BURAS, 2015). Todas essas diferentes nomenclaturas, apesar de possuírem alguns matizes diferenciais, têm em comum a preocupação em indicar o impacto do local onde as pessoas vivem e suas características socioculturais, sobre os modos de vida dessas pessoas, sobre seus destinos e trajetórias, sobre as oportunidades e as limitações atreladas a este lugar.

Segundo Andrade e Silveira (2013), o termo efeito do território, ou também traduzido como efeito vizinhança, tem origem nos Estados Unidos, sendo inicialmente utilizado por

Ellen e Turner (1997) através da noção de *neighborhood effect*. Conforme Andrade e Silveira, nas investigações que têm o território como uma hipótese de pesquisa, o objeto de estudo é analisado considerando as formas de sociabilidade e as relações institucionais que se desenvolvem em um determinado espaço. Essas relações com o território são variáveis, ou seja, podem ser tanto positivas quanto negativas, promovendo ou trazendo desafios para os sujeitos que ali habitam.

A noção de efeito do território como hipótese sociológica não pressupõe uma relação determinista entre o espaço e as relações sociais que ali se constroem. Está interessada em examinar as inter-relações entre as condições e características de um determinado lugar, tal como a infraestrutura urbana, condições materiais, oferta de serviços; e as características assumidas pelos grupos sociais ali residentes, suas formas de relação e sociabilidade decorrentes, entre outras questões, de aspectos diversos oriundos do território (ANDRADE, SILVEIRA, 2013).

Tal noção traz a ideia de que o fato de pertencer ou estar em um determinado lugar influencia de diversos modos a vida social dos sujeitos e as oportunidades ou limites aos quais terão acesso. Essa consequência que o espaço produz no sujeito e nas instituições, é denominada também por Bourdieu (2012) de *efeito de lugar*.

Ao nos apoiarmos nestes argumentos, queremos salientar que a escola como estrutura material concreta que habita um determinado contexto está também sujeita aos efeitos desse território. Há uma reverberação desse território sobre a escola e todos os sujeitos que ali habitam e circulam que imprime marcas profundas e sutis no trabalho realizado e nas relações construídas. Assim, os professores que trabalham nestes cenários acabam expostos a condicionantes locais que vão gerar especificidades no trabalho educacional ali realizado.

Ainda que o efeito território ocorra em qualquer lugar invariavelmente, os estudos mencionados não deixam dúvidas de que são nas periferias urbanas, nas favelas, nas vilas, nas regiões de grande vulnerabilidade social, onde estes lugares se travestem mais comumente em menores oportunidades de mobilidade social e podem potencializar as desigualdades educacionais. Trata-se do que denominamos de efeito do território *periférico*.

Portanto, as escolas situadas em regiões de vulnerabilidade social lidam, inegavelmente, com fatores sociais que envolvem pobreza, mobilidade urbana, (in)segurança, condições materiais precárias, entre outros aspectos, que outras escolas não precisam lidar. Isso produz uma série de efeitos concretos sobre o trabalho escolar. Além disso, a vivência cotidiana nestes territórios gera um senso comum a respeito dessas comunidades, que por vezes é assentado em percepções negativas generalizantes. Neste trabalho queremos, pois, argumentar que o efeito território também é um elemento importante para a análise dos processos curriculares e do trabalho escolar realizado em escolas públicas situadas nestas regiões, discussão que abordaremos adiante.

Ao trabalhar com as noções de efeito território, periferias urbanas, pretendemos chamar atenção para processos complexos vividos nestas escolas, que não podem ser ignorados. Esta preocupação decorre, entre outros fatores, do fato de que estas escolas, em geral, são bastante responsabilizadas pelos baixos desempenhos dos seus alunos nas avaliações. Tais processos

de responsabilização ignoram amplamente a realidade onde escolas e seus alunos estão inseridos.

Comprometidos política, teórica e metodologicamente com o conceito de análise relacional (APPLE, 2006), que requer situar um dado objeto de estudos no quadro político, econômico e social mais amplo onde este se situa, salientamos que o trabalho desenvolvido pela escola é permeado por diversos fatores, dentro os quais encontram-se os condicionantes locais que, portanto, precisam ser considerados nas análises.

Cumprir fazer uma ressalva. Ao evidenciarmos que, por vezes, a escola, os professores e o currículo são submetidos a certos condicionantes locais não pretendemos em nenhuma medida sugerir que a escola e seus sujeitos são passivos neste processo. Tampouco afirmar que a escola em regiões de vulnerabilidade social invariavelmente sucumbe aos efeitos do território, ficando por completo imobilizada ao realizar o seu trabalho. As escolas e os professores diariamente encontram formas, dentre as quais algumas muito potentes, de realizarem o seu trabalho.

Porém, também respondendo à convocação de Apple, Au e Gandin (2011), de que como educadores e pesquisadores críticos precisamos dar visibilidade para as condições negativas que às quais estão submetidas as escolas e o trabalho docente, argumentamos que os efeitos do território precisam ser levados a sério se pretendemos analisar e qualificar as experiências educacionais das escolas situadas em região de grande vulnerabilidade social.

O trabalho escolar e, portanto, o trabalho em torno do currículo se desdobra na relação com o espaço e por ele são também constituídos. Neste artigo, entretanto, queremos salientarmos um território específico, as periferias urbanas e as formas pelas quais estes lugares interpelam o trabalho escolar. Sobre isso, trataremos a seguir.

### **Escola pública na periferia e as influências do efeito do território periférico: “desescolarização” da escola e gestão da pobreza**

Vivemos tempos incertos de profundas crises no cenário global e nacional, na arena política, econômica e social. Para Apple (2014), este contexto mais amplo é crucial. Segundo ele, parte das respostas para este cenário de crise política e econômica em escalas globais vem se dando através do ressurgimento de políticas e sentimentos da Nova Direita (uma combinação de ao menos dois grupos: neoconservadores e neoliberais), que desafiam as lutas por justiça social. Conforme Arroyo (2011), nem as escolas, nem os professores e estudantes têm ficado à margem dessa tensa dinâmica social. Uma vez mais a escola surge no bojo deste cenário como espaço de disputas em torno da formação dos sujeitos.

Neste cenário mais amplo, que envolve a escola, vemos a proliferação de políticas educacionais e curriculares que se propõem a reorientar as escolas, os currículos e suas práticas. Esta epidemia de políticas (ROSA; PONCE, 2016) é motivada por diversos fenômenos, entre eles os reais níveis insatisfatórios de aprendizagem verificados nas escolas públicas. Despontam como emblemáticas nessa conjuntura, o fortalecimento das políticas de avaliação nacional (LIMA, 2016) e a recém-concluída Base Nacional Curricular Comum

(BNCC). Ademais, a proliferação de programas e ações voltadas à escola ocorre no contexto de discursos e acordos internacionais que apelam pela necessidade de maior controle e eficácia dos sistemas educacionais e dos próprios docentes.

Paradoxalmente, verifica-se também uma piora nas condições de trabalho das escolas e dos professores especialmente a partir de processos de desqualificação, requalificação e intensificação do trabalho docente (APPLE, 2002). Em meio a essa realidade complexa, cotidianamente professores tomam decisões, por vezes solitárias, a respeito do currículo e configuram formas específicas de realizar o trabalho escolar. Tais escolhas e práticas, como amplamente argumentado por diversos estudiosos (APPLE, 2006, 2002, 2014; SACRISTÁN, 2000; BERNSTEIN, 1996; MOREIRA, 2012), têm efeitos reais. Para aqueles, como nós, interessados na construção de experiências democráticas e comprometidas com a justiça social, é crucial dedicar atenção e análise para essas práticas.

Chama atenção o fato de que muitas das políticas e ações impulsionadas pelos diagnósticos feitos das escolas, amplamente amparados nas avaliações nacionais, ignoram ou desconhecem com profundidade os inúmeros meandros que constituem as realidades escolares, sobretudo, aquelas situadas nas periferias. Para além do contexto onde se situam as escolas, argumentamos, pois, que o território, o lugar onde a escola habita, é parte constitutiva importante destas instituições, o que lhes imprime dinâmicas, culturas, arranjos e funcionamentos muito próprios. Por esta razão, examinar este espaço social que a escola ocupa é fundamental. Mas que lugar é esse que temos chamado de periferias?

A formação das periferias no Brasil remonta à década de 1950, quando o desenvolvimento do capitalismo nacional impulsionou o uso de técnicas agrícolas modernas, o que liberou mão-de-obra e ocasionou deslocamentos expressivos da população para os centros urbanos. O país, predominantemente agrário, transformou-se em uma nação urbanizada, com crescimento desordenado das cidades. O processo de urbanização foi intensificado também pela industrialização e resultou na expansão dos núcleos centrais e na anexação gradativa das áreas periféricas devido à demanda por espaços urbanos (KERDER; HARDT, 2008).

A nomenclatura *periferia* se deu pelo contraste do centro rico em direção à periferia da cidade, considerando nesse movimento o declínio do valor das terras, das atividades econômicas, das condições de vida e da qualidade dos serviços públicos (TORRES; MARQUES; FERREIRA; BITAR, 2003). Os custos de vida nos centros urbanos forçaram a população de baixa renda a habitar áreas irregulares, fora do espaço até então urbanizado, especialmente por restrições financeiras. Falhas no processo de planejamento, assim como falhas de controle administrativo e social, geraram um dos maiores desafios enfrentados atualmente pelos gestores urbanos, pois envolvem implicações ambientais e conflitos sociais (KERDER; HARDT, 2008).

Dentro dos estudos urbanos, a periferia foi inicialmente apresentada como o avesso da cidade: “territórios à parte, sem lei, sem Estado, sem urbanidade” (ROSA, 2009, p. 5). Essa compreensão das periferias como o espaço da presença do tráfico de drogas, da violência, da exclusão social, da ilegalidade urbana se reproduz e informa o senso comum, alimentando estereótipos. No entanto, a partir da década de 1990, houve uma reinterpretação das favelas

e periferias a partir da análise de novos padrões de segregação sócioespacial. A noção de uma periferia uniforme, ocupada por um grupo socialmente homogêneo, marcada pela ausência de equipamentos e serviços públicos vem sendo contraposta desde então. Essa segunda fase das pesquisas demonstra que, nas últimas décadas, houve um investimento público significativo nas áreas periféricas das cidades, especialmente em infraestrutura, serviços e equipamentos urbanos, ocasionando a melhoria dos indicadores sociais nessas áreas (ROSA, 2009).

É fundamental que os diversos matizes que compõem as periferias sejam de fato compreendidos, sobretudo quando se atua, se vive ou, ainda, quando se analisa estes espaços, dada a sua diversidade de composições, histórias e culturas. Ao tratarmos da noção de periferias urbanas queremos sinalizar que estes espaços são múltiplos e diversos, que se modificaram ao longo dos anos e que suas formações e arranjos importam muito ao olharmos estes lugares. Entretanto, também não se reduz o fato de que a pobreza, a vulnerabilidade e a segregação social são aspectos presentes em muitas dessas regiões, dada, especialmente, sua constituição histórica. Tudo isso, configura, pois, um espaço bastante específico, que precisa ser conhecido e examinado e que interpela e desafia o modo de *ser* escola pública nestes contextos.

No Brasil, o processo de expansão da oferta educacional da escola pública de Ensino Fundamental ganhou maior proporção nas décadas de 1970 e 1980, chegando à universalização do acesso ao Ensino Fundamental, datada da década de 1990. A expansão da oferta educacional corresponde, de forma geral, à ampliação do acesso a serviços educacionais através da disponibilização de maior oferta de vagas, do alargamento da rede escolar no território, da ampliação dos níveis e modalidades de ensino, da extensão do tempo de escolarização ou do conjunto de conhecimentos que compõem a formação escolar (ALGEBAILLE, 2004). Nessa trajetória de expansão, as escolas públicas iniciaram sua circunscrição nos contextos de pobreza, chegando aos territórios mais segregados das cidades, nas periferias urbanas. Daí em diante, essas instituições, por força do Estado, incorporaram elementos de gestão da pobreza de forma mais intensa (PEREGRINO, 2006).

Dessa forma, a presença da escola em lugares marcados por ausências do Estado, como é o caso das periferias urbanas, conferiu à instituição um sentido estratégico amplo, não limitando suas finalidades ao campo educacional escolar. A expansão territorial proporcionou a expansão do espectro da ação escolar (ALGEBAILLE, 2004).

De acordo com Algebaile (2004), esse processo de expansão das funções da escola, do ponto de vista da expansão da oferta educacional, tem passado despercebido ou tem sido tratado como “desvio” da escola (ALGEBAILLE, 2004, p. 114). Contudo, essa situação não é recente. Como demonstra a autora, a situação atual do alargamento das funções da escola pública de periferia é um projeto histórico que diz respeito às relações estabelecidas entre o Estado e as populações empobrecidas. Paulatinamente, transformou-se a escola pública em uma “espécie de posto avançado do Estado, para onde convergiam ações civilizatórias” (ALGEBAILLE, 2004, p. 131). Entretanto, a dilatação das tarefas da escola não veio acompanhada de um aperfeiçoamento da instituição.



Ao estar a serviço de propósitos econômicos e sociais e, mais do que isso, ao estar subordinada a uma forma particular de relação entre o Estado e os pobres na sociedade brasileira, a expansão da oferta educacional do ensino público aos empobrecidos caracterizou-se como uma “integração subalterna, mais ou menos às margens das instituições estatais” (PEREGRINO, 2006, p. 314). As omissões do Estado na ampla oferta e regulação de ações que “deveriam caber a outros setores do estado, da sociedade e do capital” (ALGEBAIL, 2004, p. 261), sobrecarregaram as escolas situadas nas periferias urbanas. Essas novas tarefas deslocadas para as instituições de Ensino Fundamental não garantem a expansão da educação escolar, mas, “apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (ALGEBAIL, 2004, p. 262).

Por tudo isso, a escola pública de Ensino Fundamental no Brasil tem se configurado como o “Estado dos pobres” (ALGEBAIL, 2004). A ampliação de sua oferta também significou a integração social marginal das populações empobrecidas. Integração social marginal que produziu uma nova forma de desigualdade: não a desigualdade da exclusão, mas a desigualdade da inclusão precária. À escola estaria destinado o papel de espaço fundamental de reprodução dessa nova desigualdade, marcada também no âmbito das políticas que proporcionam o acesso à escola, mas não aos benefícios trazidos pela escolarização, por espaços de sociabilidades distintas, onde o mundo do excluído é um mundo mimético (PEREGRINO, 2006).

Ao configurar-se como o “Estado dos pobres” (ALGEBAIL, 2004), organizada como um posto do Estado para onde convergem ações de diversas áreas das políticas sociais, a escola sofre um processo de “desescolarização” (PEREGRINO, 2006). Isso significa que, para realizar as políticas de gestão da pobreza, ao invés de ser fortalecida como instituição, a escola tem o esvaziamento ou precarização da sua tarefa primordial: a educação escolar.

A desescolarização da escola começa a ocorrer quando crianças e jovens empobrecidos, antes eliminados de antemão da instituição – excluídos – ou nela sequer admitidos, são atingidos pela expansão da oferta de vagas nos seus territórios segregados e, a partir de então, passam a habitar seu interior por tempo mais prolongado (PEREGRINO, 2006). A desescolarização da escola pode ser definida como uma ação combinada do esvaziamento e aligeiramento dos conhecimentos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, e das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização (assim como da formação de seus profissionais) e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição (PEREGRINO, 2006, p. 102).

A desescolarização da escola evidencia uma crise na sua função social. Ao assumir políticas de gestão da pobreza, as instituições de ensino público sofrem uma fragilização estrutural, perdendo a sua legitimidade e, mais do que isso, gerando consequências perversas ao trabalho educacional da escola. Ao se tornar “menos escola”, a instituição se torna mais um lugar de contenção dos pobres do que um lugar de instrução desses sujeitos (PEREGRINO, 2006; CANEGAL; LAURINDO, 2014). O acesso dos pobres ao ensino público, conquistado duramente depois de décadas, não tem garantido o seu direito à

educação. O que se universalizou “é o avesso das promessas que a modernidade não cansa de repor: a universalização não do ‘saber escolar’, mas de sua escassez, no interior da própria escola” (PEREGRINO, 2006, p. 315).

Assim, a escola pública nestes contextos se vê compelida a alargar suas já extensas atribuições e passa a gerenciar e articular inúmeras atribuições que perpassam ações de acolhimento, proteção à infância, assistência social, assistência médica, serviços de apoio ao cidadão, entre outras, pois, muito comumente, a escola representa em suas comunidades o único e mais efetivo acesso por meio do qual é possível alcançar estes serviços. Os serviços pedagógicos passam a funcionar como “guias” das famílias dos alunos, pois essas, muitas vezes, desconhecem os “caminhos institucionais” para acessar as redes de assistência social e, de maneira geral, os equipamentos públicos (MOREIRA, 2017). Dentre as atividades cotidianas institucionais, ainda, está a tentativa de identificação dos alunos em risco de entrar nas facções do tráfico de drogas para buscar auxílio antecipadamente. O trabalho escolar, os processos curriculares e as práticas pedagógicas disputam espaço nessa conjuntura. Professores (as), coordenadores (as) e equipes diretivas resistem (ou “*(re)existem*”) e criam cotidianamente formas de ser escola nestes contextos, mas não se trata de exagero afirmar que, por vezes, essas funções, que lhes são a razão de sua existência, acabam subsumidas diante de tantas, e sempre urgentes, demandas. Examinar essas formas de resistência que a escola cria na experiência diária do seu fazer pedagógico, foi o que nos levou a investigar o trabalho escolar e os processos curriculares na Rede Municipal de Porto Alegre.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem como uma de suas principais características o fato de suas escolas estarem situadas amplamente em regiões de grande vulnerabilidade social, em periferias urbanas. A maioria das escolas está situada em bairros bastante empobrecidos, ou ainda em “vilas<sup>3</sup>” da cidade. Este dado é decorrente do explícito e público compromisso assumido pela Administração Popular<sup>4</sup>, quando à frente da gestão da cidade (1989-2004), em atender as populações historicamente desassistidas da presença do Estado. Desta forma, apesar de terem havido melhorias nestas regiões ao longo do tempo, as escolas municipais, ainda hoje, acolhem uma grande parcela de alunos das comunidades mais vulneráveis da capital, especialmente porque nestas localidades tais escolas são geralmente as maiores e mais próximas instituições de ensino existentes, uma vez que elas se situam *dentro* das comunidades. Assim, com contadas exceções, a RME/POA assumiu historicamente a característica de atender alunos e comunidades de classes desfavorecidas. Este dado é parte, então, do perfil das escolas municipais.

As pesquisas que temos desenvolvido nestes locais, sobretudo voltadas à interlocução com estudiosos da Sociologia da Educação, nos provocam a olhar com cuidado as relações estabelecidas na escola e no currículo, decorrentes de processos e características do espaço social onde a escola se encontra. Assim, queremos, pois, argumentar que o espaço social onde a escola está situada é um elemento importante para a análise de processos curriculares e não apenas o seu “pano de fundo”. Deste modo, o fato de as escolas estarem situadas em regiões de periferias urbanas, em territórios de grande vulnerabilidade, produz uma série de efeitos que afetam as práticas curriculares e o trabalho escolar. Argumentamos, assim, que

compreender os efeitos do território é tarefa importante para compreender os processos escolares que ocorrem nestes espaços.

### **O trabalho escolar e os processos curriculares no contexto de escolas públicas de periferia**

Apresentaremos nesta seção os achados das investigações que avaliamos como importantes para as reflexões que aqui propomos. Importante retomar que estávamos interessados em examinar o trabalho escolar de maneira mais ampla e ainda os processos curriculares protagonizados pelos docentes, por entendermos que nestes dois pontos residem as razões de ser da escola.

Os trabalhos se desenvolveram tendo como aspectos estruturantes nas análises sobre o trabalho escolar e sobre o currículo, o contexto das escolas, situadas em periferias de Porto Alegre, e a noção de efeito do território, apresentada anteriormente. Esta lente teórica contribui para o entendimento da capacidade que os bairros segregados têm de envolver a comunidade com as questões da escola, assim como para o forte impacto que a segregação residencial tem sobre os recursos físicos e humanos das escolas (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013).

Em relação ao trabalho escolar, a desescolarização da escola, apresentada anteriormente, foi uma das características principais assumidas como trabalho escolar das instituições de ensino pesquisadas na periferia urbana de Porto Alegre e a gestão da pobreza uma das tarefas primordiais dessas escolas no contexto do seu território. Com base nos dados empíricos obtidos nas investigações, foi possível compreender a maneira como o trabalho desenvolvido pela escola no seu cotidiano, especialmente através dos serviços pedagógicos, é absorvido pelas demandas de gestão da pobreza, sobrando pouco tempo e espaço para as exigências específicas da educação escolar. A passagem a seguir demonstra como essas questões acabam absorvidas pelas escolas que passam a compreender que esta agenda ampliada é de fato parte das suas atribuições:

*Fernanda (Diretora escolar): [...] (a escola) tem uma característica singular porque, se tratando de uma escola de caráter popular e de ser um espaço singularmente dominado pela guerra do tráfico, dominado pela violência, [...] obviamente que ela acaba tendo uma outra função, porque uma coisa tem a ver com a outra, claro. Aprender e ensinar tem a ver com isso. Ela acaba tendo uma função, [...] muito fortemente de espaço onde essas crianças, esses adolescentes podem efetivamente ser crianças e adolescentes. É um espaço onde, o único, onde essas crianças podem ter alegria de uma infância e alegria de uma adolescência. Porque fora disso é uma outra lógica. Então a escola é quase um simulacro de uma liberdade de infância e adolescência.*

*Eva (Supervisora Pedagógica): As escolas do município, até a configuração geográfica onde elas estão inseridas e acho que a nossa faz bem essa cara, fazem*

*um movimento bem social. Acho que é geral o fato de ter uma alimentação bem forte dentro da escola, o fato de, perto do que eles têm no geral, no grande entorno, não todos, claro, mas eu vejo que eles têm mais abrigo aqui, [...] eles têm um espaço seguro, seguro em termos físicos, murado, banheiros, uma qualidade de regras sociais, uso de alimentação com horário regrado, em condições que não vai faltar para ninguém.*

As orientadoras educacionais aplicavam-se na busca ativa de alunos infrequentes e priorizavam o atendimento imediato das necessidades dos alunos e famílias, em detrimento da elaboração e da execução de ações planejadas que previnam as situações-problema. As supervisoras escolares dispunham professores volantes ou itinerantes para substituírem colegas em licença ou ausência, em detrimento do desempenho original dessas funções e, na indisponibilidade de outros profissionais, designavam a própria equipe diretiva para a substituição de colegas em licença. Além disso, a equipe diretiva solicitava à SMED, regularmente, a reposição dos quadros e professores substitutos para suprir a ausência de servidores em licença maternidade ou saúde, em tentativas exaustivas de suprir as necessidades da escola naquele contexto.

Com a pesquisa de campo, pudemos confirmar a fragilização institucional das escolas. Entretanto, as equipes gestoras das escolas não ficavam inertes. Os impactos das infrequências, transferências, interrupções de dias letivos e rotatividade dos professores no trabalho escolar, geravam uma gama de ações empreendidas pelas instituições de ensino para amenizar esses efeitos.

Esse conjunto de ações revela o trabalho árduo e incessante das escolas para tentar garantir a continuidade do trabalho escolar. Contudo, apesar de extremamente importantes para o prosseguimento do trabalho, essas práticas tinham apenas efeito paliativo. A maior parte das intervenções atuavam sobre as consequências e não sobre as causas do problema e as escolas se viam sozinhas na operacionalização de todos esses procedimentos. O trecho a seguir expõe a preocupação dos professores em fornecer aos alunos uma série de serviços e estruturas que superam muito as possibilidades de ações concretas das escolas.

*Renan (Professor de Geografia): Eu acho que eles são pessoas que precisam de ajuda e eles, muitas vezes, acho que são pessoas que tiveram, que foi negado a eles muita coisa, para a maioria deles, pelo menos e precisam de ajuda, de auxílio para acessar a sociedade, o mercado de trabalho, o consumo, o lazer, sair do bairro, ir para um teatro, são carentes de estruturas.*

Burgos (2014) aborda esses limites e “constrangimentos inerentes às ações de escala local, já que esbarram em resistências à mudança de práticas que somente políticas públicas de mais largo alcance poderiam modificar” (BURGOS, 2014b, p. 30). A existência de tantos obstáculos ao processo de escolarização das populações empobrecidas, como os aqui mencionados, expõe o desafio de “colocar no foco a perspectiva do direito à escola e à escolarização como uma dimensão central do direito da criança/adolescente e, por conseguinte, da própria democracia” (BURGOS, 2014b, p. 30).

Além de implicações no seu funcionamento cotidiano e no alargamento das funções da escola, como vimos, o efeito do território periférico, em algumas circunstâncias vai de encontro às funções centrais da escola, de formação dos sujeitos. E como, então se dá o trabalho em relação ao currículo, eixo estruturante do trabalho escolar?

O currículo e todas as suas práticas também é vivido de maneiras singulares nesses lugares. Como os professores lidam com os processos curriculares e equacionam todos os fatores em jogo nas decisões que cercam o currículo também foi alvo das análises realizadas. Interessava-nos, além de identificar as reverberações do efeito do território periférico no currículo, observar como este era pensado, construído e vivido pelos docentes e analisar esses processos.

A partir dos entendimentos de currículo aqui já explicitados, intentou-se examinar os processos de implementação curricular vividos nas escolas investigadas. Assim, pretendia-se visualizar as formas pelas quais o currículo era atuado pelos docentes através de suas práticas, levando muito a sério os diversos elementos em jogo, dentre os quais o espaço social e o território onde se situavam se encontravam. Buscou-se acompanhar de modo especial a atuação particular dos professores, pois estudo anterior (SANTOS, 2012) já evidenciava que em contextos como estes que vimos analisando, as decisões e dilemas envolvendo o currículo são enfrentadas geralmente de maneira solitária e individual.

Tratam-se de processos singulares de escolha, de seleção, de classificação dos conhecimentos, de práticas pedagógicas de ensino ainda que não se deem de forma isolada, fora de um sistema curricular do qual inadvertidamente fazem parte. Entretanto, esse processo de tomadas de decisão é balizado e permeado por diversos elementos, os quais desejávamos compreender e examinar e por isso, a identificação e análise dos elementos configurou-se em parte central das análises, pois era por meio do uso e da força desses fatores que os processos curriculares eram arquitetados de uma ou outra forma.

Convém mencionar brevemente que, desde a saída da Administração Popular da gestão de Porto Alegre em 2004, não houve uma retomada significativa da discussão curricular nesta rede de ensino. Já documentamos em outros trabalhos (SANTOS; GANDIN, 2013; SANTOS, 2012) que a política curricular assumida após este período, especialmente de 2005 a 2012, caracterizou-se como uma *política curricular do vazio*<sup>5</sup>, que se constituía como uma retirada intencional da Secretaria Municipal de Educação da proposição de orientações teórico-metodológicas e de debates sobre o campo do currículo. Desta forma, as escolas passaram a conduzir individualmente seus processos curriculares. Importante mencionar ainda que, até o momento da escrita deste artigo, a atual gestão (2017-2020), liderada pelo PSDB, não apresentou uma agenda específica sobre o currículo, muito embora toda a gestão educacional tenha assumido publicamente princípios gerencialistas. Outro dado importante é que diferentemente do que já vem ocorrendo na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, na esfera municipal não se iniciou até o presente momento uma reflexão, estudo ou aproximação com a BNCC, promulgada em dezembro de 2017.

Com isto queremos indicar que as escolas municipais de Porto Alegre, situadas como vimos em regiões de periferias urbanas, não têm contado com um suporte efetivo da secretaria municipal de educação no que tange às suas políticas curriculares. Tal situação,

não é, todavia, privilégio desta rede de ensino e é compartilhada em muitos outros contextos. Neste sentido, é possível afirmar que os processos curriculares de inúmeras escolas públicas transcorrem sem apoio e diálogo com os entes que lhes deveriam assessorar. Assim sendo, é possível estimar uma variedade infindável de elementos em disputas, de percursos e caminhos que cada escola e cada docente irá utilizar. Nas investigações que realizamos nos propusemos, pois, a compreender como os docentes equacionavam todas essas questões, no espaço da escola pública, em territórios por vezes bastante desafiadores. Estas experiências documentadas, acreditamos, podem servir para pensar também outras realidades.

A partir da coleta de dados foram mapeados e categorizados os seguintes elementos que influenciavam as tomadas de decisão dos docentes sobre o currículo nos contextos investigados: a) O currículo coletivo da escola; b) Políticas curriculares multiescolares, c) Os Saberes Docentes, d) A supervisão pedagógica e, o e) Efeito Território<sup>6</sup>. Estes elementos em ação conjunta produziram determinados modos de planejamento e prática curricular. O mapeamento desses elementos nos auxilia no entendimento dos processos curriculares vividos pelos docentes e gostaríamos de tecer algumas considerações sobre eles. É importante lembrar ainda que, sendo o currículo parte central do trabalho escolar, a presença de tais elementos demarca também certas configurações que o trabalho escolar mais amplo assume. Desta forma, identificar e compreender estes elementos em jogo no âmbito do currículo auxilia no entendimento do próprio trabalho escolar nestes contextos.

A existência de um *currículo coletivo da escola*, ou seja, um documento orientador construído de maneira partilhada entre os docentes orientou e fortaleceu significativamente as práticas curriculares de uma das escolas estudadas, viabilizando a realização de planejamentos interdisciplinares e de trocas entre os professores em diversas ocasiões. O seu inverso, a ausência de uma discussão e planejamento curricular da instituição escolar, visto em outra escola, também produziu práticas curriculares fragmentadas e desconectadas, sem que os docentes vislumbrassem objetivos comuns, um horizonte compartilhado.

O trabalho de Sacristán (2000) ajuda a entender essa situação; ele 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 uma certa racionalidade ordenadora do currículo que tem o potencial de contaminar profundamente a cultura escolar de modo a passar a constituí-la. Quando esse processo de fato é bem-sucedido o sistema curricular é capaz de auxiliar a escola e seus sujeitos no enfrentamento de situações adversas. Esse achado traz uma reflexão importante se novamente nos voltarmos para o contexto da escola pública, situada em periferias urbanas. O acompanhamento efetivo de grupos de professores em diferentes escolas demonstrou que a existência de planejamentos coletivos e de documentos orientadores pactuados e construídos no interior da própria escola impulsionavam criativamente o planejamento e a prática curricular dos professores. Se o objetivo é de algum modo fortalecer a escola diante

do fenômeno da desescolarização, os dados evidenciam que promover e garantir tais discussões coletivas, seguidas de sistematizações, podem ser importantes estratégias para as quais professores, coordenadores e gestores escolares precisam atentar.

Um segundo elemento que conduzia, segundo nosso trabalho de pesquisa, as decisões curriculares dos professores era o que chamamos de *Políticas curriculares multiescalares*. Por esta expressão estamos entendendo todas as diretrizes e documentos curriculares oficiais produzidos em diferentes escalas (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos das redes estaduais e municipais, livros didáticos, entre outros) que estão à disposição dos docentes. A busca dos professores por documentos e materiais de referência que subsidiassem suas decisões foi uma questão que chamou atenção, mesmo num contexto, como é o caso da RME-POA, que até o presente momento não impunha grandes constrangimentos em relação a isso. Isso indica que, dada a complexidade das decisões curriculares e a ausência de formações e debates coletivos sobre as práticas curriculares, os professores procuram identificar interlocutores considerados mais legítimos e qualificados que possam auxiliar em tais escolhas. Há aqui um aspecto que também merece destaque. A busca por um “interlocutor legítimo” para fazer as escolhas curriculares abre uma ampla possibilidade de acervos. Um dos materiais de referência mais organizador mencionado por alguns professores era o livro didático. É recomendável alguma vigilância nesse sentido, uma vez que longamente já se discutiu acerca de riscos ao se tomar materiais prontos, descontextualizados, como “o currículo” da escola.

Outro elemento importante que pautou os processos de seleção dos conhecimentos para os professores estudados foi o que chamamos de *Saberes Docentes*. Os achados evidenciaram que há algo singular de cada educador que também incide sobre as decisões curriculares. Esta particularidade trata-se, pois, dos saberes construídos e aplicados por cada docente. Ainda que essa constatação pareça um tanto óbvia, ressaltamos que ela não é simples.

As decisões curriculares dos professores mais identificadas com este elemento variavam, como mostraremos abaixo, em relação a sua natureza, estando ora mais conectadas a um conhecimento mais especializado, ora mais vinculadas com saberes adquiridos através da experiência profissional acumulada, ora referiam-se a saberes construídos especificamente pelas relações com o local de atuação, com os efeitos do território. Estes saberes também configuraram um certo modo de planejar e executar o currículo.

Para Tardif (2002) e Zeichner e Liston (2010) o saber docente não se restringe a conhecimentos de natureza teórica ou técnica-profissional, mas envolve uma composição de compreensões adquiridas através das experiências pessoais e profissionais vividas. A prática curricular desempenhada pelos professores, será, pois, mediada pela atuação destes diferentes constructos que constituem os saberes docentes. Cumpre ressaltar o papel do conhecimento especializado no planejamento curricular e a potência que ele pode adquirir nos processos de tomada de decisão. Muitos dos planejamentos e práticas curriculares analisados eram claramente orientados a partir das concepções teóricas e pedagógicas de alguns professores.

Conforme Zeichner e Liston (2010), os saberes docentes não englobam apenas elementos relacionados à docência, mas também a própria visão de mundo dos educadores,

o senso comum, suas concepções políticas e ideológicas pessoais, acerca da educação, do público atendido, das funções que deve desempenhar, entre outras. É por meio especialmente desta faceta do saber docente, que atuam constructos ideológicos que podem servir aos processos de reprodução cultural e social, ratificando, por meio das decisões docentes relacionadas ao currículo, uma ordem social hegemônica.

Assim, as impressões e concepções dos professores acerca das suas funções, da escola e dos alunos, não podem ser tratados como um simples imaginário docente. Estes valores estruturantes e a visão de mundo dos educadores adquirem uma envergadura maior e mais racionalizável ao longo do exercício docente, pois se sustentam e respaldam nas experiências comuns vividas pelo grupo de professores. Os saberes de natureza experiencial tornam-se, desta forma, conhecimentos com grande poder explicativo para os professores e pautam largamente diversas das decisões sobre o currículo, como por exemplo, as que definem que certos conhecimentos não serão bem compreendidos pelos alunos, ou ainda que é necessário fazer certas modulações de complexidade a depender das “possibilidades de aprendizagem dos alunos”.

Ao examinar os dados e identificar algumas decisões no âmbito do planejamento e prática dos professores, verificou-se que numa mesma escola certos entendimentos e argumentos dos professores eram comuns. Sendo o saber docente em boa parte constituído pelas experiências dos professores no local onde eles atuam, compreendeu-se que algo específico deste contexto gerou um saber-ser professor e um saber-fazer que estavam atrelados a fatores locais.

Estes saberes que versavam sobre um determinado modo de ensinar e de ser escola naquele contexto eram tanto constituídos por fragmentos ideológicos da arena do senso comum e suas disposições de classe, como também por aprendizagens construídas a partir do exercício da profissão nestes lugares. Os trechos a seguir de entrevistas realizadas ilustram essas questões:

*Rodrigo (Professor de História) -Eu estou começando há pouco na rede municipal e estou vendo uma realidade bem diferente da que eu vivia no estado. Por exemplo: tu vais explicar sobre a revolução Francesa, eles têm que saber pelo menos onde é a França, aquela coisa abstrata. E aqui estou tendo extremas dificuldades nesse sentido. Eu vejo que aqui isso é potencializado, porque tem uma carência dos estímulos culturais. Estou tendo dificuldade nisso. Mas é um baque que eu já sabia que ia sofrer. Mas uma coisa é a teoria, outra coisa tu estar aqui. Então tu vais te conhecer nessa hora, como tu vai reagir, tu vais aprender sobre isso. Já aconteceu de eu perder aluno em outra escola, mas o que aconteceu aqui de eu estar com o aluno no último período, falando sobre tráfico e ele morrer no mesmo dia, foi assassinado, é pesado. Então tem essas coisas assim que atingem a gente. A gente vai ficando meio cascudo, a gente tenta não se apegar muito [...] O que eu aconselho? Não chegar “dando aula”. Chegar conhecendo a turma, pra depois tentar estabelecer um vínculo com a turma. Conhecer o entorno, até tentar saber dos seus problemas, porque a nossa realidade é uma e a deles é outra.*



*Rita (Professora de Matemática) -Eles têm uma necessidade muito grande do atendimento individual. A “coisa” [aula expositiva] mais geral são poucos os alunos que pegam. Eu não sei, eles têm uma questão que eu até acho que não é dificuldade, é autoconfiança. As coisas com eles funcionam muito se tu tens o vínculo. Sem vínculo, não adianta nada. Eles têm condições. Olha ali eles trabalhando! [Havia alguns alunos na sala] Olha esse menino, o “Ruan”. O raciocínio que ele tem é impressionante! Mas ele vem só para Robótica, quase não vem à aula. Às vezes tem que cuidar dos irmãos menores. É claro que em aula ele não vai ter os mesmos resultados que os outros. Mas ele não tem condições de ir adiante? Claro que tem! Se tu não tiveres esse outro olhar, para esta escola, tu vais pegar uma lista de conteúdos e enfiar “goela abaixo”: pegou, passou, não pegou, ferrou-se. Daí tu vais excluir eles de novo. A ideia quando surgiram os ciclos, que agora já está totalmente deturpada, era essa: evitar a exclusão. [...]. Aqui tu tens que ter um outro olhar, senão tu vais excluir eles de novo.*

Examinando os excertos das entrevistas realizadas, verificou-se ainda que este saber experiencial adquirido pela vivência no território envolve desde táticas emocionais para suportar situações extremas que esporadicamente ali ocorrem, bem como, formas de ensinar estes alunos, que por vezes exigem novas dinâmicas, outras formas de organizar o tempo e o espaço escolar, entre outros aspectos.

Assim, os saberes docentes gerados a partir da experiência adquirida tendem a estar recheados de contradições e elementos ideológicos de bom e mau senso (APPLE, 2006), que conformarão uma determinada prática curricular. Há, portanto, *um necessário* saber-ser e saber-fazer específico do trabalho docente e curricular em escolas situadas em periferias, e dada a força dos relatos, trata-se de um saber que precisa, inclusive, tornar-se mais presente nos debates acadêmicos. Conforme Zeichner e Liston (2010), futuros professores precisam ser preparados para os problemas e desafios enfrentados no ensino público. A longa exposição, bem como as repetidas experiências vividas coletivamente, provoca, inclusive, a percepção de o que denominamos anteriormente por “gestão da pobreza” é tarefa central da escola, ainda que o trabalho pedagógico fique prejudicado.

Outro elemento importante para o planejamento curricular dos professores verificado na coleta de dados foi a supervisão pedagógica. Diversos professores mencionaram nas entrevistas a participação da supervisão pedagógica em seus planejamentos individuais. A atuação destes profissionais interferiu claramente nos processos de recontextualização curricular empreendidos pelos professores, sugerindo caminhos, propondo trabalhos e promovendo momentos de planejamento interdisciplinar. A presença qualificada destes profissionais, conforme os dados, auxiliou significativamente nas escolhas dos professores e na articulação do trabalho pedagógico e novamente aqui, há lições a aprender. Não restam dúvidas que a atuação de profissionais especializados atuando na coordenação pedagógica pode tornar mais efetivas as possibilidades de a escola manter mais firme a sua agenda escolar.

Por fim, o efeito-território, como vimos sinalizando, também é um elemento importante, que interfere nos processos de recontextualização curricular dos professores. Em uma das escolas investigadas, de modo especial, foram observadas interferências efetivas no planejamento curricular e nas práticas de ensino relacionadas ao contexto local da escola.

Foram identificados diversos aspectos dos planejamentos e das práticas pedagógicas de ensino associadas ao Efeito-Território: a) planejamentos e aulas mais abertos; b) “intromissões” nos processos curriculares; c) eventuais “interrupções” totais do planejamento e das práticas de ensino; e, d) adoção de novas dinâmicas das práticas pedagógicas de ensino. Diante de desafios cotidianos encontrados nestas escolas que envolvem, por exemplo, a frequência oscilante dos alunos, a precariedade das condições materiais, situações adversas mais extremadas, alguns professores adquiriram a prática de realizar planejamentos e aulas mais abertos, mais flexíveis, menos descritos, menos estruturados e, por fim, menos rígidos nos seus objetivos. Esta foi a forma encontrada por alguns educadores para não sofrerem com tanta frequência com o dissabor de reprogramar diversas vezes o planejado.

As “intromissões do território nos processos curriculares” ocorreram quando situações relacionadas com fatos locais ocuparam a centralidade do planejamento ou das aulas, de uma maneira que não estava prevista originalmente. Nem sempre as questões do território adentram o planejamento e o currículo avalizadas pelos professores. As questões do entorno por vezes se postam diante do planejamento dos professores de tal forma que não há como ignorar tais questões. O planejamento inicial, por vezes, fica parcialmente comprometido, sendo compelido a ceder espaço para discussões diversas, uma vez que a pujança dos fatos nem sempre permite que sejam tratados da porta da escola para fora. A passagem do diário de campo e o trecho de uma das entrevistas explicitam as formas pelas quais os efeitos do território interpelam os processos curriculares.

*Nota do diário de campo: Professor de geografia conduz o trabalho sobre a África e sobre as formas de representação das populações africanas nos filmes. Enquanto o professor explica, alguns alunos começam a assistir em um celular um vídeo com a decapitação de um jovem na noite anterior, nas imediações do bairro. Alunos comentam e circulam com o vídeo. Não há como seguir o trabalho previsto. Professor interrompe o assunto tratado e conduz uma discussão sobre a espetacularização da violência. Bate o sinal. Encerrada a aula.*

*Renata (Professora de Língua Portuguesa) - Na verdade este ano eu não consegui colocar em prática nada do que eu pensei. E isso é muito frustrante. A gente tem a questão da escola, da organização da escola. Se faltam muitos professores, muda totalmente, se alguns saem de biometria, muda totalmente, acontece alguma coisa na vila, muda totalmente. Aí tem coisas, projetos que surgem e aí tu tens que se adequar. Aí tu tens que parar aquilo que tu tinhas planejado pra dar conta daquela outra coisa que surgiu. [...] E quando dá, aí a gente vai, adequa, pega uns livros didáticos e lembra do que a gente tinha que ter feito.... É meio assim na corrida. É muito louco isso. [...]. Não tem como fugir disso porque*

*primeiramente tu pensas em alguma coisa que tu gostarias de fazer, e aí a medida que o tempo vai passando, coisas vão acontecendo, e tu tem que ser flexível. Tu não podes dizer “não”, ou ignorar isso, porque as coisas acontecem...*

Neste ponto se coloca, então, um paradoxo. Por um lado, a escola tenta se mostrar sensível e dedicada a trabalhar pedagogicamente com a realidade do aluno, transformando-a em possibilidades diversas de aprendizagem. Por outro, permanece sob tensão na tentativa de equilibrar o tanto que as questões práticas do entorno podem ocupar as aulas, sem prejudicar a aprendizagem de outros conhecimentos igualmente relevantes.

Outro aspecto a destacar é que o efeito território em algumas circunstâncias, bastante pontuais e episódicas (troteios, toques de recolher, execuções no entorno da escola), atuou de maneira objetiva sobre o currículo escolar, interrompendo ou obstruindo o planejamento dos professores. Diante de tais situações tão adversas, planos são abandonados, atividades são excluídas. Tal fato não é pequeno em relação ao currículo, e gera uma profunda instabilidade no planejamento curricular.

Todos esses elementos em jogo na arena curricular evidenciam a complexidade que envolve a tarefa de construção e prática do currículo, sobretudo, em contextos de escolas públicas em regiões de periferias, gradativamente desassistidas de suporte do poder público.

Os dados indicam que os diversos elementos ocupam espaços diferentes nos processos de planejamento curricular dos professores. Assim, a principal característica dos processos de recontextualização curricular que fazem os educadores é justamente seu caráter complexo, difuso e multifacetado.

Esta consideração que admite que, de fato, os processos serão sempre diversos, não diminui, todavia, a importância de uma análise e reflexão sobre as forças que atuam sobre os processos de construção curricular operadas pelos professores. Como vimos, há alguns elementos que parecem se traduzir em reforços significativos para as escolhas dos professores, assim como há outros que talvez em um dado momento tenham/possam ser evitados. Há desdobramentos importantes que podem ser feitos a partir dessas conclusões, tanto no nível escolar, quando no nível das políticas educacionais e curriculares, no sentido de potencializar ou mitigar a atuação de um determinado elemento.

## **Considerações Finais**

Em decorrência da sobrecarga de funções, o trabalho escolar nas periferias urbanas, como é o caso das escolas estudadas, sofre intensamente as consequências da desescolarização da escola. Evidentemente, as regiões com “as mais severas concentrações de pobreza terão, sem dúvida, as mais severas consequências na educação desses grupos” (CONNELL, 2010, p. 18), pois “a escola é o palco onde essa situação de vulnerabilidade da criança aparece, e o direito à educação escolar acaba ficando condicionado a outras garantias que dependem de outros atores externos à escola” (CANEGAL; LAURINDO, 2014, p. 222).

O trabalho escolar e os processos curriculares assumem, portanto, características bastante próprias nestes contextos e o que pudemos documentar foram as exaustivas tentativas dos profissionais que lá atuam de lidarem com as tensões entre manter a sua agenda pedagógica e dar conta do alargamento de suas funções.

A RME de Porto Alegre, diferentemente de parte das redes públicas de ensino do país, quando elaborou a proposta pedagógica da Escola Cidadã, propôs-se a interromper o processo de desescolarização da escola. A despeito de alguns de seus pressupostos serem questionados desde a elaboração da proposta e apesar da experiência pedagógica enfrentar grandes desafios quando dinamizada nas escolas, a Escola Cidadã proveu estruturas, recursos materiais, recursos humanos e formação para favorecer o desenvolvimento do trabalho escolar na Rede e de fato, por um tempo considerável, parece ter logrado êxito. Outros setores do Estado, trabalhando em conjunto na elaboração e implementação de políticas sociais, deram suporte para o trabalho pedagógico das escolas (TITTON, 2013). Esta é uma importante aprendizagem que esta rede nos oferece. A escola, sozinha, não nos parece ser capaz de suportar os intensos processos de desescolarização e gestão da pobreza que lhes são colocados. Políticas públicas e políticas educacionais efetivas oferecem, sem dúvida, um apoio fundamental no enfrentamento dessas questões.

Entretanto, como vimos, as gestões que sucederam à Administração Popular vêm se distanciando gradativamente da proposta da Escola Cidadã. As escolas e os professores apontam que a proposta vem sendo enfraquecida ano após ano, sobretudo através da retirada ou fragilização de dispositivos fundamentais para a sustentação da proposta. Professores e equipes diretivas também relatam que, ao longo dos últimos anos, o processo de formação continuada foi perdendo cada vez mais força. Considerados como ponto forte da proposta original, os inúmeros seminários realizados com importantes referências da área educacional foram diminuindo significativamente. Os territórios onde se situam as escolas também sofrem atualmente com o agravamento das situações de violência. Os docentes afirmam que não se sentem amparados, tampouco orientados pela SMED no enfrentamento das sérias questões de violência que assolam as comunidades atendidas.

Com base nos argumentos que aqui apresentamos é possível verificar que Porto Alegre está vivendo esse processo de desescolarização da escola de forma mais intensa a partir da última década – com recorrentes desinvestimentos, fazendo o caminho contrário do que já trilhou como Rede Municipal de Ensino. As fusões entre as políticas sociais e as ações escolares estão produzindo, assim como aconteceu no conjunto das redes públicas de ensino brasileiras, uma escola pobre em recursos materiais e em proposta pedagógica (marcada pelo tempo curto, pela falta de recursos, pelo esgotamento dos professores) e pobre em relação ao estreitamento dos direitos e dos canais para seu debate e disputa (ALGEBAILLE, 2004). O efeito do território periférico nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre estudadas, sem o respaldo de uma proposta pedagógica com pressupostos densos sobre as relações entre educação e pobreza, parece estar apontando para a centralidade da gestão da pobreza no trabalho escolar, reconfigurando, cada vez mais, essas escolas municipais como “escolas pobres para os pobres”.

A análise de como o currículo e o trabalho escolar vêm sendo construídos, reconstruídos em escolas públicas situadas em regiões de periferia urbana, trata-se, portanto, de tarefa complexa e necessária. O que temos ensinado e aprendido no contexto da escola pública importa sobremaneira se estamos interessados nas lutas por justiça social. Em se tratando de território de contestações e disputas, a atuação dos professores em relação ao currículo é também atravessada por inúmeros fatores, que tornam essa tarefa bastante árdua e complexa. Examinar como os professores nos contextos de escola públicas de periferia vivem e atuam os processos curriculares num movimento crescente de desescolarização, dando visibilidades aos diversos elementos em jogo pode contribuir para a qualificação dos debates, para a ampliação dos conhecimentos e para o enfrentamento dos inúmeros dilemas que por vezes são vividos solitariamente pelos docentes. Ademais, por meio de pesquisas e da produção conhecimento é possível ainda reunir argumentos que podem impulsionar ações e políticas públicas e fortalecer as práticas curriculares nestes espaços.

Ao trazer a discussão do efeito território, dos processos de desescolarização e de gestão da pobreza que têm assumido a centralidade do papel da escola situada em periferias urbanas, intentamos chamar atenção para um quadro bastante específico de correlações de forças variadas associadas ao território onde as escolas se situam, que traz implicações bastante reais e concretas para o trabalho educacional e para os processos curriculares. Ao reconhecer tais fatores, no âmbito da própria escola, mas, sobretudo no âmbito das secretarias de educação, acreditamos sermos mais capazes de pensar em estratégias para fortalecer estas escolas e o trabalho dos professores.

A especificidade do trabalho escolar nas periferias urbanas colocou-se durante a trajetória das pesquisas realizadas como uma questão que merece nossa atenção. Deveria existir uma especificidade no trabalho escolar com as classes populares? O trabalho escolar na periferia precisa ser diferenciado? De que forma? Por quê? Para quê? Existem muitas lacunas, conforme indicam as investigações, no repertório e nas ferramentas dos professores para trabalhar com os estudantes desses territórios segregados. Quais instrumentos já foram criados pelas escolas, nacional e internacionalmente, para impedir ou amenizar o efeito do território periférico no trabalho escolar?

Assim, a partir dos dados levantados é possível argumentar que há ações e proposições que podem ser pensadas, sobretudo no âmbito de políticas de formação continuada e de políticas públicas, para fornecer maior suporte para o trabalho escolar e curricular em instituições que precisam lidar com forças contudentes do território. Esta é, pois, uma tarefa, sobre a qual especialmente os gestores públicos precisam atentar.

Por último, talvez seja crucial recuperar a memória do projeto Escola Cidadã vivido pela Rede de Educação Municipal de Porto Alegre; nessa iniciativa, era exatamente a reflexão crítica sobre o território, tomado não apenas como um espaço de falta, de desassistência, mas também de riqueza cultural, de organização e resistência que organizava a construção do currículo. Sem desconhecer os condicionantes do território, esse era examinado não como um contexto inexorável e dado, mas como consequência da ausência histórica de políticas públicas. Retomar essa riqueza, as experiências e vivências das comunidades onde estão as escolas e trazê-las para o centro da construção e planejamento coletivo do currículo, tem a

potência de enfrentar concretamente os efeitos do território e desconstruir o senso comum sobre essas comunidades. Sem desconhecer as realidades de exclusão e violência a que estão submetidas as escolas e as comunidades, parece ser crucial encontrar o papel específico da escola na construção de vivências inclusivas e transformadoras.

Muitos são os desafios da escola pública nas periferias urbanas. A consolidação de um campo de pesquisa sólido sobre as relações entre educação e pobreza, com produções acadêmicas compartilhadas, com incremento da formação docente nas universidades e a utilização desse potencial da universidade como uma rede de suporte para as escolas são estratégias que, aos poucos, precisamos construir.

### **Notas**

1. A Administração Popular – coalizão de partidos de esquerda, liderada pelo Partido dos Trabalhadores – elaborou uma proposta educacional que buscou construir um currículo que colocasse no centro as vidas e as experiências das comunidades onde as escolas estavam situadas, buscando encontrar, nos conhecimentos escolares, ferramentas para a análise e melhoria das situações de opressão e exclusão enfrentadas pelos alunos. Para mais ver Gandin, 2013.
2. Paiva e Burgos (2009); Andrade e Silveira (2013); Torres e Marques (2001); Rosa (2009); San'tanna (2009), entre outros.
3. No estado do Rio Grande do Sul a expressão “vila” é largamente utilizada e possui o mesmo valor semântico que a expressão “favela” utilizada em outras regiões do país. Assim, ambas se referem a regiões das cidades de grande vulnerabilidade social, caracterizadas por precária infraestrutura e frágil atuação do poder público.
4. Coalizão de partidos de esquerda, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) que no período de 1989 a 2004 governaram a cidade de Porto Alegre.
5. Para discussões mais aprofundadas ver Santos (2012) e Santos e Gandin (2013).
6. Dados os limites deste texto não traremos aqui com profundidade todos os dados obtidos. Para maior aprofundamento ver Santos (2017).

### **Referências**

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Niterói, 2004. 277f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas** – Revista de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, mai.-ago. 2013.
- APPLE, Michael W. A luta pela Democracia na Educação Crítica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017
- APPLE, Michael W. **Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age**. 3<sup>rd</sup>Edition. Routledge: New York, 2014.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1999.

- APPLE; Michael W.; AU. Wayne; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez. 2010.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BRUNO, Gustavo; MENDES, Igor Issaf. **Geografia de Oportunidades e a Estruturação da Oferta Educacional: uma análise comparativa entre bairros da região do Barreiro em Belo Horizonte**. Trabalho apresentado no 11ª Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – ANPED SUDESTE, no GT 4: Pesquisa, Políticas Públicas e Direito à Educação. São João del-Rei, MG, 2014.
- BURAS, Kristen L. **Charter Schools, Race and Urban Space: Where the Market Meets Grassroots Resistance**. Routledge: New York, 2015.
- BURGOS, Marcelo Baumann (org.). **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- CANEGAL, Ana Carolina; LAURINDO, Sarah. Conselho Tutelar, um mediador da relação escola-família. In: BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educação&Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.
- CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org.); **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ELLEN, I. G.; TURNER, M. A. Does neighborhood matter? Assessing recent evidence. **Housing Policy Debate**, v. 8, n. 4, p. 833-866, 1997.
- GANDIN, Luís Armando. A Democratização da Gestão no Projeto Escola Cidadã: construindo uma nova noção de responsabilização na educação. In: Apple, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Luís Armando. (Org.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.P. 380-389.
- KERDER, Raquel; HARDT, Letícia Peret Antunes. Reflexões sobre relações entre ocupações irregulares e questões ambientais no Brasil. In: **Encontro Nacional da ANPPAS, IV, 2008, Brasília/DF**.
- 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.
- KOSLINSKY, Mariane Campelo; ALVES, Fatima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul-set. 2012.
- LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Porto Alegre, 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Os princípios Norteadores de Políticas e Decisões Curriculares. **RBP AE** - v. 28, n. 1, p. 180-194, jan/abr. 2012

- MOREIRA, Antonio Flavio B; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do Território Periférico no Trabalho Escolar**: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). **A escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Pallas, 2009.
- PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. Niterói, 2006. 335f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & Escola**: Novas perspectivas de análise. 1 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- ROSA, Thaís Troncon. Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias. **Anais do 33º Encontro Anual da Anpocs**. Set/2009.
- ROSA, Sanny S. da; PONCE, Branca Jurema. Políticas curriculares para a educação básica: contribuições da revista *e-Curriculum* para o estado da arte da questão (2010-2015). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.2, p. 625 – 652, abr./jun.2016
- ROSSI, Laura; BURGOS, Marcelo Baumann. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In: BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. In: CARNEIRO, S. de S.; SANT'ANNA, M. J. G. (Orgs.). **Cidade: olhares e trajetórias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 167-192.
- SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores**. Porto Alegre, 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; GANDIN, Luís Armando. Políticas Gerenciais Globais e suas Reverberações nas Políticas Locais: um exame a partir da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. P. 393-408.
- SANTOS, Graziella Souza dos. **Política Curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: recontextualização no espaço da escola. Porto Alegre, 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- TARDIF, MAURICE. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Cenários políticos e pedagógicos das inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.
- TORRES, H.; MARQUES, E. Reflexões sobre a hiperperiferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno metropolitano. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, n. 4, p. 49-70, 2001.
- ZEICHNER, Kenneth M; LISTON, Daniel P. **Reflective Teaching**: an introduction. 2<sup>nd</sup> ed. Routledge, NY, 2010.



***Correspondência***

**Graziella Souza dos Santos:** Doutora em Educação pela UFRGS e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Foi professora e supervisora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS.

**E-mail:** graziella.santos@univali.br

**Simone Costa Moreira:** Doutora em Educação pela UFRGS e Professora dos Anos Iniciais do Colégio Santa Inês, em Porto Alegre-RS. Foi professora das Redes Municipais de Ensino de São Leopoldo e Esteio. Foi recentemente aprovada em concurso público para o Colégio de Aplicação da UFRGS.

**E-mail:** simoreira18@yahoo.com.br

**Luís Armando Gandin:** Doutor em Educação pela University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos e Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**E-mail:** luis.gandin@ufrgs.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores

---