

**A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO SOB AS  
LENTE DAS DISCUSSÕES EDUCACIONAIS  
CRÍTICAS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES  
A PARTIR DE UM ESTUDO SOBRE A REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (RS)**

**] CURRICULUM CENTRALITY UNDER THE LENS  
OF CRITICAL EDUCATIONAL DISCUSSIONS:  
SOME CONTRIBUTIONS FROM A STUDY ON THE  
MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF PORTO  
ALEGRE (ES)**

Graziella Souza dos Santos\*

**Resumo:** A temática do currículo escolar vem recebendo grande destaque ao longo dos anos nas discussões de diversas perspectivas teóricas educacionais, e de modo bastante consistente no campo das teorizações educacionais críticas. O presente artigo propõe-se a participar desses debates, explorando a importância do currículo e das políticas curriculares, na perspectiva dos estudos educacionais críticos, a partir de uma pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME). Além de retomar algumas discussões que considero fulcrais para o campo do currículo, argumento ao longo deste artigo que muitas dificuldades encontradas pelas instituições de ensino, na construção e vivência de seus currículos, estão relacionadas com dúvidas que pairam sobre o próprio conceito, que ao longo das últimas décadas foi incorporando uma série de matizes, que algumas vezes dificultam a sua apropriação. Apresento alguns dados da pesquisa realizada, que revelam que a ausência de uma política curricular e de um debate consistente sobre este campo, produziram efeitos diversos nas escolas, ocasionando, na maioria das vezes, adversidades nas práticas pedagógicas. Por fim, discuto ainda sobre a importância da atuação das

Secretarias de Educação nos debates e na elaboração de políticas curriculares, para a construção de um horizonte educacional mais emancipatório e multicultural.

**Palavras-chave:** Currículo. Políticas Curriculares. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Educação Crítica.

**Abstract:** The centrality of the curriculum under the lenses of Critical Educational discussions: some contributions from a study on the Municipal Teaching Network in Porto Alegre – RS. The thematic of the curriculum has been occupying space of great prominence over the years in discussions of various theoretical educational perspectives, and quite consistently in the field of critical educational theorizations. The present article proposes to participate in these debates, exploring the importance of curriculum and curriculum policies, under the perspective of critical educational studies from a research conducted in the Municipal Teaching Network in Porto Alegre (MTN). Besides resuming certain discussions which I consider critical to the curriculum field, I state throughout this article that many difficulties encountered by teaching institutions, in the construction and experience of their curriculum, are related to the uncertainty over the concept itself, which over the past decades has incorporated a number of hues which sometimes hamper its appropriation. I present some data from research conducted which show that the absence of a curriculum policy and a consistent debate on this field, produced different effects in schools, leading, in most cases, to adversities in pedagogical practices. At last, I discuss further on the importance of the performance of the Departments of Education in the debates and in policy-making curriculum for building a more emancipatory and multicultural educational horizon.

**Key-Words:** Curriculum. Curricular Policies. Municipal Teaching Network in Porto Alegre. Critical Education.

## **Currículo: um território em disputa**

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

O tema do currículo tem estado presente de maneira marcante nos debates e pesquisas educacionais ao longo dos últimos anos, sobretudo no campo das teorizações críticas em Educação. A centralidade que o assunto tomou (e toma ainda) na esfera educacional está relacionada com os argumentos que iniciam esta seção, os quais explicitam a importância do currículo para a existência e concretização dos projetos escolares. Conforme Arroyo (2011) e diversos outros autores se empenharam em argumentar (APPLE, 2006; MOREIRA; SILVA; 1995; LOPES; MACEDO, 2002, 2011; entre outros), o currículo é o núcleo mais edificante da função da escola. De acordo com um desses estudiosos, “[...] teorizar sobre o currículo implica teorizar sobre a prática escolar” (MOREIRA, 2001, p. 30). Neste sentido, pensar sobre os dilemas que envolvem este campo é pensar sobre a própria escola, instituição que continua ocupando um lugar de destaque nos movimentados tempos que vivemos, seja pelos conflitos que protagoniza ou pela grande esperança que ainda lhe é depositada (SANTOS, 2012).

Diferentes perspectivas têm voltado suas atenções para o currículo escolar, contribuindo para a construção de um amplo campo teórico que segue em permanente investigação. A diversidade de definições, conectadas a diferentes pressupostos teóricos, revelam que este é um conceito que continua desafiando e desacomodando escolas, educadores e pesquisadores. Conforme Moreira, “[...]”

não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo” (1997, p. 10). Neste sentido também, Lopes e Macedo (2011) afirmam que apesar da aparente simplicidade, a pergunta “o que é currículo?” não dispõe de uma resposta fácil. Ainda conforme Lopes e Macedo (2011):

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

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

De acordo com Moreira (2006) e Lopes e Macedo (2011), a ampliação do conceito, ao mesmo tempo que pode sofisticar a compreensão da noção de currículo, pode também dificultar o seu entendimento, ao, talvez, provocar um afastamento importante do centro das questões curriculares: a construção do conhecimento.

Adiante, retomarei esta discussão. Antes, porém, gostaria de fazer uma breve retomada sobre o conceito de currículo, demonstrando as ampliações que sofreu ao longo do caminho, que levaram esse tema a incorporar atualmente todos esses matizes. Posteriormente, demonstrarei como todas essas questões estão influenciando as experiências curriculares de algumas escolas em Porto Alegre.

### **Retomando o conceito: do currículo como documento prescritivo, ao currículo como política cultural**

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

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

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

Desta forma, a noção de currículo nasce com a própria ideia de escolarização de massa, e servia, neste momento explicitamente para o controle e manutenção da ordem social. Nesse sentido, não havia outra forma de pensá-lo senão como um documento prescritivo que estabelecia o que deveria ser ensinado aos estudantes. Assim, a compreensão de currículo como sinônimo de disciplinas e conteúdos escolares, tem seu início com a própria universalização da escola. Ocorre que, desde o princípio do surgimento da ideia de currículo como sinônimo do conhecimento que deveria ser ensinado pela escola, até meados da década de 1970, esse conhecimento escolhido para compor os currículos escolares era visto como algo dado, natural. Não havia até então uma reflexão mais profunda, sociológica, política e filosófica sobre, afinal, que conhecimento era esse, quais as razões dessas escolhas, a quem pertencia e quais eram seus objetivos.

Contudo, muitos anos depois, especialmente por meio do impulso provocado pelas discussões sociológicas na década de 1980 e 1990, sobretudo em virtude da emergência da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra (NSE) e do trabalho de muitos outros estudiosos (FREIRE, 1970; APPLE, 1979) e suas discussões sobre a arena educacional, o currículo é colocado sob suspeita. Deste modo, o currículo, como campo específico de pesquisa educacional, começa a se constituir mais clara e fortemente a partir desse momento, especialmente por meio das lentes dos estudos educacionais críticos que ganham grande expressão nesse período. Aqui, gradativamente o currículo passa a ser entendido como um conjunto de práticas simbólicas, nas quais estão atreladas questões

políticas, sociais, econômicas e culturais, que atuam nas escolas com o objetivo não apenas de instrução dos sujeitos, mas, principalmente, de formação de suas subjetividades.

De acordo com Moreira e Silva (1995), o currículo assim “[...] deixa de ser uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” (p. 13) e passa a ser considerado um artefato social e cultural. Deste modo, o currículo torna-se objeto de ampla investigação nos estudos educacionais críticos, uma vez que, tal como a escola na sua amplitude, o currículo passa a ser compreendido como sendo altamente imbricado em relações de poder e desigualdade. Segundo Silva (2004), enquanto as teorias tradicionais do currículo se ocupavam em saber como fazer o currículo, as teorias críticas começam a questionar as organizações sociais e educacionais, passando a observá-las como corresponsáveis pelas desigualdades e injustiças sociais. Assim, a partir do legado de diversos autores que difundiram a tradição educacional crítica (FREIRE, 1970; ALTHUSSER, 1970; BOURDIEU; PASSERON, 1970; BERNSTEIN, 1971; YOUNG, 1971; GRAMSCI, 1971; BOWLES; GINTIS, 1976; WILLIAMS, 1977; APPLE, 1979, entre outros) interessa mais saber o que o currículo faz, do que como fazer o currículo. O interesse no que faz o currículo não está simplesmente relacionado com o compromisso crítico de denunciar o quanto as políticas globais gerenciais, neoliberais e neoconservadoras interferem no âmbito local. Para a tradição crítica, observar o quanto o currículo e a educação são tensionados por relações de poder e permeados por disputas políticas, econômicas, sociais e culturais é especialmente importante para que sejamos capazes de mapear a criação de alternativas.

Com base nessa perspectiva, Moreira e Silva (1995) afirmam sobre o currículo:

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

Apple (2002, 2003, 2006), autor cujas obras trouxeram uma contribuição imensurável às tradições críticas, foi um dos principais estudiosos que alertou para as estreitas conexões entre a educação e as esferas ideológica, política e econômica da sociedade. Essas ligações ocorrem porque, como lembra o autor, “[...] o sistema cultural e educacional é um dos elementos excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades.” (APPLE, 2002, p. 25).

Apple, a partir dos pressupostos da pedagogia crítica, propõe que o currículo passe a ser submetido a uma vigilância epistemológica e ideológica permanentes como o intuito de problematizarmos o que se tem considerado como conhecimento legítimo ou oficial e, especialmente, a quem detém tal conhecimento (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Segundo este autor, a reprodução social por meio do currículo se dá na medida em que o conhecimento de um determinado grupo é preservado e transmitido como único, enquanto outros são suprimidos. Assim, tacitamente os alunos vão sendo convencidos de que a ordem social que vivemos é a única possível, pois lhes é apresentada uma única leitura possível de mundo, por meio das lentes dos grupos hegemônicos. Assim, à medida que os estudos educacionais críticos foram avançando,

uma visão romantizada da escola vai se desfazendo quando então se passa a considerar que “[...] as instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem” (APPLE, 2002, p. 26).

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

Neste sentido, Apple afirma que o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses dos grupos hegemônicos (SILVA, 2004) do ponto de vista econômico, social e cultural. Entretanto, ele mesmo adverte que a disputa que envolve o currículo não é um processo tranquilo e garantido. Há mediações, contradições e conflitos que envolvem a escolha dos conhecimentos e a apropriação destes por parte dos alunos.

A partir da introdução dessas novas questões no campo do currículo, por meio das teorizações críticas, o enfoque paulatinamente deixa de ser exclusivamente o conhecimento, os conteúdos e disciplinas que compõe o currículo. São incorporados ao campo

outros temas que ampliam o alcance desse conceito. As relações estabelecidas entre os sujeitos e a cultura organizacional escolar passam ser consideradas pertencentes ao currículo, uma vez que estão imbricadas na produção e reprodução cultural e assim, também ensinam modos de ser e estar no mundo.

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

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

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

A apropriação da noção de currículo oculto pelas perspectivas críticas também foi bastante responsável por deslocar o conceito de currículo como algo puramente técnico e concreto, para uma moldura política mais ampla e complexa. Os estudos sobre o currículo oculto demonstraram que o currículo escolar ensina muito mais do que as disciplinas e conteúdos considerados escolares. Conforme Silva:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento [...] da sociedade capitalista. (2004, p. 79).

Assim, passam a ser consideradas como pertencentes ao currículo escolar todas as aprendizagens, previstas ou não, explícitas ou não, que ocorrem no espaço da escola. Os ensinamentos provenientes do currículo oculto passam a ser vistos como tão relevantes e merecedores de investigação quanto àqueles tradicionalmente desejados pelos currículos oficiais explícitos. Deste modo, as relações entre professores e alunos, alunos e funcionários, alunos e alunos, bem como os elementos da organização espaço-temporal, os rituais, normas e regulamentos da escola, tornam-se potenciais participantes da formação de crianças e jovens, compondo assim o amplo espectro do currículo escolar.

De acordo com Silva (2004), os estudos mais atuais sobre o currículo, que incorporam as dimensões de gênero, sexualidade e raça, revelam que o currículo oculto é responsável não apenas por ensinar aos jovens aprendizes o seu papel e o seu lugar na sociedade atual. Segundo essas vertentes, ele é responsável por ensinar, o que é ser homem ou mulher, heterossexual ou homossexual, como pertencer a uma raça ou etnia, entre muitas outras coisas necessárias para ratificar o ajuste ou desajuste dos sujeitos escolares em relação aos grupos hegemônicos.

Atualmente, discute-se de que na verdade não há mais “[...] muita coisa oculta no currículo” (SILVA, 2004, p. 81), uma vez que

as políticas neoliberais e gerenciais atuais têm ocupado claramente muitas propostas curriculares, utilizando-se do currículo explícito ou oculto para ensinar os valores e subjetividades assumidamente capitalistas (SILVA, 2004).

Entretanto, independente de um certo enfraquecimento da expressão “oculto” no momento atual, o fato é que este conceito colaborou muito para extrapolar a dimensão do currículo como sendo apenas a relação dos conhecimentos considerados escolares prescritos em algum documento das instituições. Por meio da noção de currículo oculto e dos diversos estudos do campo, praticamente tudo que existe na escola, com algum poder formador, passa a ser considerado como currículo.

A importância da ampliação do conceito é indubitável. Explicita que toda a atmosfera escolar contribui para o processo de aprendizagem dos sujeitos, tanto do ponto de vista formal, quanto de suas subjetividades. Pensar o currículo como política cultural demanda que o analisemos seriamente como parte de uma luta mais ampla, onde estão em jogo interesses de grupos hegemônicos e subalternos, que fazem do currículo um campo altamente tencionado por relações de poder. A complexificação da noção de currículo ajuda ainda a entender melhor porque o currículo tem recebido tanta atenção nas reformas educacionais impulsionadas pelo avanço das políticas e princípios gerenciais e neoliberais. Todas essas questões precisam ser observadas para atentarmos para as lutas que envolvem o currículo, vislumbrando a construção de experiências curriculares que possam colaborar para uma formação mais crítica, política e emancipatória.

Quero argumentar a partir de agora, baseada, sobretudo, nos argumentos de Moreira ([entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006), que ao mesmo tempo que todas essas discussões propor-

cionadas pelos estudos curriculares trouxeram uma contribuição inestimável para as reflexões educacionais, elas podem estar provocando, em algumas situações, um efeito contrário.

## **Retomando a importância do conhecimento nos currículos escolares**

Passados alguns anos que sucederam a efervescência de estudos e pesquisas sobre o currículo que marcou as décadas de 1980 e 1990, atualmente observa-se que, apesar de toda vasta e consistente construção teórica que dispomos, muitas escolas, sobretudo as instituições públicas de ensino, seguem encontrando dúvidas e dificuldades na construção e prática de seus currículos. De acordo com Moreira:

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

A definição do que ensinar, como construir os currículos escolares, representa um dilema permanente que acompanha a todos os educadores, em qualquer instituição educacional. Mas isso parece ainda mais controverso para comunidades educativas que atendem as classes populares, que possuem em geral, a exclusão e o desamparo social registrados em seus históricos. Afinal, o que é

importante para estes alunos?

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

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

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

Neste sentido, o dilema que envolve a relação entre o que se tem entendido por conhecimento científico e conhecimento não científico diz respeito a uma concepção de ciência que ignora a

diversidade epistemológica do mundo, conferindo a este campo “[...] o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (SANTOS, 2007, p. 5).

Nesse processo, os saberes que conseguiram legitimar-se como científicos foram apropriados pelos grupos hegemônicos como sendo “seus”. Deste modo, o conhecimento, a história e a cultura de diversos grupos minoritários foram excluídos do currículo. Conforme Arroyo (2011):

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

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

A busca pelo equilíbrio entre os saberes científicos e populares no currículo é o impasse que se coloca no campo, e que muitas vezes imobiliza as escolas que estão interessadas em levar a sério as discus-

sões sobre o currículo, disponíveis até então. Neste sentido, Moreira ([entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006) argumenta que:

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

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

A posição defendida por Moreira em relação ao conhecimento, vai ao encontro do que Santos (2007) denomina de ecologia de saberes. Esse conceito pressupõe que no mundo há diversas

formas de conhecimento, de sociedade, de vida e também diversos critérios utilizados para validar o que conta como conhecimento. A concepção de ecologia de saberes compreende que a multiplicidade de conhecimento produzida no mundo, nos mais diversos contextos e culturas, precisa ser explorada e ampliada no campo do currículo se pretendemos construir práticas escolares potentes.

Uma proposta curricular guiada pela noção de ecologia de saberes requer primeiro, um entendimento de que existem outras explicações e visões de mundo além do pensamento científico. Em segundo, exige a compreensão de que todos os conhecimentos possuem limites e que a validade de um conhecimento é medida pela capacidade que ele confere aos sujeitos de intervenção no espaço-tempo social em que se encontram. Além disso, uma ecologia de saberes subentende que nenhum conhecimento é capaz de dar todas as respostas, e neste sentido todos são incompletos em alguma medida (SANTOS, 2007). Por isso, uma abordagem complexa que dialoga com o saber da ciência e com os saberes multiculturais parece um instrumento mais eficaz do que uma abordagem unilateral na medida em que os conhecimentos se complementam e se desafiam mutuamente.

Como lidar com todas essas questões na prática escolar é um questionamento para o qual não há respostas prontas. Certamente são decisões e questões difíceis que a escola precisa enfrentar. Esses dilemas foram claramente encontrados em pesquisa realizada em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A partir de agora, exponho brevemente os modos pelos quais estas discussões sobre o currículo se encontram com a realidade de Porto Alegre.

## **A rede municipal de ensino de Porto Alegre e suas experiências curriculares**

Os estudos curriculares, de modo especial àqueles baseados nas teorizações educacionais críticas, influenciaram diversas iniciativas que ocorreram na década de 1990 no Brasil<sup>1</sup>, as quais buscavam utilizar o instrumental teórico construído para construir experiências curriculares mais eficientes do ponto de vista da cidadania e da democracia. A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, através do projeto denominado Escola Cidadã, foi uma destas ações.

Este projeto, que durou, aproximadamente, de 1996 a 2004, estava comprometido em organizar um currículo que fosse coerente com os debates da época, buscando o equilíbrio entre os saberes e culturas das comunidades escolares, historicamente marginalizadas no espaço curricular, e os saberes acumulados ao longo da história pela humanidade.

O projeto foi reconhecido internacionalmente em virtude de seus claros esforços em implementar uma educação crítica (GANDIN, 2002; APPLE; AU; GANDIN, 2011; GENTILI, 2005). Tal proposta inaugurou uma série de medidas que modificaram radicalmente a história educacional do município. Tendo em vista os limites desse artigo, o projeto e todas as suas ações não serão aqui abordadas<sup>2</sup>. Utilizarei apenas o recorte de sua proposta curricular e seus desdobramentos para dar continuidade à reflexão que venho propondo.

A organização de currículo pensada na proposta Escola Cidadã se propunha a enfrentar o dilema da polarização entre conhecimento científico e não científico, dando visibilidade para a história e a cultura das comunidades locais. A concepção que fundamentava a organização do currículo era especialmente in-

fluenciada pelas teorizações críticas e suas problematizações políticas e sociais. Segundo a Proposta Política Pedagógica do projeto, o currículo:

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

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

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

Diante da compreensão de conhecimento como processo, contínuo, multidimensional, não linear, produzido especialmente na cultura e no cotidiano por meio das relações estabelecidas, na perspectiva da proposta Escola Cidadã o currículo escolar deveria ser construído no interior da própria escola, propondo-se a responder as necessidades e desejos da comunidade. A partir de todas

estas discussões e das contribuições dos estudos de Pistrak (1981), o currículo das escolas municipais passou a ser organizado por meio de Complexo Temático.

O ponto de partida dessa organização era a escuta da comunidade, observando suas necessidades e interesses para, a partir disso, organizar as disciplinas escolares e seus conhecimentos de forma que pudessem contribuir para o crescimento deste grupo. Essa escuta ocorria por meio de uma pesquisa no entorno da escola, denominada pesquisa socioantropológica.

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

Essa nova maneira de conceber e organizar o currículo evidentemente gerou diversos debates, críticas, adesões e resistências, uma vez que de fato ela presumia uma forma bastante diferente e complexa do que vinha sendo realizado, e demandava um grande envolvimento de toda a comunidade educativa para a sua realização. De acordo com alguns entrevistados na pesquisa realizada, apesar da forte indução política dos gestores à época, poucas escolas na RME conseguiram trabalhar efetivamente com o Complexo Temático nos moldes previstos no documento referência, no período de 1996 a 2004. Uma liderança do Conselho Municipal de Educação acredita que essa prática não tenha sido efetivamente

implantada em mais de 50% de escolas. A construção do Complexo Temático era uma tarefa extremamente árdua, pois envolvia, além de um processo sofisticado de pesquisa com a comunidade do entorno da escola, um trabalho intenso com todo o grupo de professores para organizar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, por meio da sustentação de um conceito até então pouco conhecido, a interdisciplinaridade. Ou seja, apesar de uma política curricular clara, as escolas ainda assim, se deparavam já com diversos obstáculos na construção dos seus currículos. Conforme Pooli e Costa (2004), observou-se, já neste período, a carência de uma orientação mais clara e objetiva que elucidasse a difícil tarefa que as escolas municipais de Porto Alegre tinham em mãos

Em 2005 ocorre uma importante mudança na cidade de Porto Alegre e na sua rede de ensino, quando adentra uma nova coalizão política, eleita em oposição à anterior<sup>3</sup>, a qual havia implantado a proposta Escola Cidadã e permanecido no governo durante 16 anos. Esse mesmo grupo eleito em 2005, com algumas reorganizações internas, é reeleito em 2008 e permanece até hoje (2012) na administração de Porto Alegre, formando assim um novo período histórico, com oito anos de governo na cidade.

Ao longo deste tempo (2005-2012) a Secretaria Municipal de Educação esteve sob o comando de duas gestões distintas. Apesar das características diferentes de cada uma das gestões, no âmbito das políticas curriculares – o foco da pesquisa realizada e deste artigo – os dados colhidos informaram que ambas mantiveram, ao fim e ao cabo, uma postura semelhante em termos de propostas, sentida pelos sujeitos das escolas pesquisadas como certo esvaziamento das discussões do campo.

Em síntese, ambas as gestões desenvolveram uma política curricular, denominada pelos próprios gestores de política curricular

do vazio. Resumidamente, 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. Num primeiro momento (na gestão 2005-2008), a escolha por esta política foi justificada baseando-se em argumentos da perspectiva pós-moderna em educação, afirmando que cada escola deveria ser responsável por construir seu currículo, livre “dos grilhões” da Secretaria de Educação e de qualquer modelo imposto. Num segundo momento (gestão 2009-2012), a política acabou interessando também para uma gestão que tinha mais preocupações gerenciais, do que teóricas.

Contudo, ao contrário do esperado, a política curricular do vazio parece ter trazido maiores obstáculos ao trabalho das escolas, que se viram sozinhas diante do complexo desafio de elaborar seus currículos. A tarefa, que já não era fácil, ficou ainda mais complicada, pois agora as instituições precisavam seguir sozinhas, com o argumento de que tal política lhes possibilitaria maior autonomia. Isso fragilizou bastante o trabalho das escolas.

Três instituições foram investigadas ao longo da pesquisa realizada no ano de 2011. O estudo demonstrou que as escolas reagiram de maneiras diferentes à política curricular do vazio. Duas delas, que eram consideradas bastante “afinadas” com a proposta da Escola Cidadã, o que, portanto, poderia lhes possibilitar maior consistência no enfrentamento das adversidades, encontram obstáculos importantes no momento, na elaboração de seus currículos. Ambas encontraram dificuldades em construir uma organização curricular consistente e coletiva que pudesse de fato orientar o trabalho dos professores. Assim, portanto, o currículo acaba sendo criado isoladamente, ou em pequenos grupos, por meio da atuação de cada um dos educadores. Apenas em uma das escolas

investigadas, observou-se processos mais reativos à política, onde foram encontradas construções curriculares bastante articuladas e potentes, envolvendo, por meio da metodologia de projetos de trabalho, o conhecimento dos alunos e os conhecimentos considerados científicos.

Uma das teses levantadas, a partir da pesquisa, é que tais dificuldades, para elaborar os currículos escolares, envolvem as dúvidas que pairam sobre o que deve fazer parte do currículo e como isso deve ocorrer. As teorizações curriculares demonstraram a importância da construção de currículos que promovam o diálogo entre os saberes dos grupos atendidos e os saberes considerados científicos. Entretanto, parece não haver muita clareza de como isso pode ser concretizado na prática real das escolas. Os dilemas encontrados pelas escolas examinadas são um sintoma da dificuldade que as instituições têm encontrado em definir, afinal, como construir o currículo, considerando essas questões e todas as noções que foram incorporadas a esse campo. Nesse intento, algumas vezes a construção de um conhecimento consistente, que possibilite aos alunos avançar no sistema escolar e social, acaba negligenciada.

A construção do conhecimento, de forma sólida e significativa, é central para que os alunos, especialmente àqueles oriundos de classes populares, possam lutar por melhores condições de vida e pela superação da exclusão e marginalização social que lhes foram impostas. Tal feito possui alguma chance de se concretizar se o currículo escolar proporcionar um ensino significativo, operando com seriedade na lógica da ecologia de saberes. Na perspectiva crítica isso significa articular, problematizar e avançar sobre os saberes e culturais locais, ao mesmo tempo que se reflete e dialoga com os conhecimentos, habilidades e culturas dos grupos dominantes. Isso é demasiadamente importante e igualmente complexo se queremos

fazer da escola de fato um espaço de transformação social, como diversos analistas críticos argumentaram. Entretanto, o tamanho desafiador da tarefa não pode causar-nos imobilidade como parece estar ocorrendo em diversas escolas, ou seguiremos a contribuir com a perpetuação de uma sociedade desigual.

Uma outra conclusão importante construída no decorrer do estudo é de que as dificuldades encontradas por duas das escolas pesquisadas na construção de seus currículos, estão profundamente relacionadas com a ausência de intervenções, suporte e apoio por parte da SMED. Afinal, então, qual é o papel das Secretarias de Educação?

### **A importância da atuação das secretarias de educação nas proposições curriculares**

Conforme ponderei neste artigo, a tarefa de organizar o currículo numa perspectiva crítica, que opere com a noção de ecologia de saberes e leve a sério a construção do conhecimento, é bastante complexa. As escolas, diante de tantas demandas e de uma rotina frenética, têm encontrado dificuldades em elaborar coletivamente tais construções. Além disso, as instituições, como é o caso da RME de Porto Alegre, têm permanecido sozinhas nesse pleito.

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

Essas perguntas também não possuem uma única resposta. Conforme Moreira (2006), não há uma postura ideal que possa ser

aplicada em qualquer rede. Depende da rede, dos educadores, dos gestores. A única certeza que se tem é que sua função é apoiar a escola.

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

Assumir tais tarefas, não significa, entretanto, a imposição de uma proposta que não tenha sido amplamente discutida com a população. Também não quer dizer que se aceite a elaboração de um currículo comum, de parâmetros ou diretrizes que possam de alguma forma limitar a ação e criação das escolas. Tais iniciativas, por mais que se anunciem flexíveis, não consideram a diversidade e especificidades de saberes existentes nos mais diversos contextos. A noção de ecologia de saberes nessa perspectiva fica bastante prejudicada.

Todavia, recolher-se do debate também não parece ser uma alternativa muito apropriada. A angústia e insegurança, documentadas através da pesquisa realizada em decorrência da ausência de debates e propostas sobre o currículo por parte da Secretaria, demonstram que esse silêncio solene pode ser muito prejudicial.

Penso ter ficado clara a importância de uma intervenção qualificada da Secretaria, que não pode ser apenas uma espectadora. Espera-se do trabalho da Secretaria o suporte e o desafio para a qualificação dos processos educacionais. A sua principal atribuição nesse sentido é dar condições materiais, financeiras, humanas

e físicas para que as escolas melhor desenvolvam seus currículos (GARCIA [entrevista] in GARCIA; MOREIRA, 2006), tensionando e provocando o aprimoramento e fortalecimento das construções curriculares.

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

## **Conclusão**

No decorrer deste artigo busquei retomar algumas discussões importantes, na ótica da perspectiva crítica em educação, sobre o currículo escolar. Argumentei que ao longo dos últimos anos esse conceito foi amplamente debatido, passando de uma ideia de um currículo puramente prescritivo e técnico para uma noção mais complexa desse conceito, que passa a ser visto numa moldura mais ampla onde estão envolvidas questões sociais, políticas e econômicas.

Afirmar ainda que em virtude desta sofisticação do conceito, apesar da vasta teorização sobre o tema, muitas escolas seguem encontrando diversas dificuldades na construção de seus currículos. A RME de Porto Alegre nos traz um exemplo concreto desses dilemas enfrentados. A pesquisa realizada durante o curso de mestrado, que serviu de base para elaboração deste artigo, revelou ainda que além das dúvidas que seguem pairando sobre o que é o currículo e como construí-lo, a ausência de uma intervenção e

de uma proposta de política curricular por parte da Secretaria de Educação, também colabora para as adversidades que vêm sendo encontradas em Porto Alegre.

Fica claro, assim, que o currículo segue sendo uma temática que mobiliza bastante as escolas e todos os sujeitos envolvidos, e que, por isso, requer que novos estudos e pesquisas continuem sendo realizados, para que possamos seguir almejando qualificar e contribuir com as práticas educativas. Além disso, conclui-se também que as Secretarias de Educação possuem um papel fundamental no apoio e qualificação das experiências curriculares das escolas. Espera-se dos gestores educacionais uma atuação pautada no diálogo com as instituições de ensino, e que as Secretarias não negligenciem sua função de apoio e suporte ao trabalho pedagógico.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio: Graal, 1983.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação e Poder. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

\_\_\_\_\_; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_(Orgs.). Educação Crítica: análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

APPLE, Michael W.; JAMES, A. Beane (Org.) Escolas Democráticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Política Cultural e Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

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

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. La reproduction. Paris: Minuit, 1970.

BOWLES, S.; GINTIS, H. Schooling capitalist America. Nova York: Basic Books, 1976.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, Luís Armando. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, 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. 380-393.

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

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. Começando uma conversa sobre o currículo. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-39.

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

GOODSON, Ivor f. Currículo: teoria e história. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRAMSCI, A. Selections from the Prison Notebooks. [Ed. Hoare, Q. & Smith, G. N.](Reprint, 1st ed. 1971). New York: International Publishers, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. Revista Educar, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo, utopia e pós-modernidade. In \_\_\_\_\_ (Org.). Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papius, 1997. p. 9-28.

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

PISTRAK, Moisey. Fundamentos da escola do Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POOLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa. Os Ciclos de Formação no contexto da democracia política – o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Ciclos na Escola, tempos na Vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 133 -152.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WILLIAMS, R. Marxism and Literature. Oxford, UK: Oxford University Press, 1977.

## Notas

\* Licenciada em Pedagogia na UFRGS; Mestre em Educação pelo PPGEDU/UFRGS; Especialista em Supervisão Educacional pela FAPA; Professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

<sup>1</sup> Merecem destaque as experiências desenvolvidas em São Paulo (1992), Belo Horizonte (1994) e Porto Alegre (1996).

<sup>2</sup> Para aprofundamento deste tema sugiro as leituras: GANDIN, Luís Armando. *Democratizing access, governance and knowledge: the struggle for educational alternatives*. Porto Alegre, Brasil. 2002. 296 p. Tese (Doutorado) – Universidade de Wisconsin, Madison, USA, 2002; 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.

<sup>3</sup> A proposta Escola Cidadã foi uma das ações propostas pela Administração Popular – uma coalizão de partidos de esquerda liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – que durante o período compreendido entre os anos de 1989 e 2004 administrou o município de Porto Alegre.