



Anakeila de Barros Stauffer

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
INSTRUMENTO CONSENSUAL E/OU
CONTRA-HEGEMÔNICO À LÓGICA
DO CAPITAL?**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências Humanas – Educação.

Orientador: **Ralph Ings Bannell**

Co-orientadora: **Carla Macedo Martins**

Rio de Janeiro
Agosto de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



ANAKEILA DE BARROS STAUFFER
**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO
CONSENSUAL E/OU CONTRA-HEGEMÔNICO À LÓGICA
DO CAPITAL?**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^o Ralph Ings Bannell
Orientador
PUC-Rio

Prof^a Carla Macedo Martins
Co-orientadora
FIOCRUZ

Prof^a Rosalia Maria Duarte
PRESIDENTE
PUC-RIO

Prof^o Leandro Augusto Marques Coelho Konder
PUC-RIO

Prof^a Isabel Brasil Pereira
FIOCRUZ

Prof^o Gaudêncio Frigotto
UFF

Prof^o PAULO FERNADO CARNEIRO DE ANDRADE
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 07 de agosto de 2007

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, do orientador e da universidade.

Anakeila de Barros Stauffer

Graduou-se em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 1992. Realizou o Mestrado em Educação nesta mesma instituição no ano de 1999. É professora do município de Duque de Caxias há 14 anos, trabalhando, mais especificamente, na área de Educação Especial. Atualmente, exerce o cargo de Assistente de Pesquisa na Vice-Direção de Ensino e Informação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

Ficha Catalográfica

Stauffer, Anakeila de Barros

Projeto político-pedagógico : instrumento consensual e/ou contra-hegemônico à lógica do capital ? / Anakeila de Barros Stauffer ; orientador: Ralph Ings Bannell ; co-orientadora: Carla Macedo Martins. – 2007.

217 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Marxismo. 4. Cidadania. 5. Escola pública. 6. Projeto político-pedagógico. 7. Análise do discurso. I. Bannell, Ralph Ings. II. Martins, Carla Macedo. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

À Isabel Brasil, Lílian do Valle e Vera Lúcia Alves dos Santos Corrêa: por me ensinarem a pensar, viver e amar o espaço público – com todas as suas contradições – lutando a cada dia por sua democratização.

Agradecimentos

À Luana e Luiz Maurício, amores de minha vida que significam minha existência. Obrigada por aceitarem minhas ausências, sem jamais abrirem mão de mim.

Ao meu sogro e minha sogra – Luiz Celso e Cidinha – que desde o projeto desta empreitada me acolheram e ajudaram.

Aos profissionais da Educação e aos educandos com os quais já trabalhei no município de Duque de Caxias: obrigada por contribuírem em minha formação de professora, desafiando-me a não desistir de lutar por uma Educação pública de qualidade na perspectiva das classes populares.

À Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, que se constitui num verdadeiro espaço de formação de seus trabalhadores. Espero que tudo que aprendi neste espaço esteja, de certa forma, refletido no presente texto.

Ao meu orientador Ralph e minha co-orientadora Carla que, em momentos diferenciados, souberam me acolher e acreditaram na possibilidade deste trabalho. Muitíssimo obrigada!!!

Aos amigos/irmãos que deram “colo” à minha família quando eu não podia estar presente e, além do mais, aturaram meus humores – ou melhor, meus “maus humores” – durante o duro processo de escritura.

Resumo

Stauffer, Anakeila de Barros; Bannell, Ralph Ings. **Projeto Político-Pedagógico: instrumento consensual e/ou contra-hegemônico à lógica do capital?**. Rio de Janeiro, 2007. 217 p. Tese de Doutorado. Departamento de Ciências Humanas – Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese objetiva analisar discursivamente os sentidos produzidos em torno dos projetos político-pedagógicos (PPP) elaborados pelas escolas públicas do município de Duque de Caxias (RJ). Compreende-se o PPP como fruto do trabalho humano que, agindo e refletindo sobre o mundo, produz certo entendimento sobre as relações, os fatos e os objetos da realidade. Enquanto produto deste trabalho, o PPP se constitui como uma construção sócio-política que significa o trabalho educativo, explicitando os conflitos, as cooptações em torno das dimensões política e pedagógica. Intenta-se, portanto, delinear os sentidos fornecidos às políticas públicas educacionais do referido município, observando o dialogismo estabelecido com as políticas educacionais mais abrangentes, ampliando, assim, o *corpus* de análise para outros documentos, tais como *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (SME, 2002); as *Diretrizes para a Construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais* (SME, s/d.); e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, 1996). Através da superfície discursiva, detecta-se movimentos de dominação, coerção, contradição e consenso, visto que a língua não se constitui como simples depósito das idéias dominantes (McNally, 1999). Há, assim, possibilidades de elaboração de um pensamento contra-hegemônico e/ou mantenedor do *status quo*. Para tanto, o referencial teórico-metodológico balizador da análise se pauta nos estudos bakhtinianos, pois, através da linguagem se materializa, de forma mais clara e completa, o fenômeno ideológico (Bakhtin/Voloshinov, 1992). A partir de Fairclough (2001a; 2001b) e Authier-Revuz (2004; 1998), organizamos as ferramentas de análise - a pressuposição, o metadiscurso, a interdiscursividade - que possibilitam elucidar a historicidade dos documentos, os sentidos construídos, o dialogismo e a heterogeneidade que lhe são constitutivos. A análise propicia observar que o PPP se constitui de forma polissêmica, instituindo-se como um espaço de construção coletiva, portanto, uma prática discursiva que define as bases coletivas de um projeto de escola; como um espaço discursivo, posto que relaciona discurso e ação; e como um texto concreto que rege as ações

administrativo-pedagógicas. O sentido predominante constituído em torno da cidadania lhe fornece uma dimensão teleológica. Assim, os PPP, ao delinearem os sentidos de cidadania, constroem, também, sentidos sobre a Escola pública, sobre a Educação e, conseqüentemente, sobre os sujeitos que estão envolvidos em sua construção. Destarte, o discurso hegemônico constituído em torno do PPP o institui como um “discurso fundador” (Orlandi, 2003) capaz de delinear uma “nova escola”.

Palavras Chaves:

Políticas Públicas Educacionais; Marxismo; Cidadania; Escola pública; Projeto Político-Pedagógico; Análise do Discurso.

Resumen

Stauffer, Anakeila de Barros; Bannell, Ralph Ings. **Proyecto Político-Pedagógico: instrumento consensual y/o contra-hegemónico a la lógica del capital?** Rio de Janeiro, 2007. 217 p. Tesis de Doctorado. Departamento de Ciencias Humanas – Educación, Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro.

Esta tesis objetiva analizar discursivamente los sentidos producidos en torno a los proyectos político-pedagógicos (PPP) elaborados por las escuelas públicas de la alcaldía de Duque de Caxias (RJ). Se comprende el PPP como fruto del trabajo humano que, actuando y reflexionando sobre el mundo, produce cierto entendimiento sobre las relaciones, los hechos y los objetos de la realidad. Como producto de este trabajo, el PPP se presenta como una construcción sociopolítica que significa el trabajo educativo, explicitando los conflictos, las cooptaciones en torno a las dimensiones política y pedagógica. Se intenta, por lo tanto, delinear los sentidos planteados a las políticas públicas educacionales de la referida alcaldía, observando el dialogismo establecido con las políticas educacionales más amplias, ampliando, así, el *corpus* de análisis para otros documentos, tales como *Presupuestos Teóricos de la Secretaría de Educación de Duque de Caxias* (SME, 2002); las *Directrices para la Construcción del Proyecto Político-Pedagógico de las Escuelas Municipales* (SME, s/d.); y los *Parámetros Curriculares Nacionales* (MEC, 1996). A través de la superficie discursiva, se detectan movimientos de dominación, coerción, contradicción y consenso, puesto que la lengua no se constituye como sencillo depósito de las ideas dominantes (McNally, 1999). Hay, así, posibilidades de elaboración de un pensamiento contra-hegemónico y/o mantenedor del *status quo*. Para tanto, la referencia teórico-metodológica que demarca el análisis se pauta en los estudios bakhtinianos, puesto que, a través del lenguaje se materializa, de forma más clara y completa, el fenómeno ideológico (Bakhtin/Voloshínov, 1992). Basándonos en Fairclough (2001a; 2001b) y Authier-Revuz (2004; 1998), organizamos las herramientas del análisis - la presuposición, el metadiscurso, la interdiscursividad - que posibilitan elucidar la historicidad de los documentos, los sentidos construidos, el dialogismo y la heterogeneidad que les constituyen. El análisis permite observar que el PPP se constituye de forma polisémica, instituyéndose como un espacio de construcción colectiva, por lo tanto una práctica discursiva que define los fundamentos colectivos de un proyecto de escuela; como un espacio discursivo, puesto que relaciona discurso y

acción; y como un texto concreto que rige las acciones administrativo-pedagógicas. El sentido preponderante constituido en torno a la ciudadanía le atribuye una dimensión teleológica. Así, los PPP, al delinear los sentidos de ciudadanía, instituyen también, sentidos sobre la escuela pública, sobre la educación y, en consecuencia, sobre los sujetos que están involucrados en su construcción. De esta forma, el discurso hegemónico construido para el PPP se instituye como un “discurso fundador” (Orlandi, 2003) capaz de delinear una “nueva escuela”.

Palabras Claves:

Políticas Públicas Educativas; Marxismo; Ciudadanía; Escuela pública; Proyecto Político-Pedagógico; Análisis del Discurso.

Abstract

Stauffer, Anakeila de Barros; Bannell, Ralph Ings. **Political-pedagogic project: instrument for consensus and/or a contra-hegemonic logic to capital?**. Rio de Janeiro, 2007. 217 p. Tesis de Doctorado. Departamento de Ciências Humanas – Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis analyses the discursive construction of meanings produced around the political-pedagogic projects (PPP) elaborated by the public schools of the Municipality of Duque de Caxias (RJ). The PPP is understood as the fruit of human labour that, acting and reflecting on the world, produces a certain understanding of the relations, facts and objects of reality. As a product of this labour, the PPP constitutes a social-political construction that signifies educational work, making clear its conflicts and alliances. The intention of the study is to delineate the meanings that influence the educational policies of the above mentioned Municipality, observing the dialogism established with broader educational policies, thus amplifying the *corpus* analysed to other documents produced by the Municipal Educational Secretariate. By analysing the discursive surface of these documents, movements of domination, coercion, contradiction and consensus are detected, given that language is not a simple deposit of dominant ideas (McNally, 1999). Thus, there exists a possibility of elaborating contra-hegemonic thought e/ou maintaining the *status quo*. The theoretical and methodological framework for the analysis is based on the work of Bakhtin, which shows that ideological phenomena materialize more clearly and completely through language (Bakhtin/Voloshinov, 1992). The instruments of analysis – presupposition, metadiscourse and interdiscursivity - were organised using Fairclough (2001a; 2001b) and Authier-Revuz (2004; 1998) as references, allowing us to elucidate the historicity of the documents, the meanings constructed, their dialogism and their heterogeneous nature. The results show that the PPP constitute themselves in a polysemic form, thus creating a space for collective construction, that is, a discursive practice that defines the collective foundation of the school's project: as a discursive space, given the relation between discourse and action, and as a concrete text that conditions its administrative-pedagogic actions. The predominant meaning of citizenship constructed offers a teleological dimension. Thus, in delineating the meanings of citizenship, the PPP also

construct meanings of public schools, education and, consequently, of the subjects that are involved in their construction. Finally, the hegemonic discourse constructed around the PPP institutes a “founding discourse” (Orlandi, 2003) capable of delineating a “new school”.

Key words:

Educational public policies; Marxism; Citizenship; Public school; Political-pedagogic project; Discourse analysis.

Sumário

Introdução	14
Capítulo I: A construção da cidadania e a dimensão política da escola pública no Brasil	28
Capítulo II: O surgimento institucional do Projeto Político- Pedagógico	55
Capítulo III: Referencial Metodológico	65
Capítulo IV: Os Sentidos do PPP	92
Capítulo V: O trabalho discursivo de produção do sentido de Cidadania	140
Considerações Finais	210
Referências Bibliográficas	216

“Quando eu deixo de trabalhar, eu fico transparente.”

Arthur Bispo do Rosário

INTRODUÇÃO

A dimensão política perpassa todas as esferas da vida cotidiana. Segundo Bobbio et al. (2004), os fins da política não são definidos de uma vez por todas, constituindo-se por um, e apenas um, mesmo fim. Contrariamente, os fins da política “*são tantos quantas são as metas que um grupo organizado se propõe, de acordo com os tempos e circunstâncias*” (Bobbio et al., 2004: 957). Visualizamos, então, que o conceito de política se coaduna com a práxis humana. Destarte, a relevância dada à política, a forma de vivenciá-la, diferirá bastante no curso da história.

Dentre as muitas concepções existentes, podemos trazer, de forma sucinta e redutora, três que são emblemáticas – a antiguidade, a era moderna e a “pós-modernidade”. Na antiguidade o homem era considerado um animal político e, sendo assim, somente através da *polis* ele poderia tornar-se virtuoso (Aristóteles). Na modernidade, a dimensão política apresenta outra conotação, onde a dimensão do poder se explicita mais fortemente. Em outros termos, o embate político da modernidade trará a luta de um homem contra o outro, a fim de fazer valer a satisfação dos interesses privados de um destes cidadãos. Não obstante, como veremos adiante, embates vão se configurando na modernidade, ampliando-se o espectro individual, universal, para se pensar a cidadania também relacionada a grupos de cidadãos e à cultura que vivem. É pautada nessa mudança que na “pós-modernidade”¹ se elaboram concepções que se contrapõe às premissas totalitárias da modernidade e, nesse sentido, não é mais possível construir algo em comum que seja para todos; vivemos, pois, um mundo de fragmentações, de descontinuidades. Desta forma, como não há nada ou quase nada “dado” na realidade, vivemos um período de instabilidades e, dentre estas, vivenciamos a instabilidade política. Outrossim, esta se refletirá no(s) sujeito(s) que, se hoje, defende(m) uma certa posição política, amanhã poderá(ão) estar totalmente avesso(s) a esta (Eagleton, 1997), devido ao tempo e às circunstâncias em que se encontram.

¹ Faz-se mister ressaltar que trouxemos esse termo não por concordarmos que estamos na fase pós-moderna, mas não podemos desconsiderar que este é um discurso, atualmente, recorrente. O que nos interessa, aqui, é destacar a presença de uma série de correntes que, criticando a suposta visão totalizante do marxismo, acaba por aprisionar-se no extremo do puro relativismo, exacerbando a impossibilidade de se construir algo em comum.

As distintas concepções acerca do mundo político e, conseqüentemente, da atuação em seu interior, conformarão cidadanias diferenciadas, assim como se distinguirão as configurações dos Estados e as formas de governá-los.

Como expõe Aristóteles (1991), sendo retomado hodiernamente por Canivez (1991), para cada tipo de Estado, um tipo de cidadania, ou, nas palavras do filósofo da antiguidade, “...o cidadão não pode ser o mesmo em todas as formas de governo (...) A definição do cidadão, portanto, é suscetível de maior ou menor extensão, conforme o gênero de governo” (Aristóteles, 1991: 37).

Arriscando-nos a realizar uma certa simplificação do assunto que tem o intuito, tão somente, de ilustração, na antiguidade, mais especificamente em Atenas, a prática cidadã pressupunha o pertencimento a uma comunidade política – comunidade esta que instituía suas leis, suas normas, seus valores, seus hábitos, enfim, se auto-criava. Assim, a cidadania na Grécia – longe de se dedicar à teorização desta noção, transmutando-a num saber especializado -, vivia a cidadania que era a formadora de seus indivíduos: “*Socializavam-se os indivíduos para e através dos valores instituídos e criados por toda a sociedade*” (Valle, 2003: 3). Mesmo sendo configurada para um número restrito de cidadãos², todos aqueles que eram assim considerados expunham sua palavra na *eclésia* e, a partir da “sabedoria” política concernente a todo cidadão, decidiam as questões importantes para aquela comunidade; portanto, participavam ativamente da vida da *polis*, das decisões do governo.

O mundo moderno traz a concepção de que existe um indivíduo substantivo, autônomo, que se auto-produz, unindo-se aos outros por interesse pessoal, realizando um contrato social que desembocará na formação de uma sociedade ou Estado. O indivíduo existe, portanto, anteriormente ao Estado – que é algo exterior aos sujeitos, constituindo-se mesmo num opositor à vida individual, na medida em que pode interferir na concretização dos interesses privados (também entendidos como interesses de grupos ou de classes).

Nos séculos XVII e XVIII institui-se o paradigma do direito natural que se constituiu como a base doutrinária das revoluções burguesas pautadas no ideário do individualismo. Assim, a tônica se coloca no homem – que é sujeito de direitos antes de ser considerado cidadão. O jusnaturalismo intenta ser um padrão

² Não eram considerados cidadãos os escravos, as mulheres e aqueles que não tivessem nascidos em Atenas (Konder, 2002).

universal, imutável, intemporal, que pode ser acessado pela razão (Vieira, 1997). Neste sentido, a concepção moderna de cidadania também aspira à universalidade, ampliando seu campo de abrangência a um número maior de cidadãos. Vive-se aí, um embate entre o universal e o particular. É neste sentido que Marx (1974, apud Coutinho, 1996: 18) elabora sua crítica dizendo que “...o *citoyen* não passará de uma abstração enquanto não for eliminado o particularismo objetivo do *bourgeois*”.

Nos dias atuais, a discussão acerca da cidadania abarca outras dimensões. De acordo com Vieira (1997), a partir da segunda metade do século XX inicia-se a composição dos direitos de “terceira geração” – aqueles que têm como titulares não os indivíduos, mas grupos humanos como o povo, nação, coletividades étnicas, ou a própria humanidade. Seriam aqueles relativos a interesses difusos: direito ao meio ambiente, do consumidor, das mulheres, das crianças, minorias étnicas, etc. Hodiernamente, ainda segundo este autor, debate-se sobre os “direitos de quarta geração” – relativos à bioética para impedir a destruição da vida e regular a criação de novas formas de vida em laboratórios de engenharia genética. Deparamo-nos com diversos sentidos, de acordo com as distintas identidades, subjetividades e grupos que vão se constituindo no interior da sociedade, parecendo não ser possível criar algo em comum que venha a reger a vida da coletividade. Percebemos, então, que a política, assim como a cidadania instituída a partir dela, nos fornece sentidos vários, muitas vezes, contraditórios.

A Escola pública – nosso *locus* de atuação desde a formação, na condição de geração mais jovem e na condição de trabalhador que ali significa e transforma sua própria existência - é herdeira do Iluminismo, trazendo uma outra mentalidade e instituindo uma nova cultura. Investia-se na formação de um novo cidadão para a nova sociedade que se almejava instituir. Dentre as muitas instituições surgidas com o fito de “educar um outro homem”, surge a Escola pública com um caráter eminentemente político, fruto da criação humana.

Não obstante, essa mesma escola, contrariando o ímpeto criador e emancipador que a modernidade buscava repercutir³, atuou no controle e

³ O que queremos destacar com essa emancipação e criação é que a modernidade rompe com alguns paradigmas da Idade Média. Na dimensão econômica, deixa de se pautar na agricultura e no feudalismo para investir numa economia de intercâmbio, baseada na mercadoria e no dinheiro. No aspecto político, nasce o Estado que, mesmo sendo controlado por um soberano, tem seu poder capilarizado num número crescente de instituições que demandam não apenas a coerção, mas

conformação destes mesmos “novos homens” – como trabalhadores dispostos a servir a uma nova ordem, moldados num determinado modelo social, conformando-se e integrando-se ao mundo produtivo.

Diante desses dois ímpetos – o emancipador e o controlador – compreendemos a pertinência de mapear brevemente nossa concepção acerca da Escola pública, que se, por um lado, sofreu severas críticas como, por exemplo, constituir-se como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1985), ou, mais recentemente na denúncia de Mészáros (2005), de que estando a educação presa à lógica do capital, só pode realizar mudanças compatíveis a esse sistema, reformas e ajustes menores que não contribuem para a emancipação humana; outrossim, se configurou enquanto *locus* de sonhos e de frustrações, mas sobretudo, de investimento humano - investimento numa utopia em que o homem pretende tomar sua história nas próprias mãos e fazê-la acontecer; utopia na crença ilimitada do poder de sua razão (Valle, 1997).

Por ser exatamente esse espaço de contradição é que a Escola pública se constitui num dos espaços públicos, um dos *locus* onde intentamos concretizar o projeto democrático, vivenciando e construindo os vários sentidos de cidadania possíveis, a partir da prática dos sujeitos ali reunidos enquanto uma coletividade (Valle, 1997; 2000; 2003).

Nesse sentido, o presente projeto de estudo tem como foco central a apreensão dos distintos sentidos a serem instituídos para a dimensão política no interior dos documentos oficiais do município de Duque de Caxias, tendo como principal fonte documental os projetos político-pedagógicos elaborados pelas unidades escolares da rede de escolas públicas do referido município, sem, no entanto, excluir outras fontes documentais provenientes da Secretaria Municipal de Educação, visto que estes são os norteadores da Educação neste município, articulando-os com a política educacional vigente em nosso país.

A escolha dos projetos político-pedagógicos como fonte documental se justifica na medida em que este se constitui – ou teria por meta realizar-se nesta direção - num documento de elaboração coletiva, onde a comunidade escolar tem a oportunidade de trazer sua palavra, expondo tanto sua dimensão política como

sobretudo, a formatação de um consenso. A criação de uma nova classe social – a burguesia – delinea a concepção de mundo laica e racionalista. Ideologicamente, portanto, o homem torna-se senhor da história (Cambi, 1999).

epistemológica. Assim, é no processo de elaboração deste documento que se inscreve não só a concepção acerca do conhecimento, seu reflexo e concretização na prática pedagógica como, também, a imbricação existente entre a ação educativa e o projeto político de nossa sociedade.

Tendo por potencial constituir-se como eixo norteador e integrador entre o pensar e o fazer pedagógico, o projeto político-pedagógico ganha um *status* singular nos últimos anos, constituindo-se num artefato que nos ajuda a delinear sentidos sobre a dimensão política do fazer educativo no interior da escola pública.

Diante disso, não seria sobejo remetermo-nos brevemente à origem da instituição da Escola pública, pois esta poderá nos indicar o gérmen da configuração da discussão acerca dos projetos político-pedagógicos nos dias atuais. Este recurso à história nos parece importante visto que, como reflete Konder (2002: 187)

“Enquanto não enxergamos a dimensão histórica de um ser, de um objeto, de um fenômeno, de um acontecimento, não podemos aprofundar, de fato, a compreensão que temos deles. É o movimento histórico que passa por todas as coisas e permanentemente as modifica que as torna concreta. (...) O real é processual. (...) Se falta a consciência dessa processualidade, o sujeito isola o que está percebendo, desliga a parte do todo, perde de vista a conexão que integra o micro ao macro, a interdependência entre o imediato e a mediação, entre o singular e o universal.”

Entendemos, portanto, que o recurso à história nos incita a não nos esquivarmos da apreensão da totalidade – que segundo Lukács (apud Coutinho, 1996) é o que caracteriza o pensamento marxista.

A Escola Pública foi gestada pelo Iluminismo e, como pontuado anteriormente, por crer ilimitadamente no poder da Razão, sua supremacia não será posta em questão, mas, inversamente, será a base para que o ser humano logre alcançar todas as suas aspirações – estejam estas situadas no campo ético, material, individual ou coletivo. A luta proeminente no contexto iluminista encaminha-se contra os dogmas religiosos, almejando a eliminação de injustiças, intolerâncias e dominação vivenciadas até aquele presente momento. O Iluminismo, trazendo à tona o conceito de *direito natural*, elabora “...um verdadeiro trabalho de criação, de fundação dos valores e das instituições humanas cujas implicações para o pensamento democrático moderno e para a

educação merecem especial atenção” (Valle, 1997: 91-92). Mormente, a tradição francesa defendia a constituição de um Estado forte que deveria assegurar sua autoridade política de instruir seus cidadãos. Neste contexto, a instrução não é um direito do indivíduo em sua condição singular, mas um direito do Estado e, desta forma, um dever para os cidadãos que devem aceitar a ação de um Estado Educador para que haja a regeneração de toda a sociedade civil (Valle, 1997).

Desta forma, na tradição francesa, o discurso sobre o poder educativo do Estado engendrou a criação da Escola pública⁴. Esta escola deveria educar as gerações mais jovens, instruí-las, colocar ao seu dispor os progressos da ciência, possibilitar o crescimento de cada criança não só em seu aspecto físico, mas, sobretudo, moral e social. Na voz de Lepelletier de Saint-Fargeau (apud Valle, 1997: 89), podemos ouvir qual o intento destinado à primeira educação, comum a todos:

“Desejamos dar às crianças aptidões físicas e morais que cada um deve possuir durante sua vida, qualquer que seja sua posição particular. Nós não as formamos para esta ou aquela destinação determinada, é preciso dotá-las de qualidades cuja utilidade é comum ao homem em todos os seus estados; em uma palavra, preparamos, por assim dizer, uma matéria prima, que tendemos tornar essencialmente boa e que elaboramos de tal forma que, ao sair de nossas mãos, ela possa receber a modificação especial das diferentes profissões que compõem a República” (Lepelletier de Saint-Fargeau, 1891/1907).

Destarte, segundo Cambi (1999), nasce, na modernidade, a pedagogia como ciência que busca controlar a formação humana – independentemente de sua complexidade e de suas variáveis. Não só a escola educa, mas também a sociedade, como um todo orgânico, deverá educar os homens para esta nova era. Assim, além dos tradicionais espaços formativos como a família e a igreja, há também a escola, as oficinas (e, posteriormente, as fábricas), os hospitais, as prisões, os manicômios.

Não obstante, vale ressaltar que a distinção em relação à educação escolar se deve ao fato de esta ser concebida cientificamente. Isto não significa, como

⁴ *“Os franceses preocupam-se em defender a sociedade contra ela própria, e o homem contra ele mesmo: eis porque é possível afirmar que o direito à instrução previsto na Constituição francesa de 1791 é antes, e muito paradoxalmente, um direito do Estado e não do indivíduo. Direito reconhecido ao Estado de realizar sua tarefa política, muitas vezes contra a autoridade religiosa e contra a autoridade paterna; direito que implica um dever para os cidadãos, em vista de algo que lhes é superior, que é a regeneração de toda a sociedade. O Estado confunde-se com a sociedade civil, ou melhor, ele se torna a face visível da reivindicação social de uma nova ordem”* (Valle, 1997: 98-99).

alerta Rousseau (1995), que esta educação esteja pautada somente na razão e destituída dos afetos e sentimentos. Seria insatisfatório educar somente o intelecto, preocupar-se exclusivamente em difundir a cultura, visto que, o que se fazia premente era a instituição de novos valores.

Este esquadramento histórico nos auxilia a entender, então, a concepção de cidadania posta na modernidade, refletida na instituição da Escola pública. Para constituir-se em cidadão, o homem moderno deve passar, então, por um processo educativo. Contrariamente à história da Grécia antiga, o cidadão já não se educa na vivência da *polis*. É o saber instituído, científico, racionalizado que dará a permissão a este homem moderno de participar politicamente da sociedade, deliberando coletivamente.

Escreve Gramsci, no segundo volume de seus Cadernos do Cárcere (2004b: 42-3), que desde a escola primária havia dois elementos primordiais à educação e formação das crianças:

“as primeiras noções de ciências naturais e as noções de deveres e direitos do cidadão.(...) As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente”.

Destarte, a Escola pública, foi – e ousa dizer que ainda é – um dos espaços públicos em que tentamos delinear um projeto democrático de sociedade, reconhecendo que o sentido que damos – ou que deveríamos dar - à cidadania, o sentido dado ao espaço público, à Educação pública, é algo construído por nós, como coletividade que tenta instituir significações comuns (Valle, s/d, mimeo).

Delineadas as bases para a elaboração de nosso pensamento, lançamo-nos à reflexão sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Na literatura pertinente ao assunto (Silva, 2003; Veiga, 1995; Neves, 1995; Santiago, 1995, entre outros), o projeto político-pedagógico tem se configurado como um documento teórico-

prático que serve como um instrumento para fundamentar o trabalho educativo em suas distintas dimensões – filosófica, política, organizacional e pedagógica. Como o trabalho educativo no contexto escolar não se desenvolve isoladamente, mas é fruto do trabalho coletivo dos profissionais ali presentes, seria impertinente a elaboração de um documento desse porte que não tivesse como matriz a discussão conjunta do trabalho coletivo.

Veiga (1995) analisa etimologicamente a palavra projeto, demonstrando sua derivação proveniente do latim *projectu*, que traz por significado o ato de lançar-se adiante. Portanto, projeto vem a designar um intento, um planejamento que, no contexto escolar, a partir da realidade presente, dos limites e possibilidades que este apresenta, nos lança na tarefa de criar um futuro diferente, uma utopia de realização de vida distinta da que temos por ora – portanto, constitui-se como um projeto político, na medida em que se elabora uma ação intencional, expressão de um compromisso comum.

Como vem se constituindo essa dimensão política no interior do espaço escolar? O que se entende por Projeto Político-Pedagógico? O que se entende por “político” num documento denominado “projeto político-pedagógico”?

Veiga (2003; 1995) diz que o projeto político-pedagógico deverá explicitar a concepção de homem que se almeja formar o que, conseqüentemente, aponta que tipo de cidadão e de sociedade se deseja instituir.

Estas utopias que embasam tal projeto entrecruzam as dimensões política e pedagógica como interfaces inseparáveis, exigindo da comunidade escolar a reflexão permanente para discutir seus problemas, suas possibilidades, buscando, a cada momento, efetivar o que ali está exposto, desvencilhando-se da visão de que o projeto político-pedagógico se constitui num documento finito, entendendo-o no seu caráter processual de ação/reflexão sobre o cotidiano escolar.

Se, de fato, o projeto político-pedagógico é instituído como esse processo de práxis permanente, ele vai se constituindo como um elemento da vivência – democrática ou não -, onde os sujeitos ali presentes exercitam sua cidadania na medida em que dizem a sua palavra e, coletivamente, criam sentidos comuns àquela vivência. Esse movimento de autonomia da escola lhe propicia tomar os rumos de sua ação, criar uma identidade própria, sem, no entanto, desvencilhar-se de sua dimensão pública, onde o debate, o diálogo, a reflexão coletiva é aprendida no momento em que é vivenciada pelos sujeitos. É fundamentalmente por essa

pretensão de ser pública que ela não pode se distanciar do contexto geral da sociedade em que está inserida.

Idealmente, apontamos alguns indícios para compreender as projeções e os sonhos em torno do debate relativo à elaboração de um projeto político-pedagógico. Contudo, faz-se mister situá-lo historicamente, buscando apreender a concreticidade em que essa discussão surge e os embates em torno dela.

Nos anos 80 do século passado, num contexto de abertura política em nosso país, o debate público era forjado em distintas instâncias. Educadores lutavam por uma escola pública de qualidade, onde uma das tônicas se concentrava na construção do projeto político-pedagógico nas escolas como um dos componentes primordiais para se efetivar a qualidade reivindicada.

Na década seguinte, os movimentos sociais, tão recentemente surgidos, foram perdendo sua força e, pouco a pouco, sofreram repressão ou cooptação por parte do governo. Além disso, os governos posteriores foram se aproximando das agências multilaterais de empréstimos, redefinindo o papel do Estado e, conseqüentemente, sua atuação para com as políticas públicas sociais – dentre elas, a Educação.

Analisando a apreensão da formulação do projeto político-pedagógico aos mandos da lei, De Rossi (2003) ressalta que sua vinculação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96, nos artigos 12, 13, 14) acabou por atrelá-lo à gestão democrática. Reduziu-se, assim, uma bandeira de luta dos educadores a uma dimensão de descentralização e desresponsabilização do Estado para com a constituição de uma Escola pública, democrática, gratuita e de qualidade para todos. Nas palavras de De Rossi (2003: 332), esse atrelamento foi matreiro na medida em que “...parecendo respeitar peculiaridades da cultura escolar, desdobrou-se em cuidados com o plano de cada docente, projeto pedagógico de cada escola”. A preocupação e desconfiança da autora é que este discurso contribuiu para desqualificar as resistências articuladas pelo coletivo dos trabalhadores da Educação, pois propalando as mesmas palavras provenientes de suas lutas, o governo não levou a cabo formas de assegurar condições materiais que pudessem, efetivamente, asseverar que as escolas desenvolvessem seus projetos político-pedagógicos de acordo com suas necessidades e a cultura em que se inserem.

“Experiências históricas já demonstraram que (...) velhas teses tendem a retornar como alternativas de sustentação do modelo econômico e social, atingindo a escola, muitas vezes, com estratégias e expressões novas para garantir, dentro de um novo contexto, a mesma lógica de exclusão e adaptação da educação ao sistema produtivo que tem predominado nos projetos pedagógicos e nas políticas educacionais.” (Santiago, 1995: 162)

Num contexto em que se figuravam políticas públicas sociais insuficientes, compensatórias, fragmentadas e focalizadas, contribuindo para a geração e manutenção de desigualdades, a gestão democrática não poderia alcançar outro patamar que aquele imposto pelos órgãos internacionais - gestão racional do sistema de ensino, onde a herança de autoritarismo, verticalidade, apadrinhamento e clientelismo não puderam ser superados.

Recorrendo novamente à reflexão elaborada por De Rossi acerca da constituição do projeto político-pedagógico a partir da década de 90 do século passado, a autora escreve:

“As demandas participativas do Banco Mundial e da nova LDB estão mais atreladas à concepção tecnocrata, que define autonomia como auto-gestão na produção e como modelo de gestão descentralizada para vencer a crise da centralização burocrática, com o planejamento “democrático” da participação dos executantes (Chauí, 1989). Trata-se da prática de co-gestão com controle remoto, com autonomia administrativa/pedagógica outorgadas e controladas, com descentralização de decisões circunscritas ao nível técnico-operacional. Trata-se de uma alternativa moderna de despolitizar o sistema, inserindo a participação dos professores, pais, alunos e comunidades locais no processo que se diz neutro. No entanto, é uma prática decorrente da nova estrutura de poder comandada pelos maiores grupos econômicos, operando em bases supranacionais para reinventar instituições, privatizá-las e ampliar o consumo em escala mundial.” (De Rossi, 2002: 100)

Se, de fato, o projeto político-pedagógico só aparece legalmente em nossa realidade na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), a necessidade da formulação deste para que a escola atendesse às necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos foi apresentado no documento de âmbito nacional intitulado Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)⁵. Já aqui havia o atrelamento do

⁵ A elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos é realizado num contexto repleto de contradições e com cunho neoliberal. Na análise de Neves (2000), ele se constituiu em verdadeiro pacto social, ao melhor estilo da social-democracia, visto que contou com o aval de importantes instituições da sociedade civil, ligadas ao empresariado, aos trabalhadores, aos profissionais em educação, além de importantes entidades envolvidas nos anos de 1980 com o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Como exemplo dos embates, denunciava-se que a participação de entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública no processo de elaboração deste documento, contribuiu para desviar a atenção da sociedade da tramitação da

projeto político-pedagógico com a gestão, ou melhor, a forma de gerir as escolas. Explicitando mais detalhadamente, o referido documento criticava a gestão realizada nas escolas até então. Denunciava-se, assim, a forma de gerir como fator impeditivo para a elaboração de um projeto pedagógico que viesse a atender às necessidades básicas dos alunos. Outrossim, o documento prescreve a necessidade de se “*Atribuir às unidades escolares, nos sistemas de ensino, crescente autonomia organizativa e didático-pedagógica, propiciando inovações e sua integração no contexto local*” (Brasil, 1993: 88).

Destarte, de forma paradoxal à destruição dos espaços coletivos de reivindicação, o neoliberalismo incentiva, por exemplo, no interior das escolas, a vinculação participativa entre escola-comunidade. Contudo, esta participação claudica na medida em que os direitos sociais que garantem a participação plena vão sendo cada vez mais espoliados dos trabalhadores, ocasionando, assim, um esvaziamento da política como projeto de transformação global. Portanto, que tipo de participação se demanda à comunidade escolar?

As formas de pensar a participação da comunidade, dos professores, dos alunos; o modo de entender o desenvolvimento do processo democrático, entre outras questões, vão nos situando em concepções de cidadania e de política que perpassam tanto os documentos oficiais – provenientes dos organismos internacionais, do governo federal de nosso país e seu reflexo nas instâncias estaduais e municipais –, como nos documentos que as unidades escolares vão construindo para o desenvolvimento de seu processo pedagógico.

Se é pelo trabalho que o homem se constitui, produz sua existência e cultura, age sobre o mundo transformando-o, almejamos captar, através da escrita destes documentos, espaços de contradições, conflitos, resistências e conformações. Afinal, os PPP são elaborados a partir do trabalho humano e a própria linguagem se constitui como um trabalho discursivo. Assim, podemos indagarmo-nos: o processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos serviu

nova LDB e também para esvaziar, paulatinamente, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. De fato, o Plano propunha-se a responder ao dispositivo constitucional que determinava “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” nos dez anos subsequentes. Assim, acabou por se consubstanciar como um documento resultante de um acordo selado pelo Brasil em nível internacional, sob a orientação da ONU, cujas diretrizes fazem parte de uma estratégia global de educação com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dirigidas à nova fase de desenvolvimento mundial, dos povos dos países subdesenvolvidos e, principalmente, das populações que vivem em situação de pobreza e de pobreza extrema (Neves, 2000).

à configuração do consenso ou à instauração de contradições no interior da escola? Constituiu-se como um mero cumprimento da política oficial, ou foi sendo elaborado como movimento de resistência, de reflexão e ação dos atores envolvidos no processo? Articulou-se com a comunidade ao seu redor para cooptá-la, subordiná-la ou para procurar viabilizar formas de existência mais humanas? Entendemos que estas questões nos aproximarão à concepção de cidadania que permeia nosso cotidiano, visto que, como escreve Valle (2000), a cidadania é exercida quando a coletividade reconhece seu poder instituinte e deliberante sobre as leis que irão reger os destinos em comum. Retornando às palavras de Bobbio et al. (2004), intentaremos apreender os distintos fins dados à política neste processo, visto que, de acordo com a coletividade ali presente, tempos e circunstâncias, o entendimento e a vivência política podem se reconfigurar. Desta forma, pode haver não apenas um, mas vários sentidos para a cidadania, pois este é construído não só pelo sentido que damos discursivamente a este termo, como pelo que vivemos cotidianamente como práticas de cidadania. Compreendemos também que distintas concepções acerca da dimensão política estarão presentes, debatendo entre si, constituindo formas distintas de práticas pedagógicas. Em outros termos, gostaríamos de ressaltar que, tanto o discurso constitui a prática, como a prática institui um discurso, configurando-se, então, o discurso como uma prática social.

Assim, debruçarmo-nos sobre a dimensão política do PPP nos propicia observar como discursivamente ele é instaurado como tal, explicitando os distintos sentidos que se produzem em torno dele.

Nosso estudo, portanto, traz em seu primeiro capítulo uma discussão sobre a construção da cidadania e a dimensão política da Escola pública no Brasil permeada pela perspectiva marxista. Nosso fito é de que, ao analisarmos os PPP, estes possam ser compreendidos como produtos das relações sociais, ou seja, sua construção se inscreve no bloco histórico de uma determinada época. Desta forma, almejamos trazer para o interior da pesquisa a historicidade presente na elaboração destes espaços discursivos.

No segundo capítulo, realizamos uma breve incursão sobre o discurso acadêmico, delineando os sentidos ali construídos em torno do PPP, o que nos permite observar como vão sendo instituídos limites e possibilidades em torno deste artefato cultural.

Na terceira parte deste estudo delineamos os referenciais teórico-metodológicos, pautando-nos em teorias que se debruçam sobre o estudo da linguagem enquanto material cultural e ideológico. Percorrendo o campo da Lingüística e da Análise do Discurso, inscrevemo-nos nas perspectivas do estudo da linguagem que almejam captá-la como objeto histórico – isto é, coletivo, social e ideológico. A partir de Fairclough (2001a; 2001b) e Authier-Revuz (2004; 1998), organizamos as ferramentas de análise - a pressuposição, o metadiscurso, a interdiscursividade - que possibilitam elucidar a historicidade dos documentos, os sentidos construídos, o dialogismo e a heterogeneidade que lhe são constitutivos.

No quarto capítulo nos debruçamos sobre os PPP, perscrutando como o PPP “olha para si mesmo”, como se auto-define, como “se diz”. No quinto capítulo, ainda realizando a análise discursiva dos PPP, elegemos as construções sintático-semânticas de “cidadania” e “cidadão”, compreendendo-as como itens lexicais privilegiados para a construção da dimensão política da Escola pública nos PPP do município de Duque de Caxias.

A partir das análises realizadas, traçamos algumas considerações, observando que os PPP se constituem de forma polissêmica. Estes artefatos culturais se instituem como um espaço de construção coletiva, portanto, uma prática discursiva que define as bases coletivas de um projeto de escola. Também se constituem como um espaço discursivo, posto que relacionam discurso e ação. Configuram-se como um texto concreto que rege as ações administrativo-pedagógicas. O sentido predominante constituído em torno da cidadania lhe fornece uma dimensão teleológica. Assim, os PPP, ao delinearem os sentidos de cidadania, constroem, também, sentidos sobre a Escola pública, sobre a Educação e, conseqüentemente, sobre os sujeitos que estão envolvidos em sua construção. Destarte, o discurso hegemônico construído em torno do PPP o institui como um “discurso fundador” (Orlandi, 2003) capaz de delinear uma “nova escola”.

Capítulo I

A construção da cidadania e a dimensão política da escola pública no Brasil

“Sem desconhecer a autonomia, sempre relativa, da política e da especificidade que a distingue no conjunto de uma transformação social, a compreensão da política é impossível no marxismo à margem do reconhecimento dos fundamentos econômicos e sociais sobre os quais repousa, e das formas pelas quais os conflitos e alianças geradas no terreno da política remetem a discursos simbólicos, ideologias e produtos culturais que lhes outorgam sentido e fazem sua comunicação com a sociedade.” (Borón, 2001: 96-7)

A epígrafe acima nos leva a afirmar que pesquisar os documentos oficiais de uma Secretaria Municipal de Educação, dentre eles o projeto político-pedagógico proveniente das unidades escolares – nosso objeto de estudo -, não pode estar encarcerado no desejo de obtenção um resultado imediato como, por exemplo, entender sua contribuição delimitada apenas à diminuição de repetência dos educandos. Para além deste importante fator, há que se pensar que homens e mulheres estamos formando e, desta forma, que tipo de cultura¹ - no sentido dado por Gramsci a este termo - estamos criando. Portanto, o que queremos destacar neste início de texto, é que o projeto político-pedagógico, assim como outros documentos oficiais com este teor, não podem ser analisados apenas do ponto de vista técnico-pedagógico, mas devem ser objeto de uma análise atenta, sobretudo dos discursos simbólicos e ideológicos que lhe permeiam. Em outros termos, ao nos embasarmos numa perspectiva marxista, almejamos trazer para o interior desta pesquisa a historicidade presente na elaboração destes espaços discursivos – composto por três conjuntos de textos. Desta forma, analisaremos estes documentos como produtos das relações sociais, ou seja, sua construção se inscreve no bloco histórico² de uma determinada época. É a partir deste bloco histórico que poderemos vislumbrar como se estabelece a hegemonia de uma determinada classe social dirigente sobre as demais, delineando, assim, como seus interesses se convertem nos interesses da maioria da sociedade, justificando e

¹ Segundo Neves (Comunicação Oral, 2005, EPSJV/Fiocruz), a cultura, para Gramsci, é o conjunto de estrutura + superestrutura, ou seja, é a forma de pensar, agir, sentir, que são historicamente datadas. Assim, ao pensar a cultura, Gramsci a compreende num sentido antropológico que não se aparta da política e da economia.

² Bloco histórico, para Gramsci, se constitui na relação entre Estado e sociedade, entre economia e política; relação e unidade entre contrários, historicamente configurada.

legitimando seu domínio. Em outras palavras, não podemos analisar os projetos político-pedagógicos de forma estanque, independente, mas compreendê-los em sua totalidade, no sentido dado pela perspectiva materialista histórica.

Ao pensarmos a partir do interior da Escola pública, deparamo-nos com o papel educador do Estado, já anunciado pela tradição francesa (Lepelletier de Saint-Fargeau, 1891/1907 apud Valle, 1997: 89). Também Gramsci destaca o papel educador do Estado, um estado ético que, nas palavras do autor, deveria ter por compromisso “...*eleva a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, (...) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes.*” (Gramsci, 1988 apud Neves, 2002). Concernente com esta idéia é que a escola se reveste numa das mais relevantes atividades do Estado. Num estado de cunho capitalista, esta vertente acaba por ter um maior domínio, propalando sua lógica – apesar das contradições que possam surgir.

Desta forma, ter o espaço discursivo do projeto político-pedagógico como material primordial de nossa pesquisa é, na verdade, refletir sobre as políticas públicas educacionais desenvolvidas em nosso país e, para tanto, faz-se pertinente delinear nossa compreensão sobre estas.

De acordo com Muller e Jobert (in: Azevedo, 2001; Höfling, 2002), as políticas públicas podem ser definidas como o “Estado em ação”, ou seja, é o Estado implementando um projeto de governo. Isto não quer dizer que as políticas públicas possam ser reduzidas a políticas estatais, visto que estas se constituem mais amplamente ao refletirem o conjunto de embates ocorridos no interior de uma dada sociedade. Desta forma, as políticas públicas trarão sua marca histórica, político-ideológica, refletindo as representações sociais, o universo cultural e simbólico, os processos de significação daquela realidade social.

Poulantzas (in: Azevedo, 2001) afirma que nas políticas públicas estarão presentes as relações de poder e de dominação, os conflitos presentes no tecido social, sendo o Estado o seu *locus* de condensação. O Estado, por sua vez, também se constitui como um espaço de pugna política, expressando a agregação e a materialização de forças entre sociedade civil e política (Dourado, 2002). Podemos dizer que este é um conceito ampliado de Estado, mais afeito ao pensamento gramsciano que àquele proveniente de Marx e Engels. Na obra “A Ideologia Alemã”, estes autores dirão que o Estado

“...não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente. (...) disso decorre que todas as instituições comuns passam através da mediação do Estado e recebem uma forma política.” (MARX et ENGELS, 2002: 74)

Abrangendo a perspectiva marxista, Gramsci pensa o Estado numa concepção mais ampla, composto não somente pelos aparelhos coercitivos do Estado, provenientes da sociedade política – as forças armadas que devem impor as leis – como também pela sociedade civil, composta pelos aparelhos privados de hegemonia - a escola, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, dentre outros – que têm por função repercutirem os valores simbólicos, as ideologias dos distintos grupos que compõem a sociedade (Coutinho, 1996).

A perspectiva gramsciana não anula a preponderância de uma classe social ante as demais. Ela simplesmente quer ressaltar que a coerção sozinha já não é suficiente para se manter a hegemonia³, pois se faz necessária a existência de distintos mecanismos de legitimação que garantam o consenso dos subordinados. Assim, haverá no interior do Estado a peleja entre interesses conflituosos, pondo em xeque a unidade de seu poder.

“Se o Estado é composto por múltiplos aparelhos e, ao mesmo tempo, é influenciado por uma mutável e dinâmica correlação de forças entre classes e frações de classe, disso deriva que, em sua ação efetiva e em momentos históricos diversos, diferentes aparelhos poderão ser mais ou menos influenciados por diferentes classes e muitas políticas específicas do Estado...” (COUTINHO, 1996: 39-40)

É neste campo de embates que as políticas públicas sociais também vão sendo instauradas. A princípio, as políticas sociais - conquistadas pelos movimentos populares do século XIX, devido ao conflito capital versus trabalho - visariam garantir, por parte do Estado, a redistribuição dos benefícios sociais, a fim de minimizar as desigualdades estruturais produzidas pelo sistema

³ O conceito de hegemonia do ponto de vista gramsciano (2004a), se configura através de uma disputa pela direção da sociedade, não só no nível interno de um país, como também entre as distintas nações. Esta relação de hegemonia se constitui, assim, numa relação pedagógica, onde os diversos aparelhos se embatem para que as teses de suas classes sociais possam se tornar legítimas diante de toda a sociedade, garantindo, desta forma, a concretização de seus interesses específicos.

socioeconômico⁴. A Educação entra neste *hall* de conquistas, sendo permeada, também, pelos embates da sociedade e pelo tipo de Estado que passa a ser responsável por sua execução.

Durante o século XX, o mundo capitalista vivencia grandes acontecimentos que influenciaram as suas relações de poder, tais como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e a Grande Depressão (1929). Durante estes acontecimentos, o sistema capitalista vai sofrendo baques intensos, não só devido à crise econômica vivenciada, como também na denúncia à irracionalidade do sistema capitalista – realizada pelos países do bloco comunista. Os movimentos fascistas também surgem, contestando a aliança do liberalismo com a democracia – regime considerado indolente para fazer frente à crise econômica. Estes acontecimentos redefinem a história do capitalismo – não só ele procura retomar seu fôlego, como vão surgindo algumas lutas sociais por parte das classes subalternizadas.

Na América Latina surge, entre os anos de 1930-1960, governos populistas, cuja política se configura na forte intervenção do Estado na economia, a fim de recuperar-se do baque vivenciado no mundo com a crise de 1929. A ênfase no desenvolvimentismo nos países da América Latina e Caribe foi também uma resposta à desestruturação sofrida devido à II Guerra Mundial (1939-1945), que trouxe a necessidade de recomposição de diversos países, reordenando-se não só os mercados nacionais, como o comércio internacional, tendo a burguesia como sua dirigente⁵.

Após a II Guerra Mundial, então, além da recomposição pelas sendas da economia, se fazia necessária a dominação por outras vias. É dessa forma que, no

⁴ Dialeticamente, esta redistribuição de benefícios também se constituiu como uma concessão do capital a fim de se recuperar da crise em que se encontrava. Posteriormente, elaboraremos melhor essa questão.

⁵ Contextualizando brevemente a sociedade brasileira, segundo Sodré (apud Romanelli, 2003), o Estado Novo (1937-1945) foi fruto da aliança entre a burguesia, o latifúndio e o imperialismo contra os movimentos de oposição surgidos a partir de 1935. Para Otávio Ianni (apud Romanelli, 2003), os golpes, revoluções e movimentos ocorridos em nosso país após a Primeira Guerra Mundial, são consequência de uma certa consciência nacional que se vai gestando, incitando câmbios não apenas no campo político, mas também, no econômico. Nas palavras de Ianni (1971), esses acontecimentos são a manifestação “...*das relações, tensões e conflitos que os setores novos ou nascentes no país estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas com as quais o Brasil está em intercâmbio. Por essas razões, devemos tomar sempre em consideração que os golpes, as revoluções e os movimentos armados ocorridos no Brasil desde a Primeira Guerra Mundial devem ser encarados como manifestações de rompimentos político-econômicos, ao mesmo tempo internos e externos. (...) ...esses rompimentos são manifestações de ruptura político-econômica que marcam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial.*” (apud Romanelli, 2003: 54)

período da Guerra Fria, a educação é tida como elemento primordial para estabelecer a segurança. Segundo Colby e Dennett (1998, apud Leher, 2002: 5), a concepção difundida desde àquela época era que para poder conquistar a América Latina com mais efetividade, deveria haver o controle das mentes dos seus intelectuais, investindo, desse modo, na dominação de seus processos educacionais.

A reestruturação na Europa após a Guerra se configurou a partir da instauração do *Welfare State* nos países daquele continente, onde a presença do Estado se fez forte, visto que este tinha por responsabilidade assistir e apoiar aos cidadãos, resguardando-os das agruras próprias de uma sociedade mercantil. Formou-se na Europa o consenso keynesiano, simbolizado pelo Acordo de Bretton Woods⁶ (1944), onde representantes de 44 países se reuniram com o fito de delinearem propostas para a criação de um Fundo Monetário Internacional e de um banco que pudessem contribuir para o reordenamento das finanças mundiais e do desenvolvimento dos estados nacionais. Datam assim, desta época, a fundação do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Acordo de Tarifas e Comércio (GATT).

Foi a partir destas instituições que a dependência dos países em desenvolvimento – da América Latina e do Caribe – em relação aos países desenvolvidos começa a se instalar de forma, cada vez mais, brutal. Empréstava-se dinheiro a estes países com a promessa de seu desenvolvimento, em troca de uma regulamentação cada vez mais forte, facilitando-se a entrada de empresas multinacionais para a exploração, não só da matéria-prima contida nestes países, como de sua própria mão-de-obra. Nesta exploração de mão-de-obra não

⁶ “Este acordo simbolizou e imprimiu uma direção consensual entre uma multiplicidade de países em diferentes fases de desenvolvimento, o chamado “consenso keynesiano”, porque foi baseado no plano proposto por Keynes, de acordo com suas teorias econômicas, em que a autoridade política, o estado, age para regular um universo de atividades privadas, com o intuito de preservar seus resultados.

O planejamento econômico torna-se o instrumento por excelência da burocracia estatal para a gestão do próprio mercado, garantindo a sua realização no sentido da acumulação capitalista: a) gerindo tanto a reprodução ampliada do capital; regulando as funções do mercado no sentido de evitar danos aos investimentos; b) quanto a reprodução ampliada do trabalho, negociando o pleno emprego e regularizando as condições de trabalho; como também mudando a forma das relações de poder no estado, modificando o estado em sentido restrito para atender às demandas de socialização da participação política, incorporando as demandas da classe trabalhadora, reconhecendo, deste modo, os conflitos entre as classes sociais e a necessidade de negociação.” (Mello, 2004: 62-63)

escaparam os supostos intelectuais e profissionais que deveriam servir à burocracia estatal em recente formação, contribuindo para a reprodução ampliada do capital.

O desenvolvimento brasileiro não foi distinto configurando-se, também, sob o esteio dos organismos internacionais. Recebemos assistência externa já na década de 50 e, a partir da década de 1960, tendo um Estado militar-tecnocrático (1964 – 1985), há o investimento na modernização conservadora financiada com capital internacional que, como triste herança, nos proporciona um processo de endividamento externo limitante para nossa capacidade posterior de investimentos. Data desta época, a presença de certa assistência externa a nível técnico, financiando projetos nas áreas econômica e social (sobretudo a Usaid – Agência para o Desenvolvimento Internacional) que teve como eixo condutor o *“formalismo contratual, inflexibilidade financeira e imposição de condicionalidades políticas”* (Fonseca, 2001: 14).

Nos anos de 1970, vivenciamos a aceleração e a generalização do processo de urbanização, ocasionando um êxodo acentuado do campo para a cidade. Tivemos como propulsores deste “desenvolvimento” dois órgãos de financiamento - o Banco Mundial (Bird) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bid). Entramos num quadro de crise prolongada que impulsionou os governos do “Estado de transição” a adotarem políticas de ajuste econômico cada vez mais fortes.

Enquanto isso, os estados regidos pelo keynesianismo investiam no pleno emprego, no crescimento do bem-estar de sua população – preocupando-se com a seguridade social, a educação, a saúde -, tendo a atuação de sindicatos fortes, com mecanismos de regulação política e corporativa.

Já nessa época, surgem as idéias do neoliberalismo, opondo-se veementemente, tanto teórica, como politicamente, ao Estado intervencionista e de bem-estar. O responsável por esta linha de pensamento é F. Hayek, com a obra *“O Caminho da Servidão”* (1944), denunciando que o suposto solidarismo existente neste tipo de Estado feria o princípio da liberdade, levando o país à constituição de homens indolentes, não competitivos, atravancando-se, assim, a prosperidade de todos.

Não obstante, suas premissas não tinham ainda um terreno fértil para florescer, já que a Europa se recuperava, vivendo a Era de Ouro do capitalismo

(Hobsbawn, 1995), entre os anos de 1950/1973, com uma expansão quase ilimitada e uma prosperidade material jamais vista. Esta realidade do pleno emprego apoiava-se em três condições: “...a reestruturação profunda do modelo de Estado (...) o impressionante avanço tecnológico (...) e o aumento acelerado no nível educacional da população” (Gentili, 1998: 84). Diante disto, forja-se a necessidade de um mercado de trabalho com trabalhadores qualificados que satisfizessem à atividade produtiva imensurável, assim como há a presença de um Estado com importante papel na contratação e promoção de emprego, sendo, portanto, responsável pela educação da população. A educação tem aí sua relevância e, diante da realidade econômica ditosa, entre os anos 50 e 60 do século passado, cria-se uma disciplina específica para sistematizar a doutrina oficial: a economia da educação fundamentada, por sua vez, na teoria do capital humano.

Na perspectiva macroeconômica, a teoria do capital humano apregoa que um país pode ultrapassar o estágio tradicional ou pré-capitalista se, a médio prazo, consegue acumular riquezas. Isto acarretará um aumento da desigualdade – que é considerado fator necessário – para, posteriormente, com o fortalecimento da economia, os excedentes poderem ser repartidos.

“O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados” (Frigotto, 1984: 39).

Na perspectiva microeconômica, a teoria do capital humano serve como sistema explicativo para as diferenças sociais de produtividade, de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A educação, pensada pela lógica da teoria do capital humano, é a produtora da capacidade de trabalho. O estatuto teórico da teoria do capital humano se constitui tanto numa teoria do desenvolvimento – onde a educação é entendida como um fator primordial para o desenvolvimento econômico e social, visto que ela é produtora da capacidade de trabalho, potenciando a renda (social e individual) –, como uma teoria da educação – onde a prática escolar, a ação pedagógica é entendida enquanto questão puramente técnica, portanto, a educação compreendida num aspecto instrumentalista e funcional (Frigotto, *ibid*). A contribuição que a escola deve fornecer ao mundo da produção, a fim de revigorá-lo, consistirá na produção de

“...um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (Frigotto, ibdi: 40-41).

Esta teoria servia aos intentos das agências internacionais que fortaleciam, cada vez mais, sua influência no processo de desenvolvimento dos países da América Latina, influenciando, paulatinamente, outros âmbitos das políticas internas destes países. Como os EUA tinham a predominância pelas decisões tomadas por esses organismos, ele foi se convertendo em potência hegemônica mundial⁷. Não obstante, mesmo transnacionalizando suas empresas e corporações, logrando adentrar os mercados nacionais, homogeneizar seus mercados internos, integrando-os ao mercado internacional, isto não deixou de representar para os Estados Unidos uma dívida interna alta, com déficits crescentes na balança de pagamentos. Os EUA, portanto, em sua prática, reafirmaram a análise elaborada por Marx e Engels (1979):

“Espoleada por la necesidad de dar cada vez mayor salida a sus productos, la burguesía recorre el mundo entero. Necesita anidar en todas partes, establecerse en todas partes, crear vínculos en todas partes. Mediante la explotación del mercado mundial, la burguesía dió un carácter cosmopolita a la producción y al consumo de todos los países. (...) Obliga a todas las naciones a adoptar el modo burgués de producción, las constriñe a introducir la llamada civilización, es decir, a hacerse burguesas. En una palabra: se forja un mundo a su imagen y semejanza.” (Marx e Engels, 1979: 26 e 28)

É desta forma, então, que forjando o mundo à sua imagem e semelhança, os EUA “espalham o vírus” de sua crise - o dólar, já instaurado como moeda de troca internacional, deixou de ser conversível com o padrão-ouro. Iniciava-se, assim, a *“...demolição de todo o rígido sistema monetário de câmbio (e crédito) fundado na paridade com o valor do ouro e fundado, também, nas garantias de estabilidade monetária devidas, em grande parte, às instituições de Bretton Woods”* (Mello, 2004: 68).

⁷ A título de exemplo, trazemos Marília Fonseca (1998) que, ao analisar as políticas no Banco Mundial no contexto brasileiro, destaca a configuração de um poder desigual entre os países-membros, no que tange à tomada de decisões. Assim escreve: *“Este poder se refere à própria estrutura decisória no interior da organização, que define o poder de voto através da contribuição de recursos financeiros: aproximadamente 50% dos votos são controlados por cinco países, dos quais os Estados Unidos detêm cerca de 20% (além do poder de veto); a Inglaterra 8%, a Alemanha 5,5%; a França 5,5% e o Japão 7,5% (segundo dados referentes ao final dos anos 80).”* (Fonseca, 1998: 174).

Surgindo mais uma crise estrutural do capitalismo, configurada de forma mais nítida a partir dos anos 70, há uma ameaça do *establishment* econômico e político. No entanto, esta ameaça tem seus rastros marcados anteriormente como, por exemplo, com o sentimento anti-EUA produzido nos países periféricos. Em resposta a esse repúdio, algumas ações indiretas começaram a tomar forma, sobretudo mediadas por organismos internacionais. É assim que, mais precisamente no ano de 1968, com a administração no Banco Mundial do então presidente Mc Namara, a orientação deste organismo se reconfigura. Percebendo a erosão do pensamento dominante de que a pobreza desapareceria à medida que os países se desenvolvessem, ele compreende que a pobreza crescente se constituía num perigo eminente para os países desenvolvidos (Soares, 1998).

A estagflação, vivenciada entre os anos de 1973 à década de 90, nos traz uma realidade de desemprego crescente – já que se introduziu, de forma cada vez mais acelerada, novas tecnologias de produção, tais como tecnologias microeletrônicas e informática, adoção de métodos neofordistas de organização do trabalho -, a instauração de um exército de mão-de-obra progressivamente desqualificada, a estagnação da economia e a inflação acelerada. Além disso, vivemos a época da transnacionalização da economia e a globalização dos mercados. As dívidas dos países periféricos aumentaram vertiginosamente e estes viram seu poder de pressão desfalecendo. Destarte, as agências criadas em 1944 não se dissipam, apenas reordenam-se, reestruturam-se, a fim de manterem a reprodução ampliada do capital. O Banco Mundial, regendo o ideário neoliberal, impôs reformas liberais de ajuste e reformas estruturais perversas, ampliando sua parcela de poder diante dos países devedores (Leher, 2002).

Não obstante, as contradições existem e, se na década de 80, o neoliberalismo estava em pleno vapor nos EUA (com Reagan) e na Europa (com Thatcher e Helmut Kohl), soprando seus ventos para a América Latina⁸, no Brasil há conquistas importantes.

O quadro de intensificação das relações de exploração da força de trabalho forja a necessidade de uma maior organização dos trabalhadores brasileiros que, lutando por seus direitos, construíram uma institucionalidade jurídico-política sindical e social. Iniciou-se, assim, uma tentativa de distanciamento da tutela do

⁸ É bom lembrar que o primeiro governo latino-americano a aderir à onda neoliberal foi o do ditador General Pinochet, no ano de 1973, no Chile.

Estado, configurando-se o embrião de uma sociedade civil mais participativa, tomando em suas mãos “...a responsabilidade política, intelectual e moral de organização da relação Estado/sociedade civil, bem como as relações entre capital e trabalho no interior das unidades produtivas.” (Neves, 1999: 35).

A Constituição Federal (1988) - adjetivada de “Cidadã” - traz alguns ganhos que, a título de exemplo, podemos citar: a) a liberdade de produção do conhecimento e a produção do conhecimento científico como aspectos necessários para a autonomia do país (Art. 219) e; b) para que uma instituição de ensino fosse considerada universidade, deveria assegurar a vinculação entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207), entre tantas outras questões. Entretanto, tivemos também alguns retrocessos como o não investimento na reforma agrária. O fato é que alguns direitos conquistados conseguiram andar na contra-mão da tendência neoliberal já existente em nosso continente.

A reação conservadora foi imediata, visto que todos os presidentes que sucederam a Constituição declaram a ingovernabilidade de nosso país. Como simples exemplo, podemos citar que a partir do governo José Sarney – sendo, contudo, aperfeiçoada no Governo Collor e perpetuada nos governos de FHC e Lula -, a tendência nas políticas destinadas à produção científica e à produção de tecnologia colocam o Brasil como um país periférico que deve se subordinar aos países centrais (Sader e Leher, 2004).

Efetivamente, os organismos de financiamentos internacionais são ajudados, anos a fio, pelas elites econômicas dos países latino-americanos. Vemos ser instaurados conflitos e transtornos sociais – o que ameaça a estabilidade dos países credores. Diante deste quadro, como pontuado anteriormente, o Banco Mundial muda sua estratégia – de investimentos em infraestrutura, investe-se na área social – saúde, desenvolvimento rural, educação (Fonseca, 2001).

Trazendo a inquietação de Leher (2002: 3), indagamo-nos: “*o que pretende o Banco Mundial ao colocar a educação no topo de sua agenda política e, mais especificamente, o que esta instituição pretende ao reconfigurar os sistemas educacionais dos países periféricos?*”. A resposta deste autor é precisa: a preocupação do Banco Mundial com a reestruturação da educação nos países periféricos associa-se à questão da governabilidade-segurança, visto que se desconfia que os países periféricos não conseguiriam conter as possíveis tensões e

protestos de seu povo tão espoliado, acarretando transtornos sociais e instabilidades.

O Banco Mundial, re-estruturando sua política, assume o papel de coordenador dos ajustes econômicos, de negociador da dívida externa dos países em desenvolvimento, instaurando uma política preocupada com o binômio pobreza-segurança.

Seu âmbito de atuação se desloca para a área social – dentre elas a educacional - e, do mero financiamento, passa a constituir-se, também, como assistente na área técnica, na análise de políticas e pesquisas, divulgação de informações, entre outras tarefas (Bird, 1990: apud Fonseca, 2001). É, portanto, na década de 1990 que o Banco Mundial passa a investir em “*eventos educativos de abrangência internacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, cujas conclusões constituíram referência para a definição de políticas educacionais no Brasil.*” (Fonseca, 2001: 15).

A educação convertida, novamente, numa das frentes prioritárias, mais que contribuir para a melhoria do nível de renda, passa a exercer um papel fundamental na *estabilidade política* que propicia a realização dos negócios – supera-se, assim, o subdesenvolvimento e a marginalidade econômica através da educação adequada dos indivíduos. O entendimento sobre a educação retorna a um caráter instrumental, servindo à lógica do mercado, regulada pela ideologia do capital, ressuscitando-se, assim, a teoria do capital humano tão em voga nos anos 70 do século passado (Leher, 2002).⁹ A reificação desta teoria traz na linguagem hodierna a seguinte premissa: para que o país esteja incluído no mundo globalizado, seja competitivo, deve se investir em “recursos humanos”.

A política do Banco Mundial, destinada à educação, estará afinada com as reformas liberais de ajuste e reformas estruturais. Necessário aqui reproduzir as

⁹ “...o banco e outras agências internacionais de fomento passaram a destinar créditos para o desenvolvimento do setor social (incluindo educação, saúde e desenvolvimento rural), para atingir predominantemente determinados segmentos populacionais que se encontravam fora dos limites aceitáveis de pobreza, denominados grupos emergenciais ou de risco.

Essa questão pode ser observada pela própria evolução dos financiamentos. Se até o final dos anos de 60 não havia créditos do Banco destinados ao setor social, no período de 1968 a 1971 estes já apresentavam 7,7% dos empréstimos do Bird e no período de 1985 a 1989 chegaram a 15,5%. A mudança de orientação explica a tendência do banco de afirmar cada vez mais sua função política, especialmente como coordenador do processo de ajustes estruturais na década de 1990.” (Fonseca: 2001: 15-16).

palavras de Arruda (1997 apud Leher, 2002: 8-9) sobre o que consiste o ajuste estrutural:

“... liberar o mecanismo de mercado e fortalecer o seu papel no desenvolvimento econômico. O setor privado deveria ser o motor do crescimento com o governo desempenhando um papel de apoio a ele. O crescimento (e não mais o desenvolvimento) econômico seria o principal meio pelo qual a pobreza seria aliviada”

Regido pelos mandos neoliberais, o ajuste estrutural conseguiu dismantelar o arremedo de Estado Social que tínhamos em nosso país. Segundo Leher (2002), a doutrina neoliberal preconiza que a globalização seria a situação inexorável que deveríamos nos adequar, às custas de desempregos, privatizações, aumento da miserabilidade da população.

Ainda “dançando conforme a música”, o modelo de financiamento reservado à educação passa a ser denominado de contrapartida nacional, onde o Banco ressarce os investimentos que o próprio país se dispõe a fazer – a verba é repassada durante o tempo de execução dos projetos (Fonseca, 2001). Cada vez mais, as orientações econômicas são impostas para que novos empréstimos possam ser solicitados. Avança, desta forma, a intervenção dos países credores nas políticas nacionais dos países endividados, não só no aspecto econômico, mas, sobretudo, no plano político¹⁰. Agravando o quadro internacional, há a *“...adoção de um regime de câmbio flexível, o aumento vertiginoso do volume de operações financeiras em todo o mundo, a especulação sem freios nem lastro monetário”* (Mello, 2004: 73), o que possibilita a consolidação do modelo neoliberal no ocidente.

Se até os anos 80, o papel do Estado, em nosso país, não ousava ser questionado – pois deveria tanto planejar, como captar recursos financeiros para a atribuição e distribuição de verbas que subsidiassem o sistema educacional -, a partir dos anos 90 inverte-se essa lógica socializante, ideologizando-se o setor

¹⁰ No artigo citado na nota 8, Fonseca questiona a validade dos acordos internacionais no âmbito educacional, visto que estes não têm proporcionado ao nosso país nenhuma vantagem. Analisando os resultados financeiros, a autora destaca que nosso país investiu muito mais que os países credores, havendo pouca captação de recursos externos. Outro grande problema é que *“as ações de cooperação técnica à educação são caracterizadas pelo formalismo próprio aos acordos econômicos e a seus corolários de inflexibilidade financeira e de condicionalidades políticas e econômicas. Por outro lado, os projetos do BIRD definem a priori uma racionalidade própria (modelos de gestão e de organização) que irá provocar incompatibilidades de ordem administrativa e financeira em seu confronto com a organização local.”* (Fonseca, 1998: 193).

público – e assim, serviços importantes para a instituição da democracia, como a educação e a saúde – a partir da lógica privatista.

Modificando seu discurso, a prática do neoliberalismo reinante passa a defender a instauração de políticas para os grupos denominados “emergenciais” ou “de risco”, compensando e aliviando sua situação de pobreza. A tônica se deslocará do ideal de “igualdade” – que não admite a escassez de recursos na qual vivemos – para a idéia de “equidade” – que tem por mote proporcionar “*a cada um o que lhe é devido.*” (Fonseca, 2001: 18). É diante desse redirecionamento político que as agências de fomento dão importância ao setor social.

“Convém considerar também que o discurso social incorpora uma retórica humanitária, respaldada por princípios de justiça e igualdade social, combate à situação de pobreza e busca da equidade na distribuição da renda e de benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação. Porém, no desdobramento desses princípios em políticas, os ideais humanitários são reduzidos a estratégias políticas que tendem a marcar mais as diferenças entre as classes sociais, assim como a sua participação nos benefícios sociais e econômicos.

O carro-chefe dessas políticas é a necessidade de incorporar o setor educacional ao processo de ajuste econômico, que supõe a diminuição do papel do Estado.” (Fonseca, 2001: 26)

A preocupação com o setor social, no entanto, é apresentado como uma “outra” visão – não mais o (neo)liberalismo individualista, que nos traz consequências sociais irreparáveis, nem o socialismo – visto que este foi derrotado. Vai se configurando um outro discurso, de um neoliberalismo mais “humanizado”, ou um “social-liberalismo” que, de acordo com o pensamento de Bianchi e Braga (2003: 207, apud Lima e Martins, 2005: 43), pode ser definido como “*um amplo movimento em escala internacional de incorporação de premissas do neoliberalismo por tradicionais partidos de orientação trabalhista e social democrata*”.

Observamos, assim, a partir do final da década de 1990 (1999 em Florença; 2000 em Berlim; 2002 em Estocolmo; e 2003 em Londres) a reunião de vários governantes da Cúpula da Governança Progressiva que pretendiam formular um projeto que ultrapassasse tanto as concepções de direita como de esquerda – ou seja, a Terceira Via. Vale ressaltar que nosso país se fez representar em 2002, a partir da presença do presidente da república à época – Fernando

Henrique Cardoso – e em 2004, como o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva.

Há, portanto, uma reorientação do discurso, que, por sua vez, não pretende atingir as premissas básicas do neoliberalismo. Ou seja, há evidências de que as bases da teoria liberal permanecem como alicerces do neoliberalismo de Terceira Via e para ilustrar esta assertiva, podemos destacar a concepção de democracia existente neste discurso que a entende como

“uma categoria política que dimensiona o direito à participação formal, à livre iniciativa dos indivíduos na vida em sociedade e à possibilidade de diálogos entre os indivíduos com a aparelhagem do Estado na busca de soluções para problemas controversos.” (Lima e Martins, 2005: 47)

Almeja-se obliterar, com este discurso, um forte paradoxo existente no capitalismo de que não podemos socializar a participação política se há uma apropriação privada, constante e progressiva, dos bens sociais, culturais e econômicos.

Outra questão importante a ser destacada é a reversão que se faz sobre o entendimento de sociedade civil. O argumento do neoliberalismo de Terceira Via pode ser apresentado da seguinte maneira: vivemos uma época de grandes incertezas e instabilidades; o mundo está descontrolado e não conseguimos explicar mais os fenômenos que constituem nossa sociedade. Um pequeno parêntese: não se problematiza as causas desse descontrole, dessa instabilidade; dessa impotência para explicar e reordenar a realidade – portanto, não se coloca em tela o sistema capitalista que historicamente ocasionou esta realidade. Voltando ao argumento: diante deste caos, o homem não é um sujeito histórico, mas um sujeito que deve se adequar às instabilidades, às constantes mutações, adaptando-se o melhor possível.

Assim, para que homens e mulheres – que são convertidos em atores sociais – se organizem na sociedade globalizada (outro parêntese: a globalização é compreendida somente como um fenômeno que redefine “tempo-espaço”, descartando-se qualquer análise econômica e política que nos possibilite enxergar que ela acentua a hierarquização entre países, centralizando a riqueza e ampliando as desigualdades) devem expandir sua capacidade de “reflexividade social”. Ora, nesta sociedade globalizada, para que os atores sociais exerçam sua “reflexividade

social”, faz-se necessário sua integração à sociedade da informação, sendo bem educados e informados. Estes atores sociais bem educados e informados configurarão uma “sociedade civil ativa”, que incorpora uma nova cultura cívica, compreendendo-se como uma “agência” prestadora de serviços e, mais ainda, como o *locus* de resgate da solidariedade perdida, da renovação dos laços fraternos desfeitos. A luta de classes, a reivindicação de direitos são excluídos do léxico desse novo discurso.

Entretanto, a hegemonia do capitalismo não se estabelece sem nenhuma resistência. Debruçando-nos novamente em nossa história, realizando uma breve retrospectiva, a ditadura militar, a serviço da modernização capitalista propiciou, através desta modernização, o desenvolvimento das bases objetivas de uma sociedade civil, plural, com focos de articulação. Mais uma vez, podemos refletir a articulação da educação nesse processo e os embates ocorridos entre o capitalismo e as distintas formas de resistências que lhe são imputadas.

Se no início do processo de industrialização o domínio do conhecimento científico se restringia a um grupo restrito de trabalhadores, posteriormente, com a incorporação da racionalização nas relações sociais de produção, a relação ciência/trabalho e ciência/vida acabam por exigir a (re)qualificação da força de trabalho. Para que esta formação se efetive, demanda-se um espaço de aprendizagem específico – a escola – que terá a função de socializar o saber a ser utilizado pelo capital para o processo de intensificação da racionalização do trabalho. É assim que “... a abrangência dos sistemas educacionais está condicionada ao nível de produtividade do trabalho exigido” (Neves, 1999: 26). A escola, no Estado capitalista, deverá (con)formar um outro tipo de trabalhador, não apenas nas bases técnico-científicas, mas também afinado com a nova cultura instituída, exigindo-lhe um outro comportamento.

É assim que os sistemas educacionais, no capitalismo contemporâneo, tanto irão responder às necessidades de valorização do capital, como vão sofrendo uma subversão por parte das classes trabalhadoras para estarem mais afinadas às suas demandas, socializando-se o saber socialmente produzido. A instituição escolar, portanto, vai sendo estruturada para servir à reprodução das relações sociais de reprodução capitalistas, mas seu objetivo primeiro é estorvado, dando espaço para a luta de classes que almejam a superação destas relações.

Os ganhos e perdas desta pugna política será reflexo do grau de autonomia da sociedade civil em relação ao Estado estrito senso, delineando-se o quanto a instituição escolar logrou sua emancipação, ou continua subordinando-se às ideologias das classes dominantes.

Coutinho (2002) ressalta que saímos da ditadura como um país "ocidental" atravessado por "orientes"¹¹ - como diria Gramsci em *Cadernos do Cárcere*. Assim, com a abertura política em nosso país, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a sociedade civil se ativa, cresce e se consolida. Não obstante, nossa "ocidentalização" se configura como de tipo americano, ou seja, temos uma sociedade civil organizada, com tendência associativa, inteiramente despolitizada, na medida em que luta por interesses restritos, meramente econômico-corporativos. Não tendo objetivos universais, apresenta escassa dimensão ético-política (Coutinho, 2002). Portanto, hodiernamente, a socialização política choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder.

Desta forma, o projeto neoliberal vem se configurando cada vez mais hegemônico, embrenhando-se por todas as instâncias da vida cotidiana: alteram-se as relações de trabalho, o discurso da mídia, a linguagem cotidiana e, para oficializar este movimento, as ações governamentais também vão sendo regidas por seus imperativos. A hegemonia do neoliberalismo existe para além de sua dimensão política, alçando-se ao domínio cultural (Mello, 2004).

Em nosso país, o governo Collor foi a primeira expressão concreta deste projeto. Em 1990, portanto, dois anos após a aprovação da Constituição intitulada cidadã, este presidente já queria reformá-la, colocando como linhas mestras de sua atuação, a privatização, a flexibilização do mercado de trabalho, entre outras idéias básicas do neoliberalismo. Tinha por objetivo cancelar a influência que as classes subalternas tiveram no processo de transição e suas conquistas no recente

¹¹ Carlos Nelson Coutinho, num artigo em que analisa a democracia no Brasil, traz Gramsci para explicitar a configuração de nossa sociedade. Assim diz Coutinho (2002: 21-22): "*Gramsci faz uma distinção extremamente pertinente entre o que ele chama de "sociedades orientais" e "sociedades ocidentais". Ao falar em "Oriente", ele está pensando claramente na Rússia de 1917, embora depois generalize o conceito para os povos coloniais e semicoloniais, para o que hoje chamaríamos de "Terceiro Mundo". E Gramsci assim define uma sociedade "oriental": nela, o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa. Ao contrário, no "Ocidente" - e aqui ele está pensando nos países desenvolvidos da Europa Ocidental e nos Estados Unidos (a Itália, como a Grécia, a Espanha e Portugal, são para ele "Ocidente periférico") - existiria para Gramsci, notem bem, uma relação justa (...), uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil.[Assim] No Ocidente, também temos um Estado forte, só que a ele se contrapõe uma sociedade civil igualmente organizada, articulada e forte.*"

processo constituinte. Sua proposta de organização da sociedade era semelhante ao modelo americano, fazendo política-espetáculo. A partir daí, houve a limitação da participação popular na coisa pública e um estímulo à orientação privatista e corporativa. Nossa história de participação, conquistada tão recentemente, sofre sérios recuos, fazendo com que o país retornasse aos estreitos marcos da democracia representativa clássica (Neves, 2000).

Esquadrinhando o delineamento do objeto desta pesquisa, é mister refletirmos como a hegemonia neoliberal resvala no campo educacional. Assim, em relação a este, duas estratégias políticas foram elaboradas para obstruir a participação popular¹² na elaboração da nova LDB:

“...primeiramente, a obstrução pura e simples do processo de tramitação da nova lei; mais tarde, a apresentação de um projeto de lei próprio (...) da autoria dos senadores Darcy Ribeiro (PDT/RJ), Maurício Corrêa (PDT/DF) e Marco Maciel (PFL/PE), que viesse a se adaptar às diretrizes neoliberais internacionais para a educação” (Leher, 1997; Melo, 1998; apud Neves, 2000: 153).

Esta adequação de intelectuais orgânicos da burguesia à lógica neoliberal instaura uma correlação de forças desfavorável à democratização da gestão do sistema nacional de educação.

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso houve, efetivamente, a implementação da política neoliberal, concentrando o poder no grande capital financeiro, sobretudo o internacional. Em relação ao campo educacional, sua administração utilizou procedimentos autoritários nas políticas governamentais para a educação escolar, das quais podemos citar a promulgação da lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que normatizou o funcionamento do novo Conselho Nacional de Educação, perdendo sua autonomia diante do governo, transformando-se em órgão colaborador do Ministério da Educação. Há também, em seu governo, o estreitamento do espaço de participação popular na gestão do sistema educacional. A lei que cria o Conselho Nacional de Educação, transformando de instituição do Estado em órgão de Governo, dotando o Executivo Central de amplos poderes na definição da política educacional (Neves, 2000).

¹² Exemplificamos a partir da participação popular por entendermos que este é um aspecto de extrema importância ao pensarmos o projeto político-pedagógico no interior das unidades escolares.

Vale ressaltar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases¹³, promulgada em 20 de dezembro de 1996, elimina o Fórum Nacional de Educação, mesmo como órgão de consulta e de articulação com a sociedade na definição da política educacional e credita a elaboração do Plano Nacional de Educação¹⁴ exclusivamente ao Ministério da Educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cabendo ao Congresso Nacional a sua aprovação (artigo 87).

Também a LDB propiciará a vinculação da gestão democrática – bandeira de luta dos educadores progressistas na década de 80 – com a lógica privatista que assolará as políticas educacionais nos anos 90. Relacionado a essa gestão aparecerá, pela primeira vez, a necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico¹⁵ (inciso I do 12º artigo).

No entanto, seria limitante de nossa parte reduzir o aparecimento deste instrumento a um mero aspecto legal, visto que sua contextualização nos remete à luta mais ampla da sociedade, sobretudo na pugna dos educadores por uma escola pública, democrática e de qualidade. Neste embate, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais do capitalismo contemporâneo respondem às necessidades de valorização do capital, também haverá certa pressão popular pela consubstanciação do acesso ao saber socialmente produzido (Neves, 1999).

Apesar de não ser explicitado na LDB qual o teor esperado para o PPP, ele deve ter a responsabilidade de fundamentar o trabalho pedagógico do estabelecimento de ensino. Sua legitimação se dá, sobretudo, a partir do 14º artigo, ao se regulamentar a gestão democrática das escolas públicas. Consoante com esta lei que, por sua vez, esteve afinada aos mandos e desmandos dos organismos internacionais, o PPP acabou por configurar-se a partir de um discurso de modernização, de reforma educativa. Destarte, demandas históricas dos

¹³ A partir de agora, sempre que citarmos esta lei, abreviaremos por LDB.

¹⁴ “*Por Plano de Educação entende-se o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio de correlação das forças sociais gerias e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação, em uma determinada formação social concreta e em um determinado momento.*

Nesta perspectiva, a apresentação de dois planos nacionais de educação, um do governo e outro da sociedade civil, evidencia o atual estágio da correlação de forças sociais no campo educacional no Brasil do final dos anos de 1990, materializado pelo acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e de educação – a proposta liberal-corporativa e a proposta democrática de massas – que vêm se embatendo desde o final dos anos de 1980, no processo de definição da política educacional brasileira dos anos iniciais do século XXI.” (Neves, 2000: 147-148).

¹⁵ A partir de agora, sempre que nos referirmos a estes documentos, abreviaremos por PPP.

movimentos populares foram legalizadas e podemos, a título de exemplo, vê-las refletidas nos artigos 14 e 15 da LDB que preconizam:

“14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares... progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (...)” (Brasil, 1997)

Não obstante, como argumenta De Rossi (2002; 2003; 2004), estas formas de participação solapam seu conteúdo na medida em que o sistema nacional de educação não é viabilizado como um sistema unitário e orgânico, esvaziando-se sua dimensão pública e democrática.

Compactuando com as políticas de focalização, no “pacote-mínimo” destinado à Educação, os investimentos se concentraram na Educação Básica – mais especificamente o que chamamos, hoje, de Ensino Fundamental: 1ª a 8ª séries. Assim, medidas devem ser viabilizadas para a melhoria deste grau de ensino, sendo uma delas a defesa de uma gestão mais democrática, menos burocratizada e centralizada, deixando à escola a responsabilidade pelos seus resultados de ensino. Para tanto, há que viabilizar medidas de descentralização (ou desconcentração?¹⁶) – administrativa e pedagógica – possibilitando à escola uma maior autonomia. Acoplada à idéia de autonomia, vem a defesa da elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, da formação continuada dos educadores, de uma maior participação da comunidade no cotidiano escolar, pontos estes consubstanciados no Plano Decenal de Educação Para Todos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96).

¹⁶ Martins (1998) explana a diferença entre as políticas de descentralização e desconcentração. Apesar das políticas da década de 1990 proclamarem-se descentralizadoras, estas se pautavam, efetivamente, em mecanismos de desconcentração, visto que objetivavam “assegurar a eficiência do poder central, refletindo um movimento de cima para baixo”. Para instituírem-se como políticas descentralizadoras, a lógica utilizada deveria ser inversa, ou seja, deveria partir de um movimento “de baixo para cima”, onde o local pudesse acenar suas necessidades para o poder central. Assim, se nos voltarmos sobre a reflexão da descentralização educativa, a autora enfatiza que a sociedade civil é quem se mobilizaria para pensar e formular seus planos e programas, visto que os governos passam, mas a sociedade permanece. Portanto, ela deveria ter maior participação na elaboração de políticas públicas nas distintas esferas governamentais – municipais, estaduais e federais.

Além disso, de Rossi enfatiza que os atores que são convocados a participar, a exercitarem sua cidadania, vivem uma realidade de espoliação dos parques direitos sociais que conquistamos na história de nosso país, proporcionando, assim, um esvaziamento da política como projeto de transformação social.

Como reflete Veiga (1995), a escola, estando imersa numa sociedade capitalista, irá refletir, na própria organização do trabalho pedagógico, as determinações e contradições dessa forma de organização que a sociedade se deu.

No que concerne ao governo Luiz Inácio Lula da Silva, a situação não tem se modificado. Apesar de se eleger como um candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), o candidato Lula, desde o início foi se afastando das tradições petistas. Conforme analisa Fontes (2005), nos seus dez primeiros anos, o Partido dos Trabalhadores se pautou na primazia da organização de classe sobre a representação eleitoral. Além disso, buscava requalificar a política até então instituída em nosso país, visto que “...recolocava em tela simultaneamente a questão da organização de cunho popular e das formas de representação eleitoral e parlamentar a construir.” (Fontes, op. cit., 285).

A prática petista instaurava diferenças na dinâmica política do país, a saber:

- O que deveria ser entendido como desvios da política parlamentar, era anunciado pelos partidos dominantes e pela grande imprensa como a lógica das instituições. Assim, o PT, buscava denunciar “*o fulcro das fragilidades do processo parlamentar no Brasil*” (Fontes, op. cit., 291). Desta forma, “*os parlamentares eleitos pelo PT desencadearam um processo bastante peculiar de análise das políticas públicas e de evidenciação do modus operandi do parlamento brasileiro.*” (ibdi: 296)

- Por ser um partido que concentrava grande diversidade de movimentos sociais, eram freqüentes os embates entre as bases e os eleitos. Essa tensão permanente, impedia, de certa forma, que a dicotomia entre estes se estabelecessem, cerceando a apropriação privada dos postos eletivos.

No entanto, diante dos câmbios a nível nacional e internacional, o PT modifica suas estratégias de atuação, percorrendo as trilhas do pragmatismo que até então denunciava, a fim de alcançar a eficácia eleitoral em curto espaço de tempo. O primordial não era mais a organização de classes, mas a lógica de

representação, tendo o mercado eleitoral como palco central de sua ação partidária.

Para ganhar espaço nesse mercado, o candidato à presidência do país pelo PT, Lula, nas eleições de 2002, encaminha-se ao centro, capitalizando os anseios dos insatisfeitos, sem no entanto, deixar de se coadunar à “burguesia nacional” e se curvar às demandas dos segmentos internacionalizados. Diante destes, comprometia-se, em sua “Carta aos Brasileiros” (junho de 2002), a manter “*a regulamentação das reformas de ajuste estrutural, como as reformas administrativa e da previdência e o engajamento na criação da ALCA*” (Leher, 2003: 83), o que lhe conferiu o apoio do FMI.

Ao se tornar presidente do país, Lula compactua e perpetua a política econômica do governo anterior. Na área econômica, seus representantes – presidente do Banco Central; ministro da Fazenda; ministro do Desenvolvimento, Indústria e do Comércio Exterior; ministro da Agricultura; ministro da Integração – são provenientes “do mercado”, ou apresentam afinidades com as políticas neoliberais e com empresários ligadas ao setor de *agrobusiness*.

O comando político do governo se configurou pela tendência majoritária - a Articulação -, responsável pela guinada do partido à centro-esquerda. A área social se configurou de forma *compósita*, tendo representantes tanto da tendência majoritária, como dos segmentos da esquerda e dos partidos aliados. No entanto, a atuação destes ministérios ficou restrito, devido aos cortes exorbitantes em seus orçamentos por exigência do Ministério da Fazenda.

Na análise de Paulani (2006), de fato, o governo Lula está afinado com as políticas neoliberais e apresenta três razões para esta sua afirmativa: a) seu governo adere à plataforma de valorização financeira internacional; b) afirma a existência de uma única política macroeconômica correta e cientificamente comprovada e, diante disso, o crescimento só ocorrerá a partir do rearranjo da política microeconômica; c) a política social é pautada por “políticas compensatórias de renda” que se distanciando da tão propalada “inclusão social”, acabam por acirrará-la, ampliando as fraturas sociais¹⁷.

Coadunando-se ao pensamento acima explicitado, podemos acompanhar a análise de Leher (2003) que salienta que todo programa do governo Lula, na área

¹⁷ A autora nos fornece uma informação contundente sobre a idéia da renda mínima: seu maior defensor foi Milton Friedman.

social, apresenta o viés de focalização, desconsiderando-se as políticas de cunho universal, fruto de longas lutas dos movimentos sociais em nosso país. A ação social emblemática do governo Lula foi o programa “Fome Zero”, que se inscreve na cartilha das políticas focalizadas, sem repercussão significativa no âmbito nacional.

Também para Neves (2004), o governo Lula, no que condiz ao campo educacional, não oferece um projeto distinto daquele que temos vivenciado desde o fim do século passado. Em outras palavras, a autora analisa que, nesta história recente, tivemos uma série de reformas educacionais que objetivaram adequar a escola aos mandos econômicos e político-ideológicos da burguesia mundial. Neste projeto, o papel dos países periféricos, como o Brasil, foi de submissão ao capital internacional financeiro e produtivo, deteriorando o mercado interno e propiciando a superexploração da força de trabalho; submissão na área da ciência e da tecnologia; e vivência de uma democracia formal, onde a ausência de conflitos e o desmonte das organizações sociais foram a tônica.

Para esta educadora, mesmo havendo um espaço para a contra-hegemonia dentro das escolas, o que vem sendo predominante é a difusão da concepção do mundo da classe dominante e dirigente, ou seja, a hegemonia burguesa. Neste contexto, os intelectuais formados no interior da escola acabam sendo educados para a submissão.

Analisando a formação do intelectual urbano hodierno, a autora supracitada afirma que, do ponto de vista técnico, houve um aumento de escolaridade das massas de trabalhadores, onde os conhecimentos científico e tecnológico são introduzidos e ampliados, visto que assim demanda o mundo do trabalho. Os intelectuais urbanos em sentido estrito, ou seja, aqueles que são formados nas escolas de nível superior para exercerem funções subalternas de hegemonia social e governo político para a burguesia, têm sua formação direcionada para a reprodução ampliada do capital. É neste sentido que as relações entre educação e produção irão se estreitando.

Aprofundando sua análise para o contexto neoliberal, Neves explicita que a formação do intelectual urbano para o neoliberalismo deve propiciar-lhe uma capacitação técnica adequada à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção; fornecer-lhe uma capacitação dirigente capaz de “humanizar” as relações de exploração – que é fruto do estreitamento da relação entre educação e

trabalho alienado; enfatizar o saber de sua experiência vivida supervalorizada e subdimensionar o conhecimento teórico produzido historicamente – idéias estas provenientes da teoria das competências (Ramos, 2001). Para que essa formação ocorra, a escola deve exercer um papel mais pragmático, inibindo o processo criador, a fim de submeter o conhecimento científico e tecnológico de nosso país ao dos países centrais. Esta formação também minimiza a capacidade da classe trabalhadora de criticar as relações sociais em curso.

Esta nova conformação da política em nosso país desarticulou e enfraqueceu a “...*organização social com base nas relações de classe, diluindo com isto o potencial contra-hegemônico das lutas do proletariado, e estimula, inversamente um associativismo despolitizado...*” (Neves, 2004: 12). Desta forma, há uma repolitização da política, onde se privilegia, conforme o dizer de Gramsci, a pequena política em detrimento da grande política, instituindo-se, assim, a grande política da conservação.

Permeando-nos, ainda, pelo conceito de democracia trazida por Coutinho (2002), compreendemos que esta se constitui por um processo de socialização crescente da política rumo à socialização do poder, consistindo, assim, numa conquista efetiva não só das regras do jogo, mas também de igualdade substantiva. Constatamos, então, em nossa concreticidade, um esvaziamento desse processo que se torna submisso ao sistema neoliberal. Não obstante, refletindo com Lukács, podemos, ainda, retomar o fôlego, visto que “*A democracia deve ser entendida como um processo, não como um estado*” (Georg Lukács, apud: Coutinho, 2002: 16).

Se entendemos a sociedade civil como Gramsci – onde há espaço para o surgimento de movimentos organizados coletivos - visualizaremos que esta é uma arena privilegiada da luta de classes. Há uma unidade na diversidade que se materializa na relação entre Estado e sociedade civil, visto que a sociedade civil também faz parte do Estado¹⁸, constituindo-se como um momento deste, sendo,

¹⁸ Gramsci supera, dialeticamente, as concepções de Estado e de sociedade civil presentes na tradição marxista. Essa superação consiste no fato de que ele mantém seu sentido, mas também o amplia. Se inicialmente aceita sua definição como “sociedade burguesa”, ou seja, “*como organização social que se desenvolve a partir diretamente da produção e do intercâmbio, e que em todos os tempos forma a base do Estado e da restante superestrutura idealista*” (Marx e Engels, 1984: 99), o subverte na medida em que a define também como uma esfera superestrutural nova que, junto com o Estado estrito senso, luta pela hegemonia. Neste sentido, Gramsci traz um conceito ampliado de Estado, onde a luta de classes se faz presente. As classes dominadas estão

então, um cenário para a luta de classes (Coutinho, 2002). O Estado, neste sentido, não será apenas o reflexo das demandas das classes dominantes, trazendo somente relações de dominação. Nele, serão constituídas, igualmente, relações de coerção, de consenso¹⁹ e de contradições.

Trazendo a idéia de Neves e Sant’Anna (2005), estes destacam que a hegemonia burguesa no Brasil se expande para além da aparelhagem estatal, viabilizando formas de consentimento ativo e/ou passivo no interior da sociedade, refletindo a presença de distintos projetos de sociabilidade. Fundamentalmente a partir da década de 90 do século passado, como vimos, há a predominância das concepções da hegemonia burguesa, em detrimento dos projetos de sociedade duramente constituídos pelo bloco de forças das classes trabalhadoras que, pouco a pouco, vão aderindo às orientações burguesas, sobretudo devido aos câmbios ocorridos na organização do trabalho e da produção. Poderíamos nos indagar se há, ainda, em nossa história,

“...tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda de manter vivas a utopia socialista, em face da adesão, cada vez mais significativa, de segmentos da classe trabalhadora a postulados e ações neoliberais da Terceira Via, que fundamentam a pedagogia da hegemonia.” (Neves e Sant’Anna, 2005: 89)

Caso esta minoria se faça presente, é de extrema importância que sua organização se efetive ao ponto de estabelecer uma contra-hegemonia, consensuando novos sentidos para a democracia, para a cidadania, sobre participação, enfim, instituindo uma forma de viver a política que esteja contraposta aos interesses privados do grande capital nacional e internacional.

Portanto, pensando nestas relações de dominação, coerção, consenso e contradição, pretendemos delinear nosso objeto de estudo na análise dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares do sistema público de educação do município de Duque de Caxias (RJ).

em seu interior – mesmo que de forma subordinada e, desta forma, as relações de coerção e consenso permearão os embates existentes (Neves e Sant’Anna, 2005).

¹⁹ O consenso em Gramsci traz a idéia de uma adesão permanente e ativa às concepções trazidas pela classe dominante. O consenso, portanto, terá seus alicerces tanto nos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, como em associações políticas e sindicais – que, convertendo-se em organismos privados, passam a servir aos interesses das classes dirigentes. É através destes órgãos distintos que o Estado capitalista “educa” o consenso, trazendo a impressão de que a força suplantou o consenso, mas que, na verdade, a força está apoiada e legitimada justamente neste consenso da maioria. (Gramsci, 2004c, v. 3).

Compreendendo que é através do trabalho - ou seja, do modo de produzir sua existência-, que os homens refletem sobre sua ação no mundo, produzem entendimento sobre estas relações, sobre os fatos e objetos da realidade, constroem os valores que orientam suas vidas, o projeto político-pedagógico, enquanto fruto deste trabalho, pode trazer tanto uma dimensão conformista, consensual, como pode explicitar conflitos, sentidos diversos para sua dimensão política.

Como vimos neste capítulo, há projetos em disputa - de educadores progressistas, das agências internacionais, das elites de nosso país e do próprio governo brasileiro – que vão ganhando novas conotações (Cavagnari, 1998), novas “roupagens”, ou melhor, um outro sentido, re-significando-os dentro de seu próprio discurso. Como escreve Orlandi (2003), os sentidos são organizados por um trabalho ideológico. Buscando instaurar um suposto “novo contexto”, as instâncias dominantes querem perpetuar o modelo econômico e social, sustentando “...a mesma lógica de exclusão e adaptação da educação ao sistema produtivo que tem predominado nos projetos pedagógicos e nas políticas educacionais.” (Santiago, 1995: 162).

Chegamos, assim, num momento crucial: podemos deixar de defender a autonomia da escola; a participação efetiva da comunidade no cotidiano escolar; a possibilidade de elaboração, por parte da escola, de seu projeto político-pedagógico? Entendemos ser urgente que nós, educadores, possamos analisar o contexto mais amplo destas propostas, almejando apropriar-nos das intencionalidades das políticas de legitimação de programas oficiais. Não obstante, como seres histórico-sociais, não basta esta constatação, pois nos faltará - se desenvolvemos nosso trabalho em seu sentido ontológico – atuarmos no sentido do inesperado, da criatividade, do real aproveitamento (de forma coletiva) das possíveis brechas. Como ressalta De Rossi, “*Trata-se de considerar o processo histórico, identitário, descontínuo e tortuoso, de construção dos PPPs em torno do duplo impulso de regulação e de emancipação de acordo com as situações dadas, em tempos e espaços específicos*” (2004: 9).

Balizamos, assim, nosso objeto a partir das seguintes indagações: quais as contradições e conflitos surgidos a partir da exigência de elaboração dos projetos político-pedagógicos no interior das unidades escolares? Estes documentos se coadunam com os documentos oficiais – sejam estes provenientes da esfera

municipal, estadual ou federal – ou trazem uma dimensão conflitante? Como os conflitos se expressam na escrita do documento: permitindo a exposição de sua dimensão dialógica²⁰ ou tentando monofonizar sua polifonia (Orlandi e Guimarães, 1986)?

Efetivamente, intentaremos delinear como e até que ponto os organismos internacionais influenciaram na elaboração dos PPP, levando-nos a perceber em que medida a ordenação do sistema econômico interfere na concepção política e, conseqüentemente, na educação. Para efetivar este intento, nos debruçaremos na investigação destes documentos e de outros que deflagaram a sua elaboração nas unidades escolares públicas do município de Duque de Caxias (RJ) com o fito de detectar se em sua superfície discursiva encontramos algumas possibilidades de elaboração de um pensamento contra-hegemônico e/ou de manutenção do pensamento hegemônico. Para tanto, almejamos analisar estes discursos balizados pelos estudos bakhtinianos, posto que entendemos que é através da linguagem que se materializa, de forma mais clara e completa, o fenômeno ideológico (Bakhtin/Voloshínov, 1992) e, desta forma, intentaremos delinear os distintos sentidos fornecidos às políticas públicas educacionais do município em questão.

²⁰ O conceito de dialogismo “*se refere às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem.*” (Charadeau et Maingueneau, 2004: 160).

Capítulo II

O surgimento institucional do Projeto Político-Pedagógico

Acabamos de nos colocar numa encruzilhada – o PPP e seus similares¹, vêm se configurando como um marco regulatório e/ou emancipatório? Qual nosso papel de educador na escola pública hodierna? Compactuamos com que ideais? Que tipo de homens/mulheres e de sociedade desejamos ajudar a formar? Estas são algumas rápidas indagações que podem nos auxiliar, como dizem Sousa e Corrêa (2002: 70), a “*não perder de vista que muitas vezes criticamos as políticas educacionais, mas as reproduzimos em nossa prática educativa*”.

Não nos parece suficiente apenas constatar que as políticas educacionais vêm trazendo, cada vez mais, um marco regulatório, consolidando na escola pública a lógica empresarial, cujo foco se encontra em instrumentos produtivos, quantitativos, imperando uma cultura dos resultados imediatos (Silva, 2003). Parece-nos mais profícuo compreender os limites deste e lançarmo-nos na busca das possibilidades, na construção de projetos político-pedagógicos emancipadores². Efetivamente, seria mais relevante atentarmos para os principais conceitos que envolvem o PPP, captar os distintos conflitos que se apresentam em sua superfície textual – suas várias visões de mundo, crenças, afetos, valores, significados, teorias – visto que em sua arena eclodem conflitos não apenas entre grupos, mas sobretudo, entre divergentes classes sociais (De Rossi, 2004).

Sabemos que a LDB (Lei nº 9.394/96) regulamenta a gestão democrática nas escolas públicas, traz o PPP como um instrumento que pode gerar uma mudança significativa, estando sob a responsabilidade técnica e política dos educadores e sendo instrumento político de toda a comunidade educativa. Não obstante, o PPP de uma escola não é uma aquisição natural, mas uma construção sócio-política, que deverá mirar as políticas educacionais, sem desconsiderar seu

¹ Em diversos países vem sendo destacada a importância das escolas elaborarem seus projetos e, de acordo com cada país, recebem denominações diferenciadas, apesar de portarem a mesma essência. Em Portugal, denomina-se Projeto Educativo da Escola (PEE); na Argentina, Projeto Educativo Institucional (PEI); na Espanha, Projeto Educativo dos Centros (PEC), entre outros. Para uma maior discussão sobre esta temática, consultar De Rossi (2004).

² Costuma-se denominar assim, na literatura educacional, aqueles projetos que apresentam uma proposta mais “progressista”, mais “democrática”.

reflexo no cotidiano escolar (Sousa e Corrêa, 2002). Mais que comportar e adequar-se às normas regulatórias – preenchimento de formulários, fichas, adequação a critérios, diretrizes, parâmetros, etc-, constituindo-se num documento programático, burocrático, empírico-racional e político-administrativo, ele deve trazer a dimensão do instituinte. Nas palavras de Gadotti (1998: 16),

“Tornar-se instituinte. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.”

Vários educadores que se dedicam ao assunto embasaram-se em Gadotti para discutir o tema em questão. A concepção que trazem sobre a definição do PPP também é semelhante, compactuando com sua dimensão de “possibilidade” na reconfiguração do cotidiano escolar.

Diante da dimensão do desejo, do possível, ou como preferem alguns educadores (Gadotti, 1998; Veiga, 1995, 1998, 2001; De Rossi, 2004; Sousa e Corrêa, 2002, entre outros) ao trazer a etimologia do verbo “projetar” - “lançar-se para frente” -, antever um futuro que seja distinto do presente, cabe-nos compreender, então, o que a literatura educacional vem delineando como PPP. Algumas indagações podem nortear nossa pesquisa: o que é o PPP? Quem tem a responsabilidade de construí-lo? Qual o seu papel? De que é composto? Como elaborá-lo?

Trazendo as palavras dos educadores que se dedicam a esta questão, numa visão, que chamaríamos de mais “pragmática”, o PPP é entendido da seguinte forma:

“É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos...” (Silva, 2003: 296)

“É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados.” (Neves, 1995: 110)

“O PPP é o documento escrito e o instrumento de articulação entre os fins e os meios: ordena, realimenta e modifica todas as atividades pedagógicas, tendo em vista os objetivos educacionais. Ele considera o instituído (legislação, currículos, conteúdos e métodos) e também é instituinte da cultura escolar, pois cria

objetivos, instrumentos, procedimentos, modos de agir, valores, etc.” (De Rossi, 2004: 32-33).

“O projeto pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola.” (Veiga, 1998: 13)

“O projeto político-pedagógico configura-se como um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados.” (Martins, 1998: 61)

“...o elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e jurídica; é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola.” (Cavagnari, 1998: 99)

“...o projeto pedagógico possui uma intencionalidade explícita, visto que ele deve partir da discussão coletiva dos problemas da escola e da busca de solução para os mesmos, a partir do compartilhamento de ações pelos vários segmentos escolares.” (Sousa et Corrêa, 2002: 55)

“Como instrumento de planejamento educacional, é no projeto político-pedagógico que são definidas as prioridades e necessidades de uma unidade escolar, para o direcionamento de sua atuação rumo à qualidade de ensino.” (Moreira, 1998: 168)

No entanto, estes mesmos autores não resumem a elaboração do PPP às suas formas operacionais e às ações a serem empreendidas – tais como análise da situação; definição dos objetivos; escolha das estratégias; estabelecimento do cronograma e definição dos espaços necessários; coordenação entre diferentes profissionais e setores envolvidos; implementação; acompanhamento e avaliação. Ao pensar estas dimensões que são importantes para o trabalho cotidiano de uma unidade escolar, questões mais abrangentes afloram e há que se pensar sobre as finalidades da escola, a explicitação de seu papel social, os fundamentos filosóficos e políticos que lhe orientam, os valores que deseja instaurar. Em outras palavras, coloca-se em tela seus pressupostos filosófico-sociológico, didático-metodológico, pensando o processo vivido pela escola em sua totalidade (Veiga, 1998).

A definição desses pressupostos, entretanto, deverá partir do coletivo, sendo este entendido a partir da presença de diretores, equipe técnico-pedagógica, professores, pessoal de apoio – ou seja, inclui-se aí todos os profissionais que fazem parte do cotidiano escolar. Além disso, é imprescindível que pais, alunos, enfim, toda a comunidade, esteja inserida no processo de discussão. Ora, como pontuamos anteriormente, essa elaboração não será uma aquisição natural no

cotidiano pedagógico. A partir do momento que defendemos que a escola deve tomar para si a responsabilidade de pensar-se, essa autonomia não poderá estreitar-se no âmbito da outorga. Esta autonomia só efetivará como conquista nos embates cotidianos, nos conflitos e pela possibilidade de construção de algo “em comum”.

Se cotidianamente teremos que nos debruçar e repensar o que desejamos com o processo educativo – que não se dá somente no interior da escola, mas que tem nela a legitimidade de socializar o conhecimento construído historicamente pela sociedade, assim como ser o *locus*, por excelência, onde o processo de construção do conhecimento se dá de forma sistematizada – é porque este projeto nunca estará concluído, acabado, encerrado em meras folhas de papel. Considerando a comunidade em sua volta, sua história, sua constituição, suas demandas, assim como as orientações das políticas educacionais, a escola deverá, cotidianamente, passo-a-passo, ir equilibrando o possível com o ideal; instaurar a reflexão e a união imprescindível entre teoria e prática; dissipar a fragmentação e a rotinização do trabalho pedagógico. Em outros termos, não será suficiente ter “lindas palavras” declarando princípios genéricos. Perseguindo a utopia de uma escola pública, popular e democrática, estarão escolhas concretas que poderão instaurar alguma transformação no trabalho educativo. Diante desta perspectiva, todos os autores supracitados reafirmam que o PPP é um objeto da práxis, é um instrumento de luta coletiva.

Considerando que respondemos às duas primeiras perguntas - o que é o PPP? Quem tem a responsabilidade de elaborá-lo? – buscaremos a resposta às seguintes indagações - Qual o seu papel? De que é composto? Como elaborá-lo?

Iniciando por Gadotti (1998), este educador reflete que o PPP instaura um momento importante de renovação da escola na medida em que as pessoas se envolvem em sua elaboração, buscando alicerçar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica. A participação, portanto, não deve estar encarcerada nas paredes escolares, mas deve arrojarse em direção à comunidade externa, à participação das distintas esferas do governo, buscando aliar a responsabilidade, a autonomia e a criatividade de todos os envolvidos no processo educativo. Visualiza, assim, o PPP como um processo e, não somente, um produto. Há, pois, dois momentos em sua configuração: o da concepção do projeto e, em seguida, a sua institucionalização e implementação. Esta dinâmica não é fácil, visto que

pressupõe rupturas, períodos de instabilidades, um aventurar-se e arriscar-se que não depende de vontades individuais, mas de um tempo institucional, político, tempo de sedimentar idéias – e adendaríamos, tempo de desconstruir idéias já sedimentadas.

Para Cavagnari (1998), o PPP se constitui como eixo central na organização do trabalho escolar que deve ter por meta a melhoria das escolas, perseguindo a real aprendizagem dos alunos. Resende (1995; 2001), por sua vez, destaca que o PPP suscita a oportunidade para a escola desafiar-se, experimentando a “aventura” de ser autora de seu processo educativo, resgatando, assim, sua identidade, sua intencionalidade, revelando seus compromissos para com a sociedade. Nessa trajetória, as singularidades dos sujeitos, a diversidade que compõe a escola vem à tona, e deve-se aproveitar a criatividade e a capacidade reflexiva de todos os envolvidos para se repensar o processo de ensino, de aprendizagem, de pesquisa, enfim, ter o trabalho escolar como eixo estruturante de nossas ações.

José V. de Sousa (1998; 2001) também compreende que o PPP deve objetivar a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, como instrumento elaborado com a participação de todos, possibilita à escola delinear sua identidade e sua autonomia, devendo potencializar a criatividade e a produção do grupo. A reflexão que lhe embasa deve ser interdisciplinar, almejando-se, assim, minimizar a fragmentação do saber que, historicamente pautou a organização do trabalho pedagógico. Analisa, ainda que, ao construir seu PPP, a escola pode instituir-se como um “*centro irradiador da reflexão crítica sobre a cidadania*” (Sousa, 2001: 233). Nas palavras do próprio autor,

“...o projeto político-pedagógico constitui-se em uma referência importante para a reflexão ética do trabalho escolar, podendo redimensionar as ações do coletivo que o concebe, elabora e avalia. Refletindo acerca de suas concepções de homem, sociedade, educação, ensino, aprendizagem, currículo, avaliação etc, os sujeitos da escola podem imprimir um caráter mais crítico ao componente ético de suas ações, distanciando-se de práticas individualistas rumo a outras que tomem o coletivo como foco.” (Sousa, 2001: 227)

Junto à Corrêa (2002), Sousa analisa que a elaboração do PPP impulsiona a construção de uma nova realidade na escola que ultrapassa o presente buscando a concretização de uma utopia futura. Há, portanto, nesse processo, “*...rupturas*

com o presente e compromissos com o futuro, bem como riscos para quem o produz” (Sousa et Corrêa, 2002: 72).

Zilah Veiga (1998), embasando-se em Carvalho e Diogo (1994), entende que o papel do PPP é organizar a diversidade, construir espaços de autonomia, gerar a descentralização e impulsionar uma atitude democrática e comunicativa. Assim, o PPP está imbuído de uma intencionalidade onde deve ser considerada não apenas as ações efetivas, mas sobretudo, as ações possíveis, tornando-o um projeto exequível e assumido pelo coletivo da escola.

Se há uma “unanimidade” por parte dos educadores de que o PPP deve ser uma construção coletiva, poucos deles enfatizam a positividade dos conflitos que possam ser gerados e a possibilidade de não se chegar a um consenso. Em nosso entender, é exatamente essa dinâmica que nos permite entender o porquê adjetivamos a escola como “pública”.

Pautando-nos em Lílian do Valle (1997), para refletirmos sobre a instituição da Escola pública, a educadora nos remete ao surgimento desta como parte do projeto político de uma sociedade que pretendia elaborar uma nova cultura, tendo a ação coletiva como uma necessidade. A educação é concebida, pela primeira vez, como um projeto humano, como um projeto político que tinha por meta instituir o novo cidadão. Nessa ação coletiva vinha à tona não só os investimentos de muitos, seus desejos, suas paixões, mas também, os limites de suas ações. Nos dias de hoje, esse conflito de desejos, de investimentos e, sobretudo, a tentativa de articulação contínua entre teoria e prática continuam presentes. Todos os embates estão aí postos, todas as contradições, assim como nossos investimentos e expectativas. Assim, a Escola é pública também por ter como pressuposto a aceitação de toda essa diversidade, permitindo que em seu interior se trave o diálogo, a resistência, a negociação, os **embates**. É o local que deve ser de todos, pois só com essa ação coletiva e com a preocupação de abrigar a diversidade que ela poderá continuar a ser chamada de pública.

Sabe-se que esta Escola pública também trouxe todo o avesso de suas intenções iniciais. A crise da escola se inscreve no interior da crise societária. Nosso desânimo, nossa tristeza, nossa frustração e nossa paralisação vêm no bojo de toda uma ideologia neoliberal que insiste em nos fazer acreditar que não há mais nada para se fazer – tudo já foi feito e tudo já está dado. Mais que se

proclamar o fim da história, proclama-se o fim do sujeito (Frigoto, 2003)³ que é o autor da história. Se esta Escola é depositária de nossas frustrações e ilusões, é também de nossas utopias. É nessa perspectiva dos contrários, dos choques e dos encontros que visualizamos a possibilidade que a Escola pública tem de se reinstituir.

Diante disto, é importante compreendermos que as decisões coletivas,

“...nem sempre resultam do consenso entre aqueles que integram a ação educacional. Mas são, justamente, as contradições detectadas na efetivação das propostas que remetem a novas discussões sobre o cotidiano da escola, fortalecendo a característica de mobilidade do projeto político-pedagógico.”
(Pinheiro, 1998: 88-89)

De Rossi (2004) é outra autora que visualiza a positividade que os conflitos e as contradições podem trazer ao processo educativo, visto que estas nos possibilitam visualizar as dimensões objetivas e subjetivas dos indivíduos e da sociedade humana.

Encaminhando-nos, então, para os dois últimos questionamentos – como se elabora um PPP; de que ele é composto? – os autores estudados enfatizam que não há uma receita, visto que os PPP trarão a realidade de cada escola, seu tempo histórico, sua forma de refletir e organizar o cotidiano pedagógico. Como afirma Gadotti (1998: 16), *“Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. [Sendo assim,] A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da Educação da nossa época”*.

Não obstante, os autores enfatizam que há princípios norteadores para a elaboração de um PPP. Para Sousa e Corrêa (2002), o trabalho pedagógico deve ser organizado a partir de quatro dimensões – a pedagógica, a administrativa, a financeira e a jurídica. Estas devem estar pautadas nos seguintes princípios norteadores de um PPP, a saber: relação escola-comunidade, ação coletiva, gestão democrática, currículo, avaliação e valorização dos profissionais da educação.

Santiago (1995) destaca que o PPP deve ser formulado tendo em vista as dimensões política – que destaca o imbricamento entre a ação educativa e o projeto histórico - e epistemológica – que, explicitando a concepção de conhecimento, remete-se à teoria de aprendizagem norteadora da prática

³ Comunicação oral realizada na 29ª Reunião Anual da ANPED, outubro de 2003, no GT Trabalho e Educação.

pedagógica, articulando, assim, teoria e prática. Para o autor, o PPP destaca a urgência da coerência interna

“no modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo; nas formas de orientar o processo metodológico de condução do ensino; nas relações amplas e complexas do cotidiano escolar responsável pelas aprendizagens mais significativas, uma vez que consolidam valores e desenvolvem cultura.” (Santiago, 1995: 165)

Ilma Veiga, uma das autoras que mais tem se preocupado com o tema, escreve que há características fundamentais para se construir um PPP de boa qualidade (Veiga, 1998; 2003). Dentre elas podemos citar:

- O PPP contribui na luta pela democratização da escola, levando em conta as dificuldades do processo educacional, sem, no entanto, solapar a esperança de se instituir um futuro distinto. A democratização da escola pressupõe, assim, a instituição de sua autonomia e de uma gestão coletiva e participativa.

- Para que, efetivamente, se configure como um projeto coletivo e integrador, sua instituição deve ser pautada no diálogo, na cooperação, na negociação, onde as pessoas exerçam seu direito de intervir na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa, comprometendo-se, assim, com uma ação transformadora⁴.

- O PPP deve configurar-se como um elemento que busca a inclusão no espaço escolar, respeitando a diversidade de seus alunos – o que não significa tratar as diferenças de forma igualitária.

- O PPP se constitui num orientador da ação-reflexão do cotidiano escolar, buscando-se a configuração de estratégias que superem os problemas que surgem no trabalho educativo.

Diante dessas características, a autora compreende que a instituição educativa pode ressignificar-se visto que esta

“... não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado.” (Veiga, 2003: 277)

⁴ Talvez seja interessante ressaltar que esta autora não coloca em tela a questão da luta de classes, presente também no cotidiano pedagógico.

Diante do estudo destes autores e de tantos outros é que nos deparamos com a relevância que os PPP adquiriram, oficialmente, a partir da década de 1990, sem desconsiderarmos que suas reivindicações constituíram-se, nas últimas décadas do século passado, como bandeira de luta de educadores progressistas. Temas como cidadania, participação, gestão democrática, descentralização e autonomia não foram colocadas em tela pela “doação” ou “boa ação” dos organismos internacionais e da burguesia nacional, que defende sua lógica de governar o mundo. Outrossim, não seremos ingênuos, como alerta Santiago (1995), achando que não há nenhuma intencionalidade política ao se legitimar nos documentos oficiais estas questões tão caras aos movimentos sociais que defendem a concretização de uma Educação pública, popular e democrática.

Não nos parece tão relevante “crucificar” ou “canonizar” os PPP. Interessa-nos visualizá-los como instrumentos que podem captar a dinâmica de cada escola; como cada unidade escolar vai enfrentando seus desafios, vivenciando seus conflitos, repensando seu “...modo de fazer, de pensar, de sentir, de valorar, de assegurar interesses comuns” (De Rossi, 2004: 85).

Analisar discursivamente os PPP produzidos pelas unidades escolares do município de Duque de Caxias (RJ) pode nos dar pistas de como estes foram elaborados; que valores – políticos e pedagógicos - defendem; como alteram (ou não) a organização do trabalho escolar; como delineiam o trabalho coletivo, entre tantas outras questões relevantes. Partimos da premissa de que o PPP, de alguma maneira, foi fruto de algum trabalho humano que, em seu processo de ação e reflexão no mundo, vai produzindo certo entendimento sobre suas relações, sobre os fatos e os objetos da realidade. É assim que o homem vai construindo os valores que orientam a estrutura ético-normativa da vida em sociedade (Santiago, 1995). É assim que o PPP pode nos dar pistas de como vamos significando nosso trabalho educativo no interior de nossas Escolas públicas.

Diante disto, afirmamos que temos por fito elucidar os diversos sentidos dados à dimensão política no interior destes documentos – e, conseqüentemente, das escolas públicas do referido município - e, a partir destes sentidos:

Delinear os sentidos dados à questão da cidadania;

Deslindar como os projetos político-pedagógicos são um elo na cadeia discursiva entre os documentos oficiais e as distintas unidades escolares, apresentando suas concepções políticas;

Perscrutar as estratégias esboçadas nestes documentos que visam constituir a participação, a conformação de consenso, a viabilização de espaços democráticos no interior das escolas públicas.

CAPÍTULO III

REFERENCIAL METODOLÓGICO

“...os problemas da filosofia da linguagem situam-se no ponto de convergência de uma série de domínios essenciais para a concepção marxista do mundo...” (Bakhtin/Volochinov, 1992: 26)

1. Lingüística e análises do discurso

Se nos voltarmos para o percurso histórico de constituição de uma das áreas de conhecimento que tem como objeto a linguagem - a Lingüística - observaremos que a perspectiva da língua e dos sujeitos falantes como condicionados pelo social não é única e tampouco hegemônica. Sem nos aprofundarmos, podemos constatar que, nessa ciência, encontramos, de um lado, perspectivas que entendem a linguagem como um sistema de signos convencionais que servem à comunicação humana entre indivíduos que, embora imersos em uma cultura, detém a livre escolha e o pleno controle individual sobre o dito¹; e, de outro lado, teorias que enfocam a língua como um aparato cognitivo-biológico, constituído por universais lingüísticos². Na perspectiva do presente estudo, o referencial metodológico se inscreve em teorias que se debruçam sobre o estudo da linguagem enquanto material cultural e ideológico³.

¹ Estamos nos referindo, grosso modo, às perspectivas de análise do discurso da tradição anglo-saxã, nas quais podemos listar, seguindo Schiffrin (1994), a Teoria dos Atos de Fala (Austin e Searle), a Etnografia da Comunicação (Hymes), a Pragmática (Grice), a Análise da Conversa (Sacks, Schegloff e Jefferson), a Sociolingüística Interacional (Goffman e Gumperz) e Análise da Variação (Labov). (Iñiguez, 2004).

² Na década de 50 do século passado, Noam Chomsky desponta na lingüística contemporânea, com a criação da gramática gerativa-transformacional. Sem nos delongarmos muito no assunto, visto não ser este o nosso foco, o relevante em sua teoria se constitui no entendimento de que há regras profundas que todas as línguas compartilham, ou seja, há “...*universais lingüísticos, princípios básicos comuns a todas as línguas, que seriam inatos e explicariam o desempenho, isto é, o uso concreto de línguas específicas*” (Japiassú e Marcondes, 1996: 42). O objeto privilegiado da Lingüística, portanto, seria o mapeamento desses universais lingüísticos.

³ De acordo com Williams (1979: 60), no pensamento marxista, há três versões comuns dadas ao conceito de **ideologia**: “i) um sistema de crenças característico de uma classe ou grupo; ii) um sistema de crenças ilusórias - idéias falsas ou consciência falsa - que se pode contrastar com o conhecimento verdadeiro ou científico; iii) o processo geral da produção de significados e idéias”. Já na obra de Eagleton (1997), o autor, a fim de explicitar a multiplicidade de significações sobre o conceito, apresenta dezesseis definições, sendo algumas já delineadas por Williams anteriormente. Podemos afirmar que Eagleton agrega mais dois aspectos possíveis da noção: a ideologia como “*ilusão socialmente necessária*”, isto é, a ideologia como forma de imprimir sentido e unidade à realidade; e como um “*conjunto de crenças orientadas para a ação*”, ou seja, contrariamente ao entendimento de que a ideologia se define por um conjunto de idéias abstratas, ela apresenta uma materialidade que imprime uma direção às práticas sociais (Eagleton, 1997:15).

O marco da lingüística moderna é delimitado por Ferdinand Saussure (1857-1913), que propôs um estudo rigoroso da língua “por si mesma e em si mesma” (Gracia, 2004: 21). Para este teórico, é a língua (*langue*) – e não a “fala” (*parole*) – que tem o estatuto de ser estudada, de ser o objeto para a reflexão, visto que ela pode ser normatizada, constituindo-se como um sistema estável, com suas regras específicas, objetivas, predominando, assim, sobre qualquer consciência subjetiva.

“Em Saussure, a natureza social da linguagem é expressa como um sistema (langue), que é ao mesmo tempo estável e autônomo e baseado em formas normativamente idênticas; seus “enunciados” (paroles) são então considerados como usos “individuais” (em distinção abstrata dos usos sociais) de um “determinado código lingüístico”, através de um “mecanismo psíquico-físico”.” (Williams, 1979: 34).

Nas palavras de Indursky (2000), encontramos a reflexão de que Saussure produziu um objeto teórico “higienizado”, ou seja, ele excluiu tanto o sujeito falante, como seu interlocutor, e, por conseguinte, o discurso produzido entre estes, visto que se instaurou a cisão língua/fala. Além disso, devemos lembrar que o corte saussuriano inaugura uma perspectiva de língua como um sistema de oposições – isto é, o significado de um signo se define na oposição com outros signos. Desta forma, a língua como sistema de oposições internas, ao lado da exclusão do falante concreto, também contribui para colocar o significado à margem da história.

Esta objetividade afasta, portanto, qualquer possibilidade de historicidade da língua, apartando a discussão de valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros) intrínsecos à linguagem (Bakhtin/Volochínov, 1992) e dos processos de transformação da língua (e da sociedade)⁴.

Em suma, o presente estudo se aparta da concepção de que a língua é um sistema de oposições a ser estudado em si e por si; de que a língua se reduz a universais com os quais todos os seres humanos nascem e que fazem parte da herança genética da espécie; ou, ainda, de que a língua é produzida

⁴ A língua como sistema de oposições é um dos grandes inspiradores do movimento estruturalista, ancorando a Lingüística como ciência piloto deste movimento. Apesar destas críticas a Saussure e, conseqüentemente, ao estruturalismo, não desconhecemos sua forte relação com o marxismo no século XX, na qual Althusser talvez seja o maior expoente. Nosso objetivo aqui é apenas indicar, de forma bastante breve, as conseqüências dos princípios estruturalistas para os estudos da linguagem na sua interface com a história.

individualmente por cada falante, que controla, de forma absoluta e consciente, o contexto de fala. Nossa análise se filia, portanto, às perspectivas do estudo da linguagem que almejam captá-la como objeto histórico – isto é, coletivo, social e ideológico.

No campo da Lingüística, as abordagens que buscam manter o diálogo com o marxismo são a Análise de Discurso francesa (falamos mais especificamente de Pêcheux) e a Análise Crítica do Discurso (enfocando a obra de Fairclough); ambas são atravessadas pelo pensamento de Bakhtin/Volochínov, do qual partimos para estabelecer o referencial teórico-metodológico da presente pesquisa.

Bakhtin/Volochínov (1992: 31) ressalta que o signo “...reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.”⁵.

Os signos, por conseguinte, são uma arena para a luta de classes e, tendo sua natureza constituída pelo social, se materializam nos distintos tipos de relações e atividades desenvolvidas pelos seres humanos.

A obra em foco nos possibilita pensar, com Marx e Engels (*apud* McNally, 1999), que a produção de idéias não se aparta da produção da totalidade das condições de vida dos seres humanos. Assim sendo, é através do trabalho - em seu sentido ontológico - que o ser humano transforma a natureza, transformando a si mesmo, se auto-criando, e produzindo idéias. A produção das idéias, neste sentido, não se institui como uma atividade individual, mas coletiva, onde os seres humanos, travando diversos tipos de relações e reproduzindo-se materialmente, estabelecem comunicação e produzem “*a linguagem da vida real*”.

“Assim, como pressupõe consciência, o trabalho humano requer comunicação entre indivíduos, a capacidade de compartilhar e trocar idéias para coordenar o trabalho social. A língua é o meio para tal comunicação, é o próprio material de que é constituída a consciência humana. A língua é a forma de consciência especificamente humana, a consciência de seres singularmente sociais. Segue-se

⁵ É mister ressaltar que a questão da linguagem como reflexo da realidade é questão não respondida mesmo no pensamento marxista da atualidade (Williams, 1979). Não cabe, neste momento, mergulhar no campo da filosofia da linguagem e das análises marxianas de cultura e ideologia. Não obstante, gostaríamos de destacar que os teóricos que nos embasam não desconsideram que a língua mantém uma relação próxima – cuja natureza ainda constitui um campo a ser investigado - com a luta ideológica, que, por sua vez, é fruto das relações e atividades que os seres humanos travam na produção da totalidade de suas condições de vida.

que “a língua é tão antiga quanto a consciência, é a consciência prática, real, que existe também para outros homens.” (McNally, 1999: 35).

Estamos atentos, portanto, ao que Bakhtin/Volochínov (1992) destaca ao escrever que os signos apresentam suas formas, sua materialidade, condicionadas tanto pela organização social, como pela relação entre os indivíduos. Penetrado pelo horizonte social, o signo lingüístico só pode constituir-se ideologicamente de acordo com sua época e com os grupos sociais que lhe determinam. Destarte, as idéias se constituirão na peleja por entender e se confrontar com os pensamentos alheios. Nossa consciência, portanto, é social, surgindo e afirmando-se através da encarnação material destes signos (Bakhtin, 1992; 2003).

Neste sentido, ao pensarmos a linguagem numa perspectiva bakhtiniana, onde a historicidade lhe é constitutiva, devemos observar as seguintes orientações metodológicas:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou de qualquer outra esfera fugidia e indefinível);*
2. *Não dissociar o signo das formas concretas de comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).*
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).” (Bakhtin/Volochínov, 1992: 44)*

Para Bakhtin, nesta relação com o concreto, com a materialidade, devemos atentar para a ubiquidade social da palavra que se constituirá, não de forma monolítica, mas a partir de diversos fios ideológicos, indicando os câmbios sociais. Na palavra, podemos constatar o confronto de interesses, os valores contraditórios, enfim, a luta de classes que ali se refrata. Destarte, a língua nunca será homogênea, hermética, neutra, trazendo, contrariamente, os embates, os sentidos diversos e antagônicos, apresentando uma heterogeneidade constitutiva, uma polifonia.

A Análise de Discurso francesa, doravante AD, compartilhando destas premissas sobre a língua, buscará construir um quadro teórico que alie o lingüístico ao sócio-histórico, colocando a mesma como atravessada pela ideologia e pelo inconsciente. Não obstante, a AD realiza uma série de rupturas com os estudos lingüísticos até então existentes. Dentre estas rupturas, duas são relevantes para a presente pesquisa – a posição do sujeito e a importância do texto.

No que concerne ao sujeito, a AD não compactua que este seja sempre “senhor” de sua razão, falando somente o que efetivamente “quer dizer”, apresentando sempre um único sentido para a sua fala. A concepção do sujeito não se centra pois, ora no *eu* (no locutor), ora no *tu* (a outra pessoa não-subjetiva na concepção de Benveniste⁶), mas no espaço discursivo criado entre ambos. Tanto o sujeito, como o sentido, não são dados *a priori* e definidos pela intenção do falante de dada língua (Brandão, 2004). Se não há um sentido único, logo, o discurso nunca pode ser considerado como um projeto e uma intenção exclusivos e controlados, em sua plenitude, pelo autor.

Outra dimensão que a AD rompe se refere à relevância do texto. Este é “secundarizado”, visto que não se constitui como uma unidade de análise – nos termos da lingüística textual e, em alguma medida, por Fairclough, como veremos adiante. O valor do texto reside no fato dele se constituir como uma parte da cadeia discursiva, “...*como uma superfície discursiva, uma manifestação aqui e agora de um processo discursivo específico*” (Possenti, 2004: 364). O texto, nesta perspectiva, tem sua importância ao se remeter ao interdiscurso, não sendo concebido como uma unidade de análise em si mesma. O texto faz sentido na medida em que se insere em uma formação discursiva da qual retoma seu dito e do qual é parte.

Nos dizeres de Possenti, as contribuições que a AD traz se referem à instauração de rupturas no âmbito dos estudos lingüísticos, a saber:

“a AD rompe com a concepção de sentido como projeto de autor [e de sujeito]; com a de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de língua como expressão das idéias de um autor sobre as coisas; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto; com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme.” (Possenti, 2004: 360)

Distintamente da AD, o presente estudo trará uma mirada para o texto menos minimizada. Nossa análise se centrará, como dito anteriormente, na análise dos projetos político-pedagógicos, doravante PPP, como um instrumento lingüístico em si. Estes textos, enquanto instrumentos que delineiam e instituem o pensar e o fazer pedagógico na instituição escolar, não só são elaborados pelos sujeitos ali presentes, como contribuem em sua constituição enquanto seres

⁶ Para uma discussão mais aprofundada, consultar Brandão, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

histórico-sociais. O PPP, portanto, projeta e forja uma imagem de professor, um ideal de cidadão, uma concepção sobre o processo ensino-aprendizagem, enfim, uma concepção sobre “como deve ser” a escola. Quanto à noção de sujeito, voltaremos a ela posteriormente, no transcurso da exposição a respeito da abordagem de Fairclough, sobre a qual passamos a discorrer.

Diante da perspectiva historicizada da linguagem, encontramos também em Fairclough (2001a, 2001b) a possibilidade de estruturar uma análise do discurso. A Teoria Social do Discurso elaborada por este autor entende a linguagem como uma prática social. Neste sentido, analisar a linguagem pode contribuir para o desvelamento de seu papel tanto na reprodução das práticas sociais e das ideologias, assim como na possibilidade de intervenção nos processos de transformação social. Fairclough apresenta uma perspectiva dialética do discurso na sua relação com a estrutura social, notabilizando-o, sobretudo, como uma prática política e ideológica.

Apesar de reconhecermos que as matrizes teóricas de Fairclough são bastante ecléticas – Laclau, Mouffe, Habermas, Foucault, Gramsci –, não podemos desconsiderar sua contribuição para se pensar a relação existente entre a linguagem e os processos sociais e culturais mais amplos. Fairclough, portanto, compreende que “*Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’...(...) posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais...*” (Fairclough, 2001a: 22)⁷.

Diferentemente da AD, Fairclough não coloca o sujeito ‘assujeitado’ por discursos alheios; o discurso tanto constitui os sujeitos como é constituído por estes. A linguagem, em seu uso social, apresenta sua complexidade entre os eventos discursivos particulares e as convenções e normas que lhe são subjacentes. Ela não é formada de uma única maneira, monolítica e mecânica⁸. A linguagem pode ser apresentada, tanto de forma criativa, socialmente

⁷ Aqui colocam-se duas questões. A primeira diz respeito ao cotejamento entre a perspectiva de Fairclough (2001b) e a do pensamento bakhtiniano; ou, em nossos termos, ao espaço de interdiscurso entre estes dois autores ou ainda às formas de citação da perspectiva de Bakhtin no autor Fairclough. Tal questão já constituiria, *per se*, uma outra tese. A segunda questão, neste ponto, refere-se à concepção de sujeito proposta pelas obras em foco, já apontando, de saída, que estas não podem ser compreendidas de modo dicotômico. Uma aproximação desta questão – que consideramos pertinente à discussão sobre a dimensão política dos PPP proposta na presente tese – pode ser feita a partir da ênfase dada às possibilidades e às circunstâncias de rompimento do sujeito com os limites impostos pela ideologia.

⁸ Fairclough se aproxima aí da perspectiva bakhtiniana.

transformadora, ou pode servir à reprodução da sociedade. Fairclough apresenta, então, a possibilidade que a linguagem tem de, situando-se historicamente, trazer “...diferentes discursos [que] se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso” (Fairclough, 2001b: 22).

Entretanto, a produção do novo, ou mesmo a manutenção do já existente, não são fáceis de serem distinguidos pelos indivíduos envolvidos no processo discursivo; não são tomadas de posição sempre conscientes. Os indivíduos podem resistir às mudanças que lhe são impostas, podem se apropriar destas, ou, tão simplesmente, segui-las. Nas palavras de Fairclough, “...as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes...” (Fairclough, 2001b: 28), elas se dão de maneira dialética, apresentando uma fixidez temporária, parcial e, por muitas vezes, contraditória. Cabe, pois, ao analista ‘crítico’ do discurso deslindar as conexões e causas ocultas, assim como elaborar formas de intervenção.

Para realizar a análise, Fairclough elabora um quadro tridimensional que envolve “texto”, “prática social” e “prática discursiva” e que tem por fito investigar a mudança discursiva em sua relação com a mudança social e cultural. Em outras palavras, o autor deseja salientar que um evento discursivo é, necessariamente, um texto, uma prática social e uma prática discursiva. Ao trazer a concepção de que todo discurso é um **texto**, Fairclough deseja explicitar que este se constitui como um produto falado ou escrito, sendo construído a partir da articulação com outros textos.

O evento discursivo enquanto uma prática discursiva implica no entendimento de que o discurso

“...é um modo de ação (Austin, 1962; Levinson, 1983) e, em segundo lugar, que ele é sempre um modo de ação socialmente e historicamente situado, numa relação dialética com outras facetas do “social” (seu “contexto social”) – ele é formado socialmente, mas também forma socialmente, ou é constitutivo.” (Fairclough, 2001a: 33)

Esta concepção traz a implicação dialética existente entre a prática social e a estrutura social, sendo o discurso moldado e restringido pela estrutura social – como as classes, as relações sociais, as relações no interior de instituições específicas -, mas também socialmente constitutivo (Fairclough, 2001b).

Nesta dimensão, faz-se mister levar em consideração os processos de produção, distribuição e consumo textual, visto que estes variam de acordo com os tipos de discurso e com fatores sociais. Diante disto, Fairclough argumenta que a análise da prática discursiva envolve dois processos complementares - a microanálise e a macroanálise. Deve-se ter em consideração

“... o modo preciso como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros. [assim como deve ser reconhecida]...a natureza dos recursos dos membros (como também das ordens de discurso) a que recorre para produzir e interpretar os textos e se isso procede de maneira normativa ou criativa. (...) é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os microprocessos que moldam o texto.” (Fairclough, 2001b: 115)

A última dimensão de sua análise é o entendimento de que todo discurso é uma prática social. Para tanto, Fairclough analisa o discurso a partir dos conceitos de ideologia e hegemonia, focando as relações de poder que aí se estabelecem. É a partir daqui que o autor se aproxima de Gramsci na medida em que sua formulação busca compreender como se configuram as alianças, a incorporação de grupos subordinados, a formulação de consenso na (re)produção, a contestação e transformação do discurso. Nesta perspectiva é que nos aproximamos de Fairclough e sua análise crítica do discurso para o presente estudo.

A concepção de ideologia trazida pelo autor a entende como significações e construções da realidade, constituídas a partir das práticas discursivas e que acabam por contribuir na (re)produção das relações de dominação. Assim, os sujeitos, atravessados por concepções ideológicas, agem no mundo, tanto transformando como estabilizando a ordem existente. O sujeito não é sempre ativo, nem sempre passivo; sua posição está relacionada às condições sociais em que se insere.

Este olhar de não determinação do sujeito se coaduna com o conceito de hegemonia gramsciano. Para Fairclough, a perspectiva gramsciana permite colocar em tela a vinculação entre a mudança nas relações de poder e a mudança discursiva, observando como estas contribuem para a transformação das estruturas mais amplas da sociedade ou amoldamento às mesmas.

A hegemonia é entendida como *locus* de luta, onde as classes sociais que configuram o Estado – entendendo-o na acepção ampliada formulada por Gramsci

– estabelecem disputas, formulam alianças, almejam a (re)configuração de relações de poder nas mais distintas instâncias – econômicas, políticas – da sociedade. Fairclough salienta então que

“...a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou transformação não apenas da ordem de discurso existente (...), mas também das relações sociais e assimétricas existentes.” (Fairclough, 2001b: 123-124)

Se, por vezes, as classes dominantes querem *“...abafar ou (...) ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”* (Bakhtin/Volochínov, 1992: 47), é este embate em torno do signo ideológico que o torna contraditório, vivo, dinâmico, inserido num processo sócio-histórico.

Mesmo que haja uma tentativa de monofonização da polifonia enunciativa (Orlandi e Guimarães, 1986 apud. Brandão, 2004), visando instaurar um processo de apagamento de vozes, a língua, em seu caráter sócio-histórico, traz os embates, os significados diversos, enfim, apresenta sua dimensão ideológica, pois mesmo esta tentativa é materialmente construída pela linguagem – e, por conseguinte, deixa suas marcas. Como ressalta McNally (1999: 49), *“a língua não é simplesmente um depósito de idéias dominantes, mas também uma dimensão na qual a luta contra a dominação pode ser lembrada e retida, na qual a resistência pode ser imaginada e organizada”*.

2. A heterogeneidade e a intertextualidade

O dialogismo⁹, como pontuado anteriormente, é constitutivo da linguagem, visto que qualquer enunciado é um elo na cadeia discursiva; é uma fração da

⁹ Dialogismo e dialética não trazem em si o mesmo significado, muito menos se confundem. No entanto, delimitar a fronteira entre eles não é algo tão simples quanto se possa pretender. Com Brait (1997) podemos perceber a dificuldade de realizar esta delimitação. A autora distingue duas acepções: a primeira *“diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”* (Brait, 1997: 98). É, pois, nesse sentido que dialogismo se assemelha à natureza interdiscursiva da linguagem. O segundo sentido destacado pela autora aproxima o dialogismo da dialética, sem, no entanto, tomar um pelo outro. A autora escreve: *“o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”* (ibidi: 98). Indagamo-nos assim, se, de fato, na relação dialógica, não se instaura um

incessante comunicação verbal que se estabelece na vida cotidiana, na literatura, na política, enfim, nos processos de conhecimento instituídos pelos seres humanos. O dialogismo traz a idéia de imbricamento de discursos – muitas vezes assimétricos e desarmoniosos -, logo, de sujeitos históricos que se constituem na interlocução com o outro¹⁰.

A perspectiva do diálogo como constitutivo da linguagem também está na base dos estudos da AD. Portanto, noções como “interdiscurso” e “heterogeneidade”, independente de eventuais sutilezas na oposição com o dialogismo, remetem à predominância do “outro” sobre o “um”, que define metodologicamente a abordagem desta vertente de análise.

Em Pêcheux, por exemplo, a predominância do interdiscurso é central na medida em que não considera o sujeito do discurso como uma onipotência. Como dito anteriormente, o sujeito e o sentido não são dados *a priori*, mas são constituídos no próprio discurso. Tendo como matriz de seu pensamento a teoria de Althusser, Pêcheux salienta que os indivíduos são interpelados pela ideologia e também, neste sentido, “*os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem*” (Pêcheux, 1988, apud. Brandão, 2004: 79).

Portanto, o sujeito, por sua inscrição histórico-social, trará discursos posicionados, formulados a partir de outras formações discursivas.

“As formulações não nascem de um sujeito que apenas segue as regras de uma língua, mas do interdiscurso, vale dizer, as formulações estão sempre relacionadas a outras formulações, sendo que a relação metafórica que funciona como matriz do sentido é historicamente dada.” (Possenti, 2004: 373)

O primado do interdiscurso sobre o discurso é reafirmado por trabalhos e análises na esteira do pensamento de Pêcheux. Para Maingueneau (2005), o

processo de natureza dialética, na medida em que o “novo” discurso se configura como uma síntese surgida da antítese entre o discurso um e o discurso outro.

¹⁰ Neste sentido, para Bakhtin, “o **enunciado** é a unidade de análise discursiva através da qual é possível vislumbrar diferentes vozes que estabelecem entre si relações dialógicas” (Indursky, 2000: 72). Bakhtin estabelece, assim, uma nova segmentação do discurso, rompendo com os limites da sintaxe e do conteúdo, pois, no enunciado, “*as fronteiras são intencionalmente frágeis e ambíguas, passam freqüentemente por dentro de um único conjunto sintático, ou de uma oração simples, e às vezes separam os termos essenciais da oração*” (Bakhtin, 1998: 113). Esta observação está longe de resolver operacionalmente a análise do discurso, já que o conceito de enunciado cria mais problemas de segmentação que o de “oração”.

interdiscurso também se constitui como a verdadeira unidade da Análise do Discurso:

“...não é o discurso, mas um espaço de troca entre vários discursos convenientemente escolhidos. (...) ... isso significa que esses últimos [os discursos] não se constituem independentemente uns dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas que eles se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso. Seria a relação interdiscursiva, pois, que estruturaria a identidade.” (Maingueneau, 2005: 21).

Na mesma direção, Authier-Revuz (2004) explicita que a heterogeneidade é constitutiva da linguagem. A autora ressalta que todo discurso é atravessado por ‘outros discursos’, que não se configuram como um objeto exterior ao discurso do sujeito-falante, mas é a própria condição para que este discurso se configure. Esse outro discurso será negociado, delimitado, combatido, reafirmado, no discurso do sujeito-falante, apresentando-se assim, como uma arena de negociação. Neste sentido, nenhum discurso é neutro, encerrado nos significados dicionarizados das palavras. O discurso se constitui por um *“encaminhamento dialógico, feito de acordos, recusas, conflitos, compromissos... pelo ‘meio’ dos outros discursos”* (Authier-Revuz, 2004: 68).

Evocando Bakhtin, Fairclough também destacará a importância da interdiscursividade e da intertextualidade¹¹. Estabelecendo a diferenciação entre intertextualidade manifesta¹² e intertextualidade constitutiva¹³ (interdiscursividade), o autor considera que a intertextualidade é parte indispensável da análise da prática discursiva, sendo compreendida como a propriedade que os textos têm de trazer, em seu interior, partes de outros textos,

¹¹ Fairclough ressalta que o termo “intertextualidade” não foi cunhado por Bakhtin, mas por Kristeva, no final dos anos 60 do século passado. Não obstante, esta era uma preocupação de Bakhtin ao afirmar, por exemplo, que *“...nossa própria idéia ... nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.”* (*Estética da Criação Verbal*, 2003: 298). Outro exemplo dessa preocupação pode ser dado através de uma passagem de sua obra *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance* (Bakhtin, 1998: 86), onde escreve: *“O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros...”*.

¹² Por intertextualidade manifesta, Fairclough entende *“...a constituição heterogênea de textos por meio de outros textos específicos...”* (Fairclough, 2001b: 114).

¹³ A intertextualidade constitutiva é entendida como interdiscursividade. *“A interdiscursividade estende a intertextualidade em direção ao princípio da primazia da ordem de discurso.”* (Fairclough, 2001b: 114).

assimilando-os, contradizendo-os, dialogando ironicamente; os textos, portanto, se movimentam, sofrem transformações. Com esta premissa, Fairclough apresenta diferenciações topológicas entre os ‘modos’ de relações intertextuais. Apesar de não se constituírem como conceitos operativos, como ferramentas que nos auxiliam a encontrar as pistas na superfície textual, entendemos ser pertinente explicitar o pensamento do autor, que nos fornece, então, três distinções de intertextualidade. A ‘intertextualidade sequencial’ se explicita na sucessão alternada em um texto de distintos textos ou tipos de discurso. A ‘intertextualidade encaixada’ explicita claramente que um texto ou tipo de discurso está contido na matriz de um outro. Por fim, a ‘intertextualidade mista’ funde, de forma mais complexa e com menos possibilidade de separação, os textos e tipos de discurso.

O autor considera que a intertextualidade propicia o entendimento da historicidade dos textos – como transformam o passado, como constituem o presente e como projetam o futuro.

“A mudança histórica deve, ao meu ver, ser o foco e preocupação primeira da análise crítica do discurso, se é que ela é considerada relevante para as grandes questões sociais do nosso dia. A preocupação com a mudança tem uma orientação dupla: de um lado, em direção à especificidade dos eventos discursivos particulares, como tentativas de negociar circunstâncias sócio culturais instáveis e mutantes no meio da linguagem, baseando-se em práticas discursivas e ordens do discurso disponíveis, transformando-as freqüentemente; de outro, em direção às ordens do discurso no prazo mais longo, em direção à mudança das práticas discursivas dentro e através dos domínios e instituições sociais como uma faceta da mudança social.” (Fairclough, 2001a: 38)

Nestas tentativas de negociação que transformam as instituições sócio-culturais, os sentidos são construídos, transfiguram-se¹⁴, havendo a elaboração de um trabalho ideológico. É este trabalho ideológico que tentaremos captar visto que, – como discutimos no capítulo segundo deste trabalho – por vezes, o PPP é “acusado” de se constituir num documento burocrático e coadunado aos mandos do capital e, por outras vezes, é compreendido como o elemento que poderá “revolucionar” o cotidiano pedagógico.

¹⁴ Segundo Orlandi (2003: 7), a transfiguração se institui da seguinte forma: “...na constituição dos sentidos eles podem sofrer um deslizamento, um processo de transferência que faz com que apareçam como deslocados. (...) sem ponto original, mas jogando o jogo da diferença, da cópia, da simulação”.

Se no primeiro sentido, o PPP não ultrapassa sua dimensão de elemento a favor do aparelho ideológico do Estado denominado escola, no segundo sentido, ele ganha o status de se constituir no “discurso fundador” de uma “nova escola”.

Há, portanto, nesse processo discursivo, a instauração de uma história e é essa historicidade que define este “discurso fundador”. Segundo Orlandi (2003), o discurso fundador não está pré-dado, pois é no seu acontecimento que se vai construindo a “aparência do sentido estável, coerente e homogêneo. *Eficamente*” (ibid: 11). E é este aspecto da historicidade que interessa à autora, visto que nos propicia pensar como os diferentes processos discursivos se relacionam, como uns vão se constituindo em relação aos outros.

Ao analisar que os PPP vão se convertendo em discursos fundadores de uma “nova” escola pública – compreendemos que estes se configuram “*como referência básica no imaginário constitutivo...*” (ibid.: 7) do que deve ser – ou do que deve se tornar – a escola pública. Desta forma, vamos instituindo sentidos para o que é a escola pública, sentidos para a Educação, sentidos para a cidadania, visto que “*...dar sentidos é construir limites, é desenvolver domínios, é descobrir sítios de significância, é tornar possíveis gestos de interpretação.*” (ibid.: 15). Refletir sobre esse trabalho ideológico é a função da AD, de acordo com a autora supracitada.

Diante disto, aos nos debruçarmos sobre os PPP, estaremos buscando em sua superfície discursiva as marcas que nos possibilitam entendê-lo como um instrumento produzido como um determinado discurso, mas que é constituído por diversos outros discursos, transgredidos por tantos outros, enfim, um discurso que não é uno, muito menos homogêneo.

3. Ferramentas de Análise

Ao tentar delinear as ferramentas de análise que nos auxiliarão nessa pesquisa, faz-se necessário explicitar qual a concepção estaremos elaborando sobre os projetos político-pedagógicos. Entendemos os PPP como discursos que envolvem as três dimensões explicitadas por Fairclough: eles tanto são um texto – escrito –, como são uma prática discursiva e uma prática social. Para analisá-los como uma prática discursiva, buscaremos apreender sua intertextualidade que será por nós operada a partir de três fenômenos lingüísticos/discursivos – a **pressuposição**, **metadiscurso** e a **interdiscursividade**.

Para Fairclough (2001b: 155), “*as pressuposições são proposições tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’ (...), e há várias pistas formais na organização de superfície do texto para mostrar isso*”. O autor fornece ainda alguns exemplos de pressuposição, como em (1), com o uso de verbos como “esquecer”, “lamentar” e “perceber” (sendo seu exemplo elaborado somente com o primeiro verbo citado), e em (2), com o uso de artigos definidos:

(1) Eu esqueci que sua mãe tinha casado novamente.

A pressuposição existente consiste em:

(1a) Sua mãe casou novamente.

(2) A ameaça soviética.

A pressuposição que se apresenta é a seguinte:

(2a) Há uma ameaça soviética.

Cabe destacar que os estudos do fenômeno da pressuposição representam uma longa tradição de estudos nos campos da semântica, da pragmática, da sociolinguística e da análise do discurso, o que propiciou um intenso debate em torno do próprio conceito. Assim, segundo Maingueneau (2004), podemos localizar o termo em três dimensões: no uso ordinário, em lógica e em linguística.

No uso ordinário, Maingueneau indica a definição de Goffman:

“define-se uma pressuposição, grosso modo, [...] como um estado de coisas que se assume como dado quando alguém se entrega a uma atividade. [...] Uma definição tão ampla levará a dizer que, prevendo, na véspera, que se partirá no dia seguinte ao raiar do dia, pressupõe que o sol nascerá”. (Goffman, 1987, apud Maingueneau, 2004: 403-4).

Ou seja, no uso ordinário, as pressuposições não são de ordem linguística, referindo-se a um certo número de crenças e saberes estocados na memória que servem de base para as atividades humanas, mas que desempenham um papel importante na produção e interpretação dos enunciados.

Fairclough faz referência a uma longa polêmica que se dá no interior dos estudos semânticos e pragmáticos, que diz respeito aos critérios de verdade das proposições. O desacordo entre estes se encontra no fato de haver proposições que são dadas como tácitas pelos produtores do texto. Desta forma, o autor nos fornece o seguinte exemplo: uma proposição como (3)

(3) ‘A ameaça soviética é um mito’

apresenta uma contradição semântica na medida em que o produtor do texto, tanto considera que há uma ameaça soviética, como desconsidera a sua existência (ela é um mito).

Fairclough, portanto, como analista do discurso, recoloca a questão nos seguintes termos: se seguimos uma perspectiva intertextual da pressuposição e consideramos que esta é uma forma de incorporação marcada dos textos alheios, não há contradição neste caso. Observe-se aqui a noção de pré-construído – inicialmente elaborada por Henry (1975), desenvolvida, posteriormente, por Pêcheux (1975), sendo objeto da reformulação das teorias da pressuposição de Ducrot (Maingueneau, 2004). O pré-construído se constitui como a marca, a evidência, de um discurso anterior no enunciado. Em outros termos, o pré-construído apresenta aqueles elementos já formados que transitam entre as formações discursivas, que são percebidos como ‘dados’, como o ‘já conhecido’, o ‘já dito’, sendo olvidado, no entanto, quem é o seu enunciador. Desta forma, a noção de pré-construído tem íntima relação com a de interdiscurso, salientando a imbricação existente entre o exterior e o interior de uma formação discursiva que estão presentes no discurso de um sujeito (Maingueneau, 2004; Fairclough, 2001b). Uma observação relevante realizada por Fairclough (2001b: 156) é que “...em muitos casos de pressuposição, o ‘outro texto’ não é um outro texto especificado ou identificável, mas um ‘texto’ mais nebuloso correspondendo à opinião geral (o que as pessoas tendem a dizer, experiência textual acumulada)”.

Neste ponto, cabe indicar os princípios que tal enfoque da pressuposição impõe à nossa análise. Em primeiro lugar, embora nossa investigação considere o caráter social e coletivo do discurso, ou até mesmo por causa disso, nossa perspectiva não se traduz por uma busca do critério de verdade e falsidade das proposições dos projetos político-pedagógicos. Ou seja, nossa investigação do caráter político e social dos PPP almeja identificar as formas de construção das pressuposições no interior destes documentos e sua vinculação com outros textos. Em nosso caso, isso se explicitará na busca de inter-relação na interdiscursividade existente entre os PPP, os documentos do município¹⁵, e do governo federal. Em

¹⁵ A princípio, os documentos que serão objetos de nossa análise são “*Pressupostos Teóricos – Escola em Movimento: uma construção permanente*” (SME. Proposta Teórica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Volume 1: Princípios Teóricos. Duque de Caxias, RJ: SME, 2002) e “*Proposta Pedagógica*” (SME. Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: Volume 2: Proposta Pedagógica. Duque de Caxias, RJ: SME, 2004).

segundo lugar, a idéia de que a pressuposição não está necessariamente explicitamente construída no *corpus* de análise inicialmente definido pelo pesquisador torna necessária a busca da produção e da circulação discursiva dos enunciados em outros textos.

Fairclough apresenta como um tipo de pressuposição a utilização de frases negativas na medida em que estas, ao negarem o discurso, trazem para o seu interior esse mesmo discurso. O autor ressalta então, que estas incorporam, intertextualmente, o discurso outro, contestando-o ou rejeitando-o, mas de fato, trazendo-o para o interior do texto um (Fairclough, 2001b: 156-157)¹⁶. Como exemplo, o autor nos aponta a manchete de um jornal que diz: “*Eu não matei o informante! O réu Robbey se defende.*” (Fairclough, 2001b: 156). A frase negativa remete a um discurso anterior (não apresentado no trecho destacado) de que o réu havia matado o informante. Assim, a negação marcada pela palavra “não” remete a um discurso outro – ou mesmo objetiva estabelecer uma polêmica com este – que diz que o réu é culpado – e por isso, se defende. Destarte, a negação também nos auxiliará na análise dos textos na presente pesquisa.

O outro fenômeno lingüístico/discursivo a que lançaremos mão é o metadiscurso, visto que este também propicia a apreensão da intertextualidade manifesta. Para Fairclough,

“o metadiscurso é uma forma peculiar de intertextualidade manifesta em que o(a) produtor(a) do texto distingue níveis diferentes dentro de seu próprio texto e distancia a si próprio(a) de alguns níveis do texto, tratando o nível distanciado como se fosse um outro texto, externo.” (2001b: 157)

Assim, através do metadiscurso, podemos observar o posicionamento do sujeito diante do próprio discurso e do discurso do outro, numa tentativa de se situar “... *acima ou fora de seu próprio discurso*” (Fairclough, 2001b: 157) e de controlá-lo e manipulá-lo.

Em outra perspectiva de abordagem do discurso, encontramos em Authier-Revuz (2004) uma análise exaustiva das formas marcadas de heterogeneidade discursiva, não desenvolvidas por Fairclough no trabalho mencionado. A concepção desta autora é relevante para o presente estudo ao salientar que

¹⁶ Na organização de seu texto, na verdade, Fairclough (2001b) trata a negação separadamente, embora admitindo que as frases negativas constituam um tipo especial de pressuposição.

“Estudar a maneira pela qual funcionam as formas da heterogeneidade mostrada nos diversos tipos de discurso é dar-se acesso a um aspecto da representação que o locutor dá de sua enunciação, representação que traduz o modo de negociação com a heterogeneidade constitutiva própria a esse discurso.” (Authier-Revuz, 2004: 74)

A heterogeneidade mostrada se constitui pela presença do outro como objeto do discurso através de mecanismos enunciativos – discurso indireto; discurso direto; formas marcadas de modalização autonímica, entre outros.

É relevante reiterar, contudo, que as duas abordagens partem de concepções distintas de sujeito discursivo. Para Fairclough, *“os sujeitos são em parte posicionados e constituídos no discurso, mas eles também se envolvem na prática que contesta e reestrutura as estruturas discursivas (ordens de discurso) que os posicionam”* (2001b: 158).

Já para Authier-Revuz (2004), o sujeito se inscreve pelo discurso, sendo os pontos de reestruturação discursiva tentativas de controle de seu próprio discurso que, na verdade, revelam uma constante tensão com o “discurso outro”. Portanto, para o primeiro autor, as possibilidades de transformação discursiva consciente e intencional são mais amplas para os falantes de dada língua.

Desta forma, na superfície discursiva podemos perceber essas formas da comunicação, essas expressões que indicam a heterogeneidade do/no discurso. Authier-Revuz (2004) nos fornece uma série desses recursos os quais, resumidamente explicitaremos a seguir.

A autora toma a modalização autonímica como o ponto de partida para a investigação das heterogeneidades ou não coincidências enunciativas, propondo uma descrição destas formas de auto-representação. Por “modalização autonímica”, a autora considera a *“forma que implica uma atividade linguageira de auto-representação do dizer pelo enunciador”* (1998: 177). Ainda no mesmo texto, Authier-Revuz define este fenômeno como metaenunciativo, em que o dizer, ao invés de aparentar uma não-heterogeneidade, se encontra com uma representação de si mesmo como objeto. Ou seja, na modalização autonímica, o sujeito se depara com a relação entre a língua e o sentido, tentando lidar com as tensões entre ambos.

Authier-Revuz ([1982] 2004) aborda a modalização autonímica – empregando o termo “conotação autonímica” de J. Rey-Debove¹⁷ – em quatro tipos. O primeiro tipo se dá pela marcação da “*realização do discurso em uma língua ou em uma variedade de língua (técnica, regional, familiar, “standard”...) adequada aos interlocutores e à situação, em glosas que nomeiam o outro-estrangeiro*”, tanto explicitando-o (Exemplo: “Feijões verdes, al dente, como dizem os italianos”), quanto traduzindo com as palavras “normais” do discurso (Exemplo: “Aí está um método de datação das “varves”, palavra escandinava que significa “camada”) (Authier-Revuz, 2004: 14).

A segunda forma diz respeito à adequação da palavra, à coisa e à situação, como “...*em figuras de dúvida, de reserva (...); de hesitação (...); de retoque ou de retificação (...); com jogos sutis (...); ou confirmações (...); de tentativa de concordância com o interlocutor(...)*” (Authier-Revuz, 2004: 15).

A referência à significação da palavra constitui a terceira forma de modalização autonímica, que se define como modos de interpretar o elemento referido (X no sentido P; não no sentido P, mas....) (Authier-Revuz, 2004: 16).

A quarta forma de modalização autonímica refere-se ao “*pertencer das palavras e das seqüências de palavras ao discurso em curso*”, ou seja, aos modos de remissão a outro discurso já dito, como ocorre numa citação integrada como parte de um discurso, numa alusão, ou em um estereótipo (ibid: 16-17).

Embora não as classifique como forma de modalização autonímica, a autora menciona ainda um outro tipo mostrado de heterogeneidade que pode se inscrever na linha do discurso: “*das outras palavras, sob as palavras, nas palavras*” (Authier-Revuz, 2004: 18). Esse tipo de heterogeneidade constitui um campo multiforme que engloba inúmeros fenômenos semânticos como homonímia, paronímia, polissemia, e outras figuras como metáfora, metonímia, trocadilhos, enigmas, etc.

Apresentadas as formas marcadas na modalização autonímica, a autora observa que a heterogeneidade se manifesta em fenômenos mais complexos, como o discurso indireto livre, a ironia, a antífrase a imitação, a alusão, o estereótipo. Estas, que, embora compartilhem com a modalização autonímica a presença do outro, não são explicitadas “por marcas unívocas” no fio do discurso, sendo

¹⁷ Em Authier-Revuz, encontra-se a definição de “conotação autonímica”: “*estrutura de acúmulo semiótico que denota a coisa e conota a palavra*” (1998: 182).

recuperáveis em função de um exterior discursivo. Estas modalidades de heterogeneidade estariam num patamar máximo de uma gradação, “*tendo no horizonte um ponto de fuga no qual se esgotaria a possibilidade de apreensão lingüística no reconhecimento – fascinado ou desiludido – da presença diluída do outro no discurso*” (Authier-Revuz, 2004: 18).

Neste ponto, nos remetemos à discussão do fenômeno da pressuposição, no qual também se identifica a presença diluída e apagada do outro no discurso. Cabe ao analista, portanto, a construção e a recuperação desta presença no fio do discurso, a partir das marcas lingüísticas aqui descritas.

A terceira ferramenta proposta por Fairclough na obra em foco é a interdiscursividade. Anteriormente, já explicitamos no pensamento de Fairclough (2001b) a diferença entre a intertextualidade manifesta e a constitutiva – esta última também denominada interdiscursividade. A interdiscursividade nos permite apreender como os textos dialogam entre si, como assimilam discursos outros em seu próprio discurso. Ou seja, na interdiscursividade, o autor pretende enfatizar a que produção do discurso é fruto de convenções sociais que definem os conteúdos socialmente permitidos, que sujeitos produzem e consomem os textos, o estilo (formal e informal) mais adequado.

Voltando-nos para o objeto da presente tese, a noção de interdiscursividade nos permite supor que a dimensão política do PPP pode ser analisada a partir de suas formas de constituição como texto: como se projetam os autores e leitores e a produção e circulação do texto; a (in)formalidade da linguagem; e os tipos de discurso citados (acadêmico, religioso...). É de se enfatizar, mais uma vez, que tais elementos não são considerados isoladamente, e sim na relação com outras produções textuais (por exemplo, com os documentos elaborados no âmbito da SME). Com isso, pretendemos captar exatamente o caráter dinâmico entre uma produção textual e outra, sua dimensão política enquanto uma criação da instituição escolar em diálogo com as diretrizes de organização do Estado.

4. Configuração do material analisado

Diante do exposto até aqui, nossa análise dos projetos político-pedagógicos não tem por intenção enfocá-los como textos monolíticos, fechados, monológicos, mas como uma prática discursiva. Almejamos assim, captar sua

inscrição histórica, as compreensões, interincompreensões e sentidos que constroem acerca do trabalho pedagógico, enquanto espaço de significação e ação - onde homens e mulheres instituem sua história e sua cidadania, sendo constituídos também como cidadãos e seres históricos.

Compreendemos os projetos político-pedagógicos não como documentos isolados, apartados da vida da escola, muito menos desconectados da realidade sócio-educativa de nosso país. Entendemo-los como inscrições, realizadas por sujeitos e, ao mesmo tempo, produtoras de sujeitos, na relação com a realidade educacional brasileira. Os projetos político-pedagógicos se constituem, pois, como instrumentos que, sendo elaborados por todos aqueles que se envolvem no cotidiano pedagógico, são também por ele constituídos, delineando sentidos para o educador, o educando, para a dimensão política da Educação e para a dimensão técnica.

Neste sentido, delimitamos nosso estudo num campo discursivo¹⁸ – o educacional. Contudo, faz-se necessário explicitarmos que a noção de *corpus* a qual nos remetemos se pauta numa concepção mais ampla, coadunada a Charaudeau e Maingueneau, ao explicitarem que, no vocabulário científico, a noção de *corpus* refere-se à extensa e exaustiva coletânea de documentos ou de dados, não necessariamente de natureza lingüística (2004: 137).

Na lingüística, por sua vez, o *corpus* designa o conjunto de dados que serve de base para a descrição e análise de um fenômeno. Os *corpora*, nesta área, são constituídos por dados extraídos de discursos efetivamente produzidos pelos locutores em suas trocas sociais ou obtidos por elicitación. Ou seja, a constituição do *corpus* é determinante para a pesquisa. Por esta razão, ganha centralidade a discussão de metodologias de constituição do *corpus* em termos de representatividade qualitativa e quantitativa do fenômeno em foco. Portanto, ainda na lingüística, já se coloca a questão de como definir a extensão do *corpus*.

18 Maingueneau (2005) define o termo campo discursivo como um conjunto de formações discursivas que concorrem entre si, circunscrevendo-se numa determinada região do universo discursivo. Esta concorrência existente, por sua vez, tanto pode se constituir por um confronto, como por uma aliança, ou ainda mesmo, por uma neutralidade entre os discursos. “*Esse recorte em ‘campos’ não define zonas insulares; é apenas uma abstração necessária, que deve permitir abrir múltiplas redes de trocas.*” (Maingueneau, 2005: 36).

Entretanto, o referido autor ratifica que a delimitação destes campos não é evidente e, sendo assim, “*é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso e fazemos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre as formações discursivas já existentes*” (Maingueneau, 2005: 36). Neste sentido, as relações possíveis entre as diversas formações discursivas de um campo não são dadas a priori.

Quando deslocamos nosso olhar para a análise do discurso, este problema se agrava. Na análise do discurso, é o *corpus* que define o objeto da pesquisa, pois este objeto não preexiste, constituindo-se em decorrência das condições sócio-históricas. Ou seja, há uma circularidade,

“[a qual] levaria a considerar, por exemplo, que textos reunidos em *corpus*, porque produzidos nas condições consideradas homogêneas, apresentam características convergentes que confirmam a homogeneidade das condições de produção colocadas inicialmente como hipótese para a constituição do *corpus*, sem que se leve, em conta, por exemplo, suas variações.” (Charadeau et Maingueneau, 2004: 139)

Outra questão em relação ao *corpus*, também apontada pela AD, é a impossibilidade de seu fechamento, sobretudo a partir da noção de interdiscurso. Se o *corpus* permanece fechado, não é possível ver, sob as palavras do locutor, as presenças das palavras dos outros. Assim, ao ampliar a investigação para outros textos, esvazia-se a noção de *corpus* fechado.

Por que então empregar esta noção para investigarmos a dimensão política do PPP no município de Duque de Caxias? Em primeiro lugar, esta noção é produtiva à medida que nos permite incluir, à nossa análise, não só os documentos que podemos efetivamente classificar de PPP (ou seja, os textos produzidos no âmbito das unidades escolares), mas também aqueles produzidos no âmbito da gestão municipal. Em outras palavras, é relevante enfatizar que estamos trabalhando com a noção de *corpus* aberto, incorporando, ao longo de nossa investigação, textos outros que não aqueles definidos a priori - ou seja, os PPP produzidos pelas escolas e, também, os documentos elaborados a nível federal (como os PCN) e internacional (como o “Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”). Em segundo lugar, a noção de *corpus* permite-nos evidenciar um olhar analítico sobre as condições históricas específicas de constituição de um discurso, indicando uma organização lingüística; assim, a noção remete a uma primeira aproximação teórica com o material analisado, ou a transformação deste em “dados”. Em outros termos, o material analisado nesta pesquisa, ao ser denominado *corpus*, não se configura mais como um agregado aleatório de material textual oriundo das unidades escolares e da gestão municipal de Duque de Caxias, e sim como um conjunto de

textos relacionados a determinadas condições sócio-históricas de produção do fazer educativo.

Faz-se mister ainda destacar que seria possível agregar ao nosso *corpus* o discurso acadêmico. No presente trabalho, no entanto, ele não se configura como nosso objeto, sendo, por outro lado, o pilar para a análise realizada.

Nosso desafio será, portanto, apreender como os discursos se delimitam, de que forma concorrem, se defrontam, enfim lutam por deter uma legitimidade. Desta forma, almejamos poder elucidar a historicidade destes documentos, seus significados, os diversos sentidos construídos, enfim o dialogismo e a heterogeneidade que lhe são constitutivos, visto que os “*significados são também históricos, estão imersos em um processo de ‘vir-a-ser histórico’, no qual os relacionamentos não são fixos e no qual passado e presente se interligam em nossa orientação para o futuro.*” (McNally, 1999: 47)

No primeiro capítulo de análise temos por fito analisar os sentidos em torno dos PPP, almejando captar, dentre tantos sentidos em disputa (conforme já identificamos no capítulo 2), que importância ele adquire para a Educação; e qual a função deste “documento”. Ou seja, desejamos compreender como o PPP se auto-define, como “se fala” sobre si mesmo. Neste sentido, o material de análise não será somente os PPP elaborados pelas unidades escolares, mas também os outros documentos produzidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Este trabalho discursivo possibilita-nos a explicitação da íntima relação existente entre as dimensões política e pedagógica que se concretiza no cotidiano escolar.

No que concerne à delimitação e especificação do material, justificamos a pertinência de analisar dois documentos elaborados pela Secretaria de Educação intitulados: *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002)¹⁹ e a *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais* (s/d.).

De acordo com o primeiro documento supracitado, o processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos no referido município se configurará

¹⁹ Queremos ressaltar que há uma diferença na denominação do documento em questão. Em sua capa, ele é nominado como “*Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*”. No entanto, em sua ficha catalográfica, está inscrito como “*Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: vol. 1: Princípios Teóricos*. Duque de Caxias, RJ: SME, 2002”. Optamos por utilizar como referência “Pressupostos Teóricos”, visto que no cotidiano do município ele é assim referido. Ademais, isto facilita ao leitor a diferenciação entre as obras que estamos utilizando para esta contextualização.

a partir do ano de 1997, momento a partir do qual buscou-se viabilizar espaços de debate para a construção dos projetos político-pedagógicos no interior das unidades escolares, entendendo-o não apenas como um documento que deveria ser elaborado para cumprir as exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), mas sobretudo por visualizar que sua elaboração propiciava *“implantar um processo de ação-reflexão, que exigia a união de esforços, para que ele fosse construído, assumido e vivenciado pela comunidade, sobretudo a comunidade dos pais e dos profissionais da educação”* (SME, 2002: 27).

É fundamental, para a presente análise, explicitar a concepção que este documento traz sobre os projetos político-pedagógicos. A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – doravante SME-DC - ressalta que os PPP, sendo elaborados coletivamente, forjam no interior do espaço escolar um movimento de pesquisa sobre sua realidade, sobre a comunidade que a constitui, comprometendo-se com o seu contexto. Assim, cada PPP deve refletir os princípios da Rede Municipal de Educação sem apartar-se da singularidade de sua escola, de sua experiência particular naquela comunidade, do *“movimento e vida que lhe são próprios”* (ibidem: 58). Cada escola, portanto, exprimirá sua identidade, sua singularidade, sem, no entanto, se apartar dos princípios comuns,

“re-definidos constantemente, expostos ao crivo crítico do coletivo, mas reveladores de uma unidade, a identidade da Rede Municipal de Duque de Caxias que pode ser traduzida em algumas palavras: movimento, participação, cultura, auto-estima, compromisso ético, valorização humana.” (ibid: 57/58).

Um PPP deverá, outrossim, apresentar a visão de mundo e de educação daquela comunidade escolar; a forma de acompanhamento e de relacionamento junto aos educandos; a concepção sobre avaliação; as formas de comunicar-se e as parcerias que viabilizará para criar mecanismos de cooperação, interação e solução de problemas.

Este livro explicita que, no ano de 1997, a SME-DC construiu um documento intitulado *“Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais”*²⁰, almejando forjar momentos de estudo, de

²⁰ Faz-se mister destacar que o documento *“Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias”* (2002) narra que a elaboração deste documento se deu no ano de 1997, mas o próprio documento não tem inscrito o ano de sua edição. A partir de então, notaremos em nossas referências bibliográficas que o documento *“Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais”*, considerado como instituinte na elaboração dos PPP no município se encontra sem data (s/d).

preparo coletivo para a elaboração dos PPP pelas unidades escolares. Assim, este documento também será objeto de nossa análise, visto constituir-se no documento instituinte desse processo.

Tomar estes dois documentos como referência auxilia na delimitação do outro conjunto de textos - os PPP. Na época de coleta do material – dezembro de 2004 -, a rede de Educação do município supracitado contava com 132 escolas públicas - sendo 45 unidades escolares no 1^o. Distrito²¹; 39 unidades escolares no 2^o. Distrito; 26 unidades escolares no 3^o. Distrito; e 22 unidades escolares no 4^o. Distrito. Nesta data, havia na SME 42 (quarenta e dois) PPP catalogados, aos quais tivemos acesso. Ao nos debruçarmos sobre os documentos, constatamos que a cópia de um estava incompleta, o que inviabilizou sua leitura. Dando continuidade à nossa coleta de dados, constatamos que dois PPP, de unidades escolares distintas, eram idênticos, diferenciando, tão somente, a análise sobre a comunidade local. Diante deste fato, achamos mais pertinente considerarmos apenas um destes textos para a nossa análise.

Contabilizamos, então, o total de quarenta PPP, os quais foram lidos, tendo como critério para a análise discursiva, o estabelecimento dos diferentes tipos de relação que travam com os documentos “origens” citados anteriormente, no que tange à sua dimensão política e à forma como os projetos político-pedagógicos do município de Duque de Caxias se auto-definem. Nossa perspectiva é delimitar o *corpus* a partir das distintas relações estabelecidas dos textos dos PPP com os documentos oficiais – tantos os provenientes da SME-DC, como outros documentos oriundos da esfera federal.

Cabe ainda destacar que, durante o processo da pesquisa, observamos citações a outros documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e o “Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” (apud Delors et alii, 2006). Diante disto, estes textos foram incorporados em nossa investigação, mesmo não tendo sido definidos *a priori*, mas compreendendo-os como interlocutores do material foco desta pesquisa.

Direcionando-nos à segunda parte de nosso estudo – portanto, ao que será apresentado no capítulo quinto do presente trabalho – faz-se mister explicitar que

²¹ A divisão distrital é uma ordenação político-administrativa na qual o município é organizado, caracterizando-se pelas seguintes divisões: 1^o. Distrito – Duque de Caxias; 2^o. Distrito – Campos Elíseos; 3^o. Distrito - Imabriê; e 4^o. Distrito – Xerém.

a análise, apesar de se direcionar aos enunciados, não descartará as unidades lexicais. No âmbito da AD, tradição com a qual a presente tese também dialoga, o léxico teve um destaque nas primeiras fases de sua institucionalização. Posteriormente, tentando evitar uma recaída em direção à análise conteudística dos textos, a vertente “lexical” perde um pouco o espaço – acarretando assim, um decréscimo no trabalho discursivo de construção dos sentidos no discurso. Maingueneau (1993: 129), no entanto, aponta que

“mesmo que se entenda que, em sua fase inicial, a AD tenha atribuído um espaço excessivamente amplo às palavras, isto não significa que seja necessário negligenciá-las agora, mesmo que seja apenas em função do papel privilegiado que elas ocupam na consciência dos locutores”.

Este mesmo autor não se furta a defrontar-se com os problemas apresentados por esta consideração do léxico a partir da crítica aos “termos-pivô”²². A eleição de uma palavra no *corpus* para servir de ancoradouro para a análise nos confronta com o perigo de homogeneizar o objeto, impondo integralmente ao mesmo a lógica prévia à análise.

As reflexões expostas por Maingueneau nos possibilitam afirmar que, em uso descontrolado dos “termos-pivô”, o material de análise constitui quase que um subterfúgio para que o pesquisador sistematize – ou defenda - questões e problemáticas que prescindem da consideração do *corpus* em tela. A consequência disso é a cristalização do saber histórico, desconsiderando-se as mudanças discursivas em curso, ou seja, a própria historicidade do discurso.

Maingueneau propõe, assim, uma utilização controlada, se duas condições forem respeitadas: a) esta deve ser considerada como um método auxiliar; b) deve-se conjugar léxico, sintaxe e enunciação, além do contexto. Palavras privilegiadas pelo método dos “termos-pivô”, portanto, são aquelas que estabelecem relações pobres com a língua, isto é, com as acepções dicionarizadas. Nas palavras do autor, *“para socialismo, liberdade, democracia ... por exemplo, recorrer ao dicionário de língua não apresenta grande interesse; é quase unicamente pela consideração do interdiscurso político que seu valor poderá ser*

²² Este termo foi utilizado na primeira fase da Análise do Discurso sendo, posteriormente, abandonado. A AD buscava se contrapor à idéia de que há um sentido imanente no texto, um único sentido dado e encerrado naquele espaço. No entanto, concentrar os esforços na palavra, a fim de analisar os possíveis sentidos construídos, não se constitui “em si” um problema, na medida em que se busca contextualizá-la não só no texto, mas também historicamente.

circunscrito” (Maingueneau, 1993: 154). Trata-se, portanto, de ultrapassar o nível lexical e atingir o da discursividade, ou seja, a semântica.

Assim, no quinto capítulo procederemos a uma análise que gira em torno das construções sintático-semânticas de “cidadania” e “cidadão”, compreendendo que estas constituem itens lexicais privilegiados para a construção da dimensão política da escola pública nos PPP do município de Duque de Caxias. O enfoque nestes dois itens não se justifica apenas pela recorrência dos termos no material analisado – embora esta recorrência tenha sido significativa (oitenta e nove vezes apareceu a palavra “cidadão” ou “cidadã” e sessenta e quatro vezes a palavra “cidadania”) – mas por considerar que a disputa travada no trabalho político-discursivo do PPP tem estes dois itens como foco.

A busca de defini-los e redefini-los é relevante neste material, visto que no discurso educacional hodierno, a dimensão política perpassa, sobretudo, pela questão da participação, pela democracia, pela cidadania. Partindo do pressuposto de que nos entendemos como uma sociedade democrática, podemos dialogar com Valle (2000: 26), ao afirmar que neste tipo de sociedade, a política – atividade aberta de reflexão e de deliberação comuns que cria o espaço público, une os cidadãos e os torna iguais - é a prática que designa a atividade do cidadão. Assim, para pensar a dimensão política deste instrumento denominado PPP nos pareceu relevante a análise dos vocábulos citados – “cidadania” e “cidadão” (ou “cidadã”).

Capítulo IV

Os Sentidos do PPP

Como pontuado anteriormente, ao descrevermos a configuração do material analisado de acordo com a SME-DC, os PPP são compreendidos como frutos de discussão coletiva, escrito por esse coletivo, forjando assim, no interior das unidades escolares um movimento de pesquisa sobre sua realidade, sobre a comunidade, instaurando um compromisso com aquele contexto. Ao lançar-se neste desafio de escritura, a escola vai construindo e explicitando sua identidade.

Diante disto, podemos trazer o fito do presente capítulo que é realizar a análise dos PPP¹, perscrutando como o PPP “olha para si mesmo”, como se auto-define, como “se diz”.

Ao explicitarmos o critério de seleção do material, ressaltamos que selecionamos textos que apresentam uma relação interdiscursiva manifesta com os documentos oficiais e outros que se distanciam destes.

Algumas unidades escolares apresentaram em seu PPP uma ausência de estruturas metadiscursivas. Em outras palavras, poderíamos dizer que não há uma reflexão em torno dos sentidos que podem ser atribuídos a este instrumento particular de cada Unidade Escolar, propiciando o delineamento, a estruturação, os fundamentos da práxis político-pedagógica em seu cotidiano.

Por vezes, alguns PPP apresentavam a estrutura do texto pertinente ao que se preconiza para este tipo de documento², parecendo cumprir uma exigência “burocrática”. Contudo, era perceptível uma ausência de reflexão sistematizada sobre educação, sobre uma possível auto-definição de seu PPP, sobre o significado deste instrumento no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesta situação, encontramos dez unidades escolares – as de número 5, 14, 20, 22, 24, 25, 33, 37, 38 e 39.

Este suposto “afastamento” do que se preconiza para um PPP, não quer dizer que algumas escolas não tragam aspectos interessantes em seu texto. Para exemplificar, podemos citar a Unidade Escolar 14 que realiza um interessante e

¹ Ressaltamos que não citaremos o nome das escolas e, preservando o anonimato e o trabalho destas, não citaremos estes documentos em nossas referências bibliográficas. Faz-se mister ressaltar que não estamos realizando uma análise das unidades escolares, mas dos PPP enquanto instrumentos que refletem o trabalho humano.

² Como exemplo, podemos citar a Unidade Escolar 5 que tem sua estrutura composta por: Realidade Escolar; Aspecto Social da Comunidade; Filosofia da Escola; Metas da Escola; Projetos; Avaliação; Recuperação Paralela e um adendo com o Plano de Curso do ano 2000.

minucioso estudo sobre a sua comunidade, porém não aprofunda em questões consideradas básicas na estruturação de um PPP como, por exemplo, a concepção de educação que norteará sua prática cotidiana.

A partir desta observação, podemos constatar que o PPP não representa, tão somente, um documento de cunho burocrático. Se num primeiro momento ele pode até ser assim compreendido, em seu processo de escritura vão sendo configuradas as contradições provenientes de sua construção, impelindo-nos a desnaturalizar que há uma forma única de se compreender e constituir um PPP. Cada Unidade Escolar, ao desafiar-se a construir um PPP, pode tanto fechar seus sentidos, como ampliá-los; restringir seus significados, como expandi-los. É neste processo contraditório de sua escritura que podemos visualizar que não há uma “receita” correta e infalível para a elaboração do PPP, permitindo-nos, assim, lançar-nos à investigação do que “faz um PPP ser um PPP”.

Nesta busca, encontramos dois grandes sentidos sendo constituídos em torno do PPP, a saber:

- O PPP se constitui como um instrumento para a mudança da instituição escolar.
- O PPP é fruto de um trabalho coletivo que, para assim se constituir, necessita da participação de todos.

O primeiro sentido atribuído nos traz a dimensão da regeneração da escola que temos até então; ou seja, a escola do presente – que insistiremos em convertê-la em passado -, é o locus da falta. Em outros termos, é uma escola que precisa de câmbios que a convertam numa escola mais democrática, mais aberta a esse mundo em constante mutação, que deve instaurar processos pedagógicos mais dinâmicos e participativos, portanto, uma escola que deve se preparar para o futuro. A incorporação da necessidade de mudança, a busca por tornar-se apta para o porvir, é uma demanda proveniente de seu exterior – poderíamos dizer, uma convocação da sociedade – que por ela é incorporada, tornando-se um dos eixos delineadores de seu discurso e de sua ação.

Diante disto, ao analisarmos os discursos dos PPP pautados na ânsia da mudança, é pertinente analisarmos como a instituição escolar se posiciona em relação aos câmbios da sociedade e de seu próprio trabalho pedagógico.

O segundo sentido delineado e reiterado por diversas unidades escolares – do PPP como uma possibilidade de constituição do trabalho coletivo – traz

imbricações com o sentido anterior, fornecendo-lhe, por sua vez, um aspecto fundacional a esse instrumento denominado PPP. Em outros termos, o que gostaríamos de explicitar é que também neste sentido constituído, a escola se instaura como o lugar da falta: falta participação, falta envolver os atores, faltam processos pedagógicos mais ativos, entre outras faltas. Assim, a partir da discussão coletiva instaurada pelo PPP, tudo pode ser modificado.

Nesta perspectiva, o PPP vai se configurando como um discurso fundador (Orlandi, 2003), dando um sentido àquela escola – tornamos a dizer: uma escola do presente que desejamos pretérito – como algo “sem sentido” para a sociedade hodierna. Como analisa Orlandi (ibdi), o discurso fundador possibilita a criação de uma nova tradição na medida em que re-significa a anterior, desautoriza-a, almejando instituir uma nova memória. Assim, daquilo que se considera “sem-sentido”, irrompe-se um sentido novo – a escola democrática, onde todos participam, fruto de uma obra coletiva. Cria-se, desta forma, uma nova referência básica para a escola, projetando-nos um futuro modificado. Destarte, novos sítios de significância vão sendo descobertos, outros sentidos são instituídos, construindo, no mesmo movimento, novos limites e outras formas de interpretação para o que se almeja ser a escola pública.

A partir desta breve introdução do que encontramos em nossa análise, partiremos ao seu esmiuçamento, propiciando ao leitor acompanhar nossa trajetória investigativa.

4.1. PPP e “mudanças”:

Como escrevemos anteriormente, nos textos dos PPP é explicitado um horizonte que pauta a necessidade de se modificar a escola hodierna. Para tanto, o PPP é compreendido como um instrumento que pode ajudar, impulsionar, propiciar os câmbios necessários. Ao se instituir a exigência da renovação, o sentido outro constituído, o outro limite atribuído à escola pública é de que ela se estabelece como o lugar da falta. Debrucemo-nos, portanto, no material empírico para podermos visualizar esta construção de sentidos. É pertinente, assim, explicar ao leitor que transcreveremos alguns segmentos dos documentos já citados, onde o sentido de mudança é manifesto – os PPP das Unidades Escolares, os *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002) e as *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das*

Escolas Municipais (s/d.), estes últimos provenientes da SME-DC – e, a partir daí, realizaremos a análise discursiva.

Segmento 1:

- 1 *“1) Contextualização:
Dentro do espaço escolar todos desejamos o mesmo objetivo: realizar “mudanças”. Cada um com suas experiências pode contribuir para que essas mudanças se tornem realidade.*
- 5 *O Projeto Político Pedagógico da escola deverá ser o facilitador para que essas mudanças aconteçam na:
Conscientização sobre os principais problemas existentes e as possibilidades de solucioná-los;
Definição das responsabilidades coletivas e pessoais, a fim de*
- 10 *eliminar ou diminuir as falhas descobertas;
O projeto só tem função política e pedagógica se soubermos que rumo será seguido (“O.T., fev. 2000”).
O Projeto Político Pedagógico deve refletir a melhor combinação possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos*
- 15 *e físicos para garantir tempo, espaço, situações de interação e participação da escola no ambiente social”. (PPP U.E. 2, 2001: 1- 2)*

Gostaríamos de iniciar a análise deste segmento destacando a presença do determinante demonstrativo “essas” (linha 4), que retoma o vocábulo “mudanças” apresentado na segunda linha. De acordo com Maingueneau (2005), o enunciador [no caso, o PPP da U.E.2], ao utilizar o demonstrativo, recupera um termo – “mudanças” – já introduzido anteriormente no texto. Dessa forma, “*ele intervém em seu enunciado para operar **uma nova apreensão do referente...***” (Maingueneau, 2005: 187). Essa nova apreensão nos leva a observar outro recurso discursivo presente nas primeiras linhas do segmento em questão. Inicialmente, o vocábulo “mudanças” é colocado entre aspas. Esta é uma forma de se demarcar a modalização autonímica, ou seja, de apresentar o fenômeno discursivo do metadiscurso.

As “mudanças” que todos desejamos não têm o mesmo cunho valorativo, por exemplo. Se estas representam um caminhar emancipatório ou mantenedor do status quo, esta interpretação não está dada na superfície discursiva do trecho destacado. Assim, ainda segundo Maingueneau (2005), as aspas podem adquirir significações diversas, deixando ao co-enunciador a tarefa de interpretá-la. Isto permite uma brecha para que as não coincidências enunciativas manifestem-se.

Essa mudança será re-trabalhada neste segmento. Se num primeiro momento permite a interpretação, posteriormente, vai adquirindo um sentido mais assertivo, ou seja, “a escola precisa de mudanças”.

Este tom assertivo é reiterado ao se retomar o termo mudanças – de um espaço aberto a interpretações (demarcado na superfície discursiva pela presença das aspas), o discurso se movimenta para um discurso mais monológico – detecta-se não só a necessidade de mudanças na instituição escolar, como estas devem acontecer. Observamos, assim, a nova apreensão dada ao termo mudanças (agora sem aspas demarcando o vocábulo) a partir do determinante demonstrativo e da modalização autonímica, indicadora do metadiscurso.

Podemos, ainda, verificar neste trecho a presença de vários pressupostos:

- “os principais problemas” (linha 6) – indica-se que há problemas na escola;

- existem “as falhas [que serão] descobertas” (linha 9);

mas temos “as possibilidades de solucioná-los” (linhas 6 e 7), a partir do momento em que possamos definir as responsabilidades, não só coletivas, mas também, as individuais.

A possibilidade de câmbios na escola deverá ser facilitada através do PPP, dando a este um estatuto de instrumento transformador da realidade escolar que se realizará através da “*Conscientização sobre os principais problemas existentes e as possibilidades de solucioná-los*”; e também da “*Definição das responsabilidades coletivas e pessoais, a fim de eliminar ou diminuir as falhas descobertas*” . (PPP U.E. 2, 2001: 1- 2) .

Poderíamos inferir que estes pressupostos dialogam com o documento da SME, *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002), ao elaborar o seguinte discurso:

“São muitos os obstáculos e desafios a serem ultrapassados e vencidos, quando o assunto é educação... (...) Isso não significa que a tarefa seja impossível. É um desafio que passa não apenas pelos bancos escolares, mas que deve mobilizar o esforço comum e constante da sociedade como um todo. (...) Assumir tal perspectiva significa solicitar o melhor de cada um e de todos nós e, assim, buscar a transformação da nossa realidade escolar, articulada à realidade social mais ampla. Afinal, somos portadores da esperança de um projeto de futuro, pautado na responsabilidade solidária, onde não cabem procedimentos isolacionistas e individualistas” (SME, 2002: 19)

Nos trechos acima destacados podemos captar o sentido de que a escola precisa de câmbios. Se num primeiro momento, essa “mudança” pode ser desalinhada e interpretada de acordo com o contexto do co-enunciador, posteriormente, essa mudança – já sem ser aspeada – toma um caráter de irreversibilidade.

Esta afirmação de que a escola precisa sempre mudar – ou se quisermos continuar o diálogo com o documento da SME, poderíamos falar da “Escola Movimento”³ – traz para o interior desse discurso o “outro”, ou seja, cria-se um sentido de que ela está sempre em falta. Esta escola de “carências” e “privações” não poderá contribuir para que a sociedade se transforme, visto que a educação é a base da sociedade, segundo a elaboração deste discurso.

Duas unidades escolares trouxeram em seu PPP um discurso sobre a escola como instituição que pode se “regenerar” ou pode ser “regeneradora”. Vamos à leitura de seus segmentos para posterior análise:

Segmento 2:

“O projeto é como uma teia, na qual não podem sobrar pontas soltas. (...) As raízes mortas, que incomodavam, que nos fizeram tropeçar pelo caminho, foram e estão sendo pouco a pouco esquecidas, arrancadas. Já as raízes culturais, sociais, éticas que redescobrimos, raízes que nos transmitem esperança, seiva da vida, estas resgatamos, estas nos dão força a cada dia e nos fazem crescer.” (PPP U.E. 4, 2003: 1)

Segmento 3:

“...objetivamos com nosso trabalho atenuar as seqüelas deixadas pela falta e/ou destruição dos valores morais/sociais de nossa sociedade; uma vez que entendemos ser de extrema relevância para qualquer indivíduo, o desenvolvimento de referenciais morais/sociais que norteem o convívio com os demais, quer seja a nível físico ou emocional.” (U.E 16, 2001: 3)

Iniciando nossa análise pelo segundo segmento destacado, podemos observar que o sentido destinado à escola a compreende como espaço regenerador

³ “*Escola em Movimento*” é a forma como a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias define sua proposta de ação para as escolas da rede municipal de ensino” (SME, 2002: 17).

da “falta” e da “destruição” “*dos valores morais/sociais de nossa sociedade*”. Ora, neste contexto, se afirma que vivemos numa sociedade degenerada, onde poderíamos inferir que os vícios, a apatia, a ausência de solidariedade se fazem presente.

Dialogando com Valle (2001: 231) ao analisar a constituição da Escola pública durante a Primeira República, podemos observar que também esta escola traz, hodiernamente, o discurso da regeneração “...*como possibilidade racional de influir sobre o curso natural do desenvolvimento humano*”. No discurso da época, a escola pública, desempenhando seu papel regenerador, deveria prevenir os maus comportamentos, deveria instaurar o consenso universal através da ciência e da técnica, impondo, assim, uma normalidade moral e biológica. De forma semelhante, o segmento por ora analisado apresenta em sua superfície discursiva o seguinte fragmento: “*entendemos ser de extrema relevância para qualquer indivíduo, o desenvolvimento de referenciais morais/sociais*”.

A formulação deste discurso, constrói para a escola um sentido restaurador da sociedade, mas também institui:

(1) um sentido para a sociedade que, neste caso, é desregrada, deteriorada, corrompida;

(2) um sentido para os indivíduos desta sociedade que necessitam ser “salvos”, serem “cuidados” de uma moléstia que lhes ataca constantemente, ou seja, a “*falta e/ou destruição dos valores morais/sociais de nossa sociedade*”.

Diante disto, o sentido construído em torno da escola institui também outros sentidos para os indivíduos e para a sociedade em que vivemos.

O trabalho discursivo de “regeneração” também é realizado no primeiro segmento acima destacado. No entanto, o objeto desta regeneração é a própria unidade escolar que, ao mesmo tempo que necessita resgatar sua tradição - “... *as raízes culturais, sociais, éticas que redescobrimos...*” (linhas 4 e 5) – , deseja extirpar e esquecer seus erros - “*As raízes mortas, que incomodavam, que nos fizeram tropeçar pelo caminho, foram e estão sendo pouco a pouco esquecidas, arrancadas*” (linhas 2 a 4) -, a fim de se constituir numa outra escola – “aquela que cresce a cada dia” (linhas 6 e 7) .

Evidencia-se, aqui, um outro trabalho discursivo que atribui ao PPP a possibilidade de ser o “fundador” de uma nova escola. Observamos no texto em questão que, a partir da construção do PPP, uma nova unidade é configurada - “O

projeto é como uma teia, na qual não podem sobrar pontas soltas” (linhas 1 e 2). A escola existente, anteriormente ao PPP, deve ser extirpada. Diante deste “brotar para uma nova estação”; “fincar novas raízes”; “resgatar as raízes boas que foram esquecidas”, interpretamos que há a instauração de um discurso fundador possibilitado a partir da elaboração do PPP – um discurso que fundará uma *escola regenerada*.

Segmento 4:

“Temos clareza de que a concretização deste projeto não deverá ocorrer de forma mecânica, pois se trata de um projeto em construção. Não é algo dado como pronto e acabado.” (PPP U.E. 4, 2003: 1)

Há, neste segmento, a presença da primeira pessoa do plural – apresentada pela conjugação do verbo *ter* -, buscando-se cimentar a idéia de que a escola só pode se organizar a partir de um coletivo.

Também podemos observar a presença da pressuposição através da negação – “não deverá” - que traz para o interior deste discurso o discurso “outro”, a saber: há a crença na possibilidade de, após a elaboração de um PPP, as transformações se configurem automaticamente.

Há ainda outra pressuposição por negação - explícita no trecho “*Não é algo dado como pronto e acabado*” (linha 3) -, que apresenta como discurso “outro”, a possibilidade de se afirmar que a empreitada de realizar um PPP está finalizada em seu “simples” ato de escritura. Se assim o fosse, não haveria necessidade de revê-lo, reanalisá-lo e encontrar as estratégias mais adequadas para torná-lo, de fato, um instrumento que propicia mudanças no interior da escola.

Segmento 5:

- 1 *“Esse projeto é consequência da necessidade de sistematizar as ações previstas, e algumas já iniciadas, objetivando uma melhor articulação e implementação da filosofia da escola. Longe de constituir-se em um projeto pronto e acabado, o*
- 5 *percebemos como um documento provisório, que visa registrar o processo em curso, resultado do amadurecimento e da caminhada da comunidade escolar estando sujeito, portanto, a alterações e revisões.”* (PPP U.E. 6, 2000: 4)

No trecho “*Esse projeto...*” (linha 1) encontramos a presença de um *determinante demonstrativo*. Segundo Maingueneau (2005: 186), ao utilizarmos este tipo de recurso queremos indicar “...*implicitamente ao co-enunciador que esse objeto [no caso o PPP da U. E. 6] existe; é único*”. Ao lançar mão desse recurso, portanto, poderíamos inferir que a escola desejaria explicitar uma outra compreensão do referente – o PPP - “*que passa, desse modo, a se distinguir de outros da mesma categoria*” (Maingueneau, 2005: 187). Em outros termos, poderíamos dizer que este PPP almeja se destacar como uma “...*conseqüência da necessidade de sistematizar as ações previstas, e algumas já iniciadas, objetivando uma melhor articulação e implementação da filosofia da escola*” (PPP U.E. 6, 2000: 4 – linhas 1 a 3). Delineia-se, assim, que esta escola já tinha um trabalho iniciado, já previa e executava algumas ações e que o PPP significaria, tão somente, o registro do que já ocorreria no trabalho pedagógico cotidiano desta escola. Desta forma, há uma preocupação em explicitar que a escola tem uma filosofia construída em comum e que a importância do PPP reside, talvez, nessa possibilidade de registrar – ou mesmo legitimar - o que já é realizado no interior desta unidade escolar.

Encaminhando-nos para a análise das linhas seguintes, mais especificamente das linhas 3 a 6 – ou seja, “*Longe de constituir-se em um projeto pronto e acabado, o percebemos como um documento provisório, que visa registrar o processo em curso, resultado do amadurecimento e da caminhada da comunidade escolar estando sujeito, portanto, a alterações e revisões*” (linhas 3 a 6) – observamos que estas estabelecem uma intertextualidade com diversos outros textos, a saber:

1. Com o que descreve a literatura pedagógica⁴;
2. Com o documento da SME intitulado *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002: 58), ao descrever que “*o projeto da escola expõe sua experiência particular, seu contexto, movimento e vida que lhe são próprios*”.

Este trecho, portanto, não traz o processo de mudança como algo que regenera a escola de seus males atuais, destacando, no entanto, seu caráter

⁴ Para melhores detalhes, ver o segundo capítulo do presente trabalho.

provisório como o é toda construção humana, visto que este é parte constitutiva de um processo histórico.

Segmento 6:

- 1 “A análise da realidade sócio-política-econômica constitui-se, inegavelmente, ponto de partida para a construção das bases político-filosóficas que fundamentam o projeto político-pedagógico da escola, posto que esta, longe de ser um espaço de neutralidade, está situada no contexto das relações sociais, políticas e ideológicas.” (PPP U. E. 6, 2000: 3)

A utilização do advérbio “*inegavelmente*” demonstra que a escola dialoga com um discurso outro - o qual poderemos inferir que é o produzido no documento da SME-DC (2002) que transcreveremos a seguir:

“...mas refletindo sobre as condições sócio-econômico-culturais de nossas crianças, nossos jovens e adultos e suas famílias, a nossa própria realidade de profissionais da educação, bem como considerando a realidade do local e do país em seu tempo histórico, construiu-se um documento intitulado “Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais”. Este foi gerador, nas escolas, de ambiente de estudo e de preparo conjunto de trabalho para construção de seus projetos político-pedagógicos.” (SME. Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2002: 26/27)

Não significa, portanto, apenas uma intertextualidade no sentido de assentir a esta idéia, mas de contrapor-se à possibilidade de que se poderia construir um PPP apartado destas bases. Essa oposição pode ser detectada, por exemplo, na continuação do trecho – “... *posto que esta, longe de ser um espaço de neutralidade, está situada no contexto das relações sociais, políticas e ideológicas*” (PPP U. E. 6, 2000: 3 – linhas 4 a 6) .

Os dois segmentos a serem destacados a seguir foram agrupados por trazerem problemática semelhante: a mutabilidade que o PPP sofre se deve, não somente, por este se constituir num instrumento que rege a prática pedagógica e, sendo esta uma prática humana, acarreta câmbios nesta construção coletiva. O que se anuncia/denuncia nos textos é que há uma troca constante de profissionais, provocando um eterno começar no trabalho coletivo – o que dificulta a possibilidade de aprofundamento e superação de dificuldades. Vamos aos PPP:

Segmento 7:

- 1 “A construção do PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da [U.E. 9] teve início em 1998. Houve muitos avanços e retrocessos, por representar uma experiência inovadora para todos os envolvidos.
- 5 A eterna mutabilidade do projeto também dificulta sua construção, já que devendo refletir a caminhada da escola, reflete a rotatividade dos profissionais, fato que não ocorreu neste último ano, o que fez com apenas revisássemos nosso PPP e fizéssemos modificações baseadas em nossos estudos.
- 10 Sendo assim, podemos caracterizar este material como reflexo da etapa que estamos vivenciando dentro de nossa instituição.” (U.E 9, s./d.: 15)

Segmento 8:

- 1 “Percebe-se que as discussões acumuladas no interior da Escola e o processo de (re)construção do Projeto Político Pedagógico tem sofrido rupturas devido a mobilidade e ao remanejamento de profissionais da Escola a cada remoção da
- 5 rede. Quando o grupo avança nas discussões, troca-se os atores, mudam-se os papéis e nesse eterno (re)começar tem se feito propostas e tentativas significativas de avanços no processo, porém a sensação que se tem é que estamos sempre iniciando...começando...tudo de novo...” (U.E, 18, 2001: 3)

Como pontuamos anteriormente, estes segmentos denunciam uma das condições infra-estruturais que vivencia a Escola pública - a rotatividade de profissionais. Esta *mobilidade* acarreta um “eterno recomeçar” “...a sensação que se tem é que estamos sempre iniciando...começando...tudo de novo...” (PPP da U.E, 18, 2001: 3).

Se, de fato, o PPP é um instrumento que deve ser modificado de acordo com a realidade da comunidade escolar, essa eterna mutabilidade, imposta pela rotatividade dos profissionais, por vezes, dificulta a coesão do grupo, a construção de um trabalho em comum. Vemos, assim, nestes segmentos, a polissemia que a palavra mudança traz que não vem mais “carregada” apenas de sua conotação “positiva” – como, por exemplo, o sentido presente no segmento 1 anteriormente analisado. Há também aí, uma problemática surgida com esse processo inesgotável de mudança que, afetando o cotidiano escolar, será refletido na superfície discursiva do PPP.

A contradição da idéia de *movimento*, de *mudança* está explicitada: cria-se um sentido para a escola de uma instituição permanentemente privada de aprofundamento, um constante recomeçar, uma superficialidade, visto que é obrigada a se colocar numa busca incessante, sem fim. São, portanto, as condições infra-estruturais – remoção dos profissionais para escolas mais próximas ao centro da cidade – os motivos agravadores para este sentido que está sendo construído em torno da escola.

Segmento 9:

- 1 *“Na semana de planejamento de 2001, optamos por fazer uma revisão e reorganização na íntegra que tornasse mais científico o PPP, baseado em uma corrente teórica.
Escolhemos nos basear nas sugestões de DANILO GANDIN,*
- 5 *certamente adequando-as à nossa realidade. (...)
Seguimos refletindo sobre a nossa comunidade e nossa escola – o que temos e o que desejamos – nossas possibilidades e nossos entraves.
Acreditamos ser através desses momentos, através das trocas*
- 10 *que crescemos também profissionalmente e pessoalmente, e é esse crescimento que subsidia nossa prática pedagógica gerando um ciclo de: REFLEXÃO - AÇÃO – REFLEXÃO - AÇÃO.” (U.E 9, s./d.: 18)*

O sentido de mudança presente neste segmento se coaduna com um processo de revisão e reorganização necessário ao desenvolvimento da prática pedagógica. Não traz, portanto, o sentido de que a escola deve realizar câmbios, porque esta é o *locus* de uma falta jamais saciada.

Analisando a expressão “*na íntegra*” (linha 2), podemos observar o destaque para o fato de que a escola se pôs a refletir a totalidade do PPP, buscando embasá-lo – e portanto, torná-lo mais legítimo – num discurso “*mais*” (novamente a presença de um advérbio de intensidade) científico. Indagamo-nos se esta unidade escolar está dialogando com um outro discurso, como por exemplo, o da SME, no documento *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais* (s/d), onde se afirma que “*Para se fazer um Projeto Político-Pedagógico, é necessário conhecer os fundamentos teóricos e os princípios metodológicos que fundamentam a proposta de educação que contextualiza o ensino na rede municipal.*” (SME, s./d., 5).

A fim de legitimar-se, esta escola afirma o compromisso de pautar-se numa corrente pedagógica - explicitando o autor que lhe dá este suporte -, tornando seu PPP mais científico.

Nas linhas 4 e 5, ao lermos o trecho, “*Escolhemos nos basear nas sugestões de DANILO GANDIN, certamente adequando-as à nossa realidade*”, salientamos que a utilização do advérbio “*certamente*” demonstra que a escola dialoga com um discurso outro, a saber: não basta embasar-se numa corrente teórica se esta não está adequada à realidade que vive a escola. Somente quando a teoria e a realidade se coadunam é que se pode instituir uma prática pedagógica pautada num “*ciclo de: REFLEXÃO - AÇÃO – REFLEXÃO - AÇÃO.*” (linhas 13 e 14).

Segmento 10:

- 1 “*Em 1997 foi um ano de mudanças para toda a Rede Municipal e a nossa Escola foi totalmente modificada, que falaremos em outro momento sobre essas mudanças radicais, não só na Escola mas em nossas vidas (dia a dia do profissional da Escola).*”
- 5 “*Logo no início sentimos a necessidade das mudanças, mas a Escola se encontrava confusa, pois não tinha uma linha filosófica a seguir. Aos poucos fomos traçando os nossos objetivos, com cautela e clareza, pois tudo nos parecia novo, era como se uma nova escola estivesse surgindo e com o apoio da S.M.E.*”
- 10 “*conseguimos vencer todas as barreiras de 1997. Desde já colocamos que não foi fácil aceitar as transformações, foi sofrimento para um crescimento futuro, houve profissionais que acharam melhor sair da Unidade, por não concordarem com as mudanças que só tinha um olhar – direcionado ao nosso aluno,*”
- 15 “*mas tudo isso foi acontecendo e a Escola começou a traçar sua filosofia de ensino, enfim, deu início a cara da escola que realmente gostaríamos de ter.*” (U.E. 10, 97/00: 2)

Como visto em outros PPP e no documento da SME, *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002), o sentido dado ao vocábulo “mudança” é de algo necessário e positivo para que a escola cumpra seu papel. Ressaltamos ainda que, ao lermos as linhas de 1 a 6, podemos observar o quanto a mudança afeta o cotidiano pedagógico de cada profissional ali presente. Estas mudanças, porém, só poderiam ser efetivadas se a escola delineasse sua linha filosófica.

No trecho “*Desde já colocamos que não foi fácil aceitar as transformações, foi sofrimento para um crescimento futuro...*” (linhas 10 e 11), constatamos a presença da pressuposição através da negação. O discurso outro incorporado é: já que havia a necessidade de mudanças, as transformações poderiam ser aceitas sem resistências. Não obstante, as oposições se fizeram sentir, mas foram vivenciadas, pois sua superação significava um “*...sofrimento para um crescimento futuro...*” (linha 11).

Segmento 11:

- 1 “*O nosso PPP encontra-se em processo de sistematização, estamos caminhando e avançando na organização, planejamento, execução, avaliação do processo, dos alunos, de nosso trabalho e da vida que temos dado ao projeto da Unidade Escola. [sic]*”
- 5 “*É visível o empenho de todos, já colocando em prática as decisões e reflexões realizadas no processo de construção do PPP, a vontade, a seriedade e a profundidade com que temos tratado as questões pertinentes a educação da criança pequena (Educação Infantil), aos pais e responsáveis e as pessoas que lidam,*
- 10 *orientam, educam e aprendem com elas. Temos como objetivo maior oferecer a comunidade um ensino público de qualidade.*” (U.E 11, 2001: 2)

Novamente detectamos numa unidade escolar a valorização do PPP como um processo, em permanente mudança, uma construção coletiva, ou seja, um discurso fundador de uma escola que almeja “*oferecer a comunidade um ensino público de qualidade*” (linhas 10 e 11).

Lançando mão de nossas ferramentas, presenciamos também a explicitação de pressuposições que reafirmam o compromisso com esta escola pública na seguinte enunciação: “*...a vontade, a seriedade e a profundidade com que temos tratado as questões pertinentes a educação da criança pequena...*” (linhas 6 a 8).

Reafirma-se, pois, que esta escola tem vontade, seriedade e se aprofunda para que a educação da criança pequena se realize da forma mais adequada ao seu pleno desenvolvimento.

Segmento 12:

“*A partir de discussões realizadas com todos os profissionais de nossa escola, percebemos a necessidade de mudanças, tanto a*

nível estrutural, como no campo do pensamento e da prática educativa. Daí surge a justificativa de nosso Projeto Político Pedagógico...” (U.E 13, 2001: 2)

Esta unidade escolar reitera o discurso de que a escola necessita de mudanças – estas vistas em aspectos positivos, pois poderão modificar a estrutura, o pensamento educativo e a prática dele derivada. O instrumento que contribuirá nesta transformação, mais uma vez, é o PPP, portanto, elemento fundador compreendido como um espaço de construção desta outra escola.

Observamos a presença da interdiscursividade que traz a contradição desta positividade dada à mudança no contexto escolar. Se esta é necessária, é porque encontramos uma escola com problemas estruturais, com práticas educativas ultrapassadas, com um pensamento impertinente para a realidade em que vivemos. Portanto, este discurso “otimista” oculta a face de uma escola fracassada.

Segmento 13:

“O Projeto Político Pedagógico que ora apresentamos nasceu da necessidade que a [U.E. 15] tem em constituir diretrizes que pudessem nortear toda a prática político-administrativa-pedagógica”. (U.E 15, 2001/2002: 1)

Analizamos, neste segmento, a pressuposição no seguinte fragmento:

(1) “...da necessidade que a [U.E. 15] tem em constituir diretrizes...”: o pressuposto aí demarcado é que a escola tinha uma necessidade de delinear suas diretrizes e que o PPP, portanto, é fruto desta.

Podemos ainda observar neste segmento a união de três vocábulos a partir da expressão “a prática político-administrativa-pedagógica” (linha 3). Cria-se, aí, novos sentidos para essas dimensões do cotidiano escolar que, ao mesmo tempo em que os une, os afasta. Se temos a necessidade de dizer que a prática é “político-pedagógica” é porque não as compreendemos como dimensões já estreitamente implicadas. O mesmo raciocínio pode ser partilhado ao dizermos que a prática é “político-administrativa”, pois traz o discurso outro de que a gestão do espaço escolar está isenta de posições políticas e de que estas irão influenciar o cotidiano pedagógico.

Segmento 14:

“Vamos elaborar um Projeto Político Pedagógico:

Com valores, visão, missão, objetivos de longo prazo, estratégias, metas, responsabilidades e prazos definidos. Objetivando melhor qualidade da escola e do ensino.” (U.E. 17, 2001: 1)

Novamente, observamos que o PPP de uma unidade escolar toma o sentido de organizador de suas atividades administrativo-pedagógicas. Há também aí uma certa explicitação da estrutura que este deve apresentar, ou seja, deve expressar sua “*visão, missão, objetivos, estratégias, metas, responsabilidades e prazos definidos*”.

Outro ponto a ser analisado neste segmento é a utilização do adjetivo comparativo de superioridade “*melhor*” que cria um sentido para a atual escola e ensino como algo inferior que, então, poderá ser modificado, elevado, aperfeiçoado a partir da elaboração do PPP da escola.

Segmento 15:

- 1 *“Faz-se urgente uma reflexão sobre a sociedade, a escola, o papel do professor no sentido de conferir direito à cidadania e à busca desse caminho.
Para tal, o projeto político pedagógico da escola, pretende se*
- 5 *pautar numa análise estrutural de ruptura/transformação da sociedade existente, não a reproduzindo, mas antecipando uma sociedade mais igualitária, mais solidária, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica cidadã onde a apropriação do código escrito e a evolução dos conceitos*
- 10 *relacionados com a vida e as formas democráticas de transformá-las, sejam as ferramentas essenciais nesse caminhar.” (U.E. 19, 2000: 4)*

Neste segmento, o sentido de mudança se constrói em torno da “*ruptura/transformação da sociedade*”. Ao observamos a superfície discursiva, encontramos a presença da pressuposição através da negação - “*...não a reproduzindo...*” (linha 6) – que marca a premência da escola também ser modificada. Esta pressuposição traz para dentro deste discurso o discurso outro, a saber: a compreensão da escola como um aparelho reprodutor da sociedade; mantenedora de um *status quo*, onde a desigualdade, a falta de solidariedade e de consciência são a tônica.

Diante desta realidade, o PPP ganha relevância eminentemente política, pois realizando a análise estrutural, buscará instaurar o movimento de

“ruptura/transformação” na concretização de uma sociedade democrática, onde as pessoas tenham desenvolvido uma “consciência crítica cidadã” (linha 8).

Segmento 16:

“Para elaboração do projeto político pedagógico, o grupo discutiu e delineou, primeiramente o tipo de sociedade que deseja auxiliar construir, o cidadão que buscar formar e, conseqüentemente, qual o posicionamento pedagógico que se pretende adotar.” (U.E. 26, 2001: 10)

Já nas duas primeiras linhas deste segmento encontramos o trecho “...o grupo discutiu e delineou...” que nos apresenta a pressuposição de que há um grupo que reflete em conjunto, discutindo e delineando questões pertinentes ao seu trabalho.

Analisando as linhas 2 e 3 , mais especificamente o trecho “...o tipo de sociedade que deseja auxiliar construir, o cidadão que buscar formar...”, encontramos algumas pressuposições:

- há “a” sociedade onde todos nós estamos inseridos;
- temos um ideal claro desta sociedade que queremos;
- há um cidadão que também temos projetado e que iremos formar.

Estas construções nos trazem um consenso dado para estas instâncias, projetando um desejo de mudança, um projeto de futuro elaborado pelo “grupo”.

Observemos, também, a utilização dos verbos “auxiliar” (linha 2) e “buscar” (linha 3). Na leitura de outros PPP, quando se é colocado o desejo de construir algo – a escola (como destacado no PPP da Unidade Escolar 8, por exemplo), a sociedade, o cidadão, etc – a estrutura discursiva afirma a escola como locus que, efetivamente, pode possibilitar estas construções.

Conforme o “Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa” (Ferreira, 1986: 204), a definição dada para o verbo “auxiliar” é: “1. *Que auxilia, assistente; ajudante.* 2. *Prestar auxílio a; socorrer, ajudar*”. A escola, portanto, relativiza seu papel, demonstrando que seu poder é limitado, que não se auto-compreende como a “salvadora” da sociedade, mas que tem seu papel circunscrito em relações sociais mais amplas e complexas.

O mesmo sentido pode ser observado a partir do emprego do verbo “buscar” ao pensar a formação do cidadão. Recorrendo à mesma fonte citada anteriormente, algumas das definições possíveis para tal verbo são: “6. *Esforçar-*

se por; empenhar-se em; 7. Esforçar-se por; tentar, procurar...” (ibidem: 295). Poderíamos deduzir, assim, que a escola compreende que a formação do cidadão necessita de uma discussão muito mais profunda e abrangente e que não cabe, portanto, somente à escola, o ônus e o bônus de pensar esta formação e de fazê-la acontecer?

Ainda se faz mister salientar que este segmento estabelece uma interdiscursividade com o documento *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais* (SME, s/d.) que apresenta em sua estrutura as seguintes indagações: “*Que escola se quer construir?*” (SME, s/d:7); “*Que educação se deseja oferecer?*” (SME, s/d:8); “*Que aluno se quer ajudar a formar?*” (SME, s/d: 8); “*Que sociedade se deseja construir?*” (SME, s/d: 9).

O segmento acima destacado do PPP da U.E. 26, em diálogo com o documento proveniente da SME, explicita que se debruçou sobre a “*sociedade que deseja auxiliar construir*” e sobre o “*cidadão*” – poderíamos aí, nos reportar ao aluno – que se “busca formar”.

Segmento 17:

“A questão metodológica tem sido alvo de constantes avaliações, pois percebemos que ainda não conseguimos implementar ações didáticas em sala de aula que expressem o desejo do Projeto Político Pedagógico. Neste aspecto continuamos presos a posturas didáticas tradicionais, eventualmente temperadas por ações isoladas mais progressistas.” (U.E. 27, 2001: 14)

Observamos neste segmento – sobretudo nas linhas 2 e 3 - a reiteração do discurso de que a escola é o lugar da falta. Em outros termos, poderíamos dizer que há uma concepção teleológica que se encontra no âmbito do “desejo”, do “ainda” não alcançado. O objeto almejado se encontra no futuro e a barreira que enfrenta é estar atrelado “*a posturas didáticas tradicionais*” que não são modificadas posto que “*ações progressistas*” não são orgânicas, mas sim, isoladas.

4.2. PPP e trabalho coletivo:

Segmento 18:***I – APRESENTAÇÃO***

1 *Para se fazer um Projeto Político-Pedagógico, é necessário conhecer os fundamentos teóricos e os princípios metodológicos que fundamentam a proposta de educação que contextualiza o ensino na rede municipal.*

5 *Assim, a Secretaria Municipal de Educação pensou em organizar este documento, tendo como referencial para sua construção, todas as discussões e situações compartilhadas com os profissionais dessa Secretaria e com as Unidades Escolares, nas oficinas de capacitação, em seminários e na análise dos*
 10 *relatórios enviados pelas escolas sobre Reestruturação Curricular, onde consideram-se as discussões realizadas pelos educadores.*

As diretrizes para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais servirão de base para a
 15 *orientação e construção do projeto, favorecendo o resgate e o fortalecimento da identidade político-pedagógica, que norteará todo o caminhar de cada Unidade Escolar.*

Para a construção do Projeto Político-Pedagógico, os diversos componentes da comunidade escolar deverão reconhecer-se
 20 *como protagonistas e responsáveis pela elaboração e operacionalização do projeto, em consonância com os princípios norteadores da Secretaria Municipal de Educação.*

É fundamental enfatizar a importância do Projeto Político-Pedagógico pois este estabelece rumos, aponta caminhos e busca
 25 *definir coletivamente a organização dos trabalhos pedagógicos e administrativos da escola em sua totalidade, o que significa olhar a escola como um espaço público, um lugar de debate, de diálogo, fundamentado na reflexão coletiva sobre o educacional, o cultural, o político e o social.” (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d: 5)*

Focando nossa atenção nas primeiras linhas deste segmento - “os fundamentos teóricos e os princípios metodológicos que fundamentam a proposta de educação que contextualiza o ensino na rede municipal” (linhas 1 a 3), observamos a presença de um pressuposto inscrito a partir do artigo definido plural “os”, onde se constrói o discurso de que a rede de ensino de Duque de Caxias já tem elaborada tantos os fundamentos teóricos, quanto os princípios metodológicos. Portanto, é uma rede de ensino que apresenta uma proposta educativa estruturada.

Analisando o trecho “o resgate e o fortalecimento da identidade político-pedagógica” (linhas 13 e 14), desejamos analisar o vocábulo “resgate”. No Novo

Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986: 1493), podemos encontrar a seguinte definição para a entrada “resgate”: “salvamento”. Ou seja, os pressupostos são: (a) a instituição escolar tem uma identidade político-pedagógica; (b) esta necessita ser salva, pois se encontra enfraquecida.

Destacando um novo trecho deste segmento, expresso no enunciado “*os princípios norteadores da Secretaria Municipal de Educação*” (linhas 18 e 19), observamos a construção de mais um pressuposto, a saber: a rede municipal de Educação do município em questão já organizou seus princípios norteadores e, portanto, a comunidade escolar deve reconhecê-los como os pilares para a organização do PPP em cada unidade.

Encaminhando-nos à linha 23, a expressão “*o que significa*” nos possibilitou segmentar o último parágrafo da “Apresentação” em duas partes que, embora divididas, encontram-se articuladas. É mister salientar que esta segmentação não pretende estabelecer uma relação unívoca entre um sentido e um segmento, conforme explicitaremos a seguir, após apresentarmos nossa análise.

Este trecho aponta para dois sentidos de PPP: 1. como um instrumento que organiza o cotidiano da escola do ponto de vista pedagógico-administrativo - “trabalhos pedagógicos e administrativos”; 2. como um instrumento que configura a escola como espaço político - “*um espaço público, um lugar de debate, de diálogo, fundamentado na reflexão coletiva sobre o educacional, o cultural, o político e o social*” (linhas 27 a 29).

Como pontuado acima, estes sentidos são construídos em conjunto, pelo metadiscurso manifesto pela expressão “*o que significa*”. Segundo Houaiss (versão 1.05a), o vocábulo “significar” apresenta seis diferentes definições, a saber: 1. “*ter o significado ou o sentido de; querer dizer*”; 2. “*apresentar-se como expressão de; exprimir, traduzir*”; 3. “*dar a entender; mostrar*”; 4. “*ser sinal ou indício de; denotar*”; 5. “*fazer conhecer; participar; comunicar*”; 6. “*possuir determinado significado; denotar, designar*”. Como se pode observar, todas as definições remetem ao metadiscurso.

Ao buscar definir o objetivo do PPP, este trecho traduz a prática coletiva colocada na primeira parte do período como uma prática coletiva **política** – explicitada discursivamente no trecho “*a escola como um espaço público, um lugar de debate, de diálogo, fundamentado na reflexão coletiva sobre o educacional, o cultural, o político e o social*” (linhas 23 a 25). Nesta tradução,

observamos que o texto projeta uma ampliação de sentido da instituição escolar e, conseqüentemente, do próprio PPP. Indagamos-nos, então, por que a necessidade dessa ampliação?

Ao construirmos na história da Educação a necessidade de escrevê-la como “prática política” – não é à toa que este projeto não se intitula somente ‘Projeto Pedagógico’, trazendo implícita a afirmação que toda a prática pedagógica é, necessariamente, política – é porque, na concepção hodierna, é enfocada com maior ênfase a dimensão técnica. Em outros termos, podemos dizer que é instaurada uma cisão ao explicitar que existe uma dimensão técnico-pedagógica e outra política.

O processo descrito não só constrói uma definição mais ampla de PPP – ou seja, salienta sua dimensão política que se constitui pelo debate público, pela reflexão coletiva sobre as distintas instâncias que permeiam a ação educativa -, como também constrói uma mais restrita – limitada à burocracia da instituição escolar, organizando e administrando o seu cotidiano.

Segmento 19:

- 1 *“Esses espaços de debate não se limitaram ao currículo escolar, mas estenderam-se à discussão da escola como um todo e suas relações para com a sociedade. E, é nesse contexto que coube a cada escola, compromissada com a educação e o ensino, a*
- 5 *construção do seu projeto político-pedagógico.*
Naquela ocasião, 1997, todos compreenderam que não se tratava meramente de elaborar um documento, como prova do
- 10 *cumprimento de exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas fundamentalmente, de implantar um*
- 15 *processo de ação- reflexão, que exigia a união de esforços, para que ele fosse construído, assumido e vivenciado pela comunidade, sobretudo a comunidade dos pais e dos profissionais da*
- 20 *educação. Assim sendo, realçando não só o momento, mas refletindo sobre as condições sócio-econômico-culturais de*
nossas crianças, nossos jovens e adultos e suas famílias, a nossa própria realidade de profissionais da educação, bem como
- considerando a realidade do local e do país em seu tempo histórico, construiu-se um documento intitulado “Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico das
- Escolas Municipais”. Este foi gerador, nas escolas, de ambiente de estudo e de preparo conjunto de trabalho para construção de seus projetos político-pedagógicos.” (SME. Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2002:26/27)

Desejamos salientar, já na primeira linha deste segmento – *“Esses espaços de debate não se limitaram ao currículo escolar...”* - a presença da pressuposição marcada pela negação. Como destaca Fairclough (2001b), remete-se, através da negação, ao discurso outro, ou seja, ao discurso de que na escola o debate se limita à elaboração do currículo, visto que, em determinadas concepções educacionais, este é quem delimita o que deve ou não ser ensinado no contexto escolar. Portanto, o currículo é um dos temas sobre o qual as escolas se debruçam, visto que, através dele, pode-se legitimar o trabalho educativo.

O discurso “outro” incorporado refere-se ao fato de que discutir somente o currículo é algo menor, de importância parcial, visto que seu sentido é mais completo se traz, em seu interior, a *“discussão da escola como um todo e suas relações para com a sociedade”* (linhas 2 e 3). Neste processo, constrói-se a dimensão política do PPP, fornecendo-lhe um destaque que se opõe às limitações – poderíamos dizer “técnicas”? – que caracterizariam o cotidiano escolar, entre elas, o currículo.

Também no trecho transcrito a seguir - *“...todos compreenderam que não se tratava meramente de elaborar um documento, como prova do cumprimento de exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional...”* (linhas 6 a 8) - detectamos a presença da pressuposição através da negação, e o discurso com o qual se contrapõe também está explicitado no texto – *“...prova do cumprimento de exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional...”* (linhas 6 e 7). Ora, inferimos que este trecho dialoga com o discurso “acadêmico” produzido em nossa sociedade, e com a apropriação deste por parte de alguns educadores da rede municipal de ensino, visto que, como colocado no capítulo 2, sobre a literatura pedagógica, constatamos que muitas críticas são destinadas ao PPP. Ora este é entendido como fruto de um movimento emancipatório dos educadores que reivindicavam, desde a década de 80 do século anterior, mais espaços e condições de participação; ora entendido como um instrumento regulatório, ou em outros termos, um documento que propicia uma autonomia outorgada pela lei da Educação que rege o sistema educacional no país.

Esta segunda concepção está mais afinada com a visão de que a escola cumpre um papel meramente reprodutor na sociedade, mantenedor do *status quo* e, neste sentido, o PPP não representaria um elemento importante na pugna por se instituir uma Escola pública, democrática e de caráter popular, um instrumento

que pode se configurar a partir dos embates da sociedade na luta por uma outra Escola e, mesmo, uma outra sociedade. O PPP, efetivamente, representaria mais uma exigência do Estado – este com um entendimento mais aproximado a Marx e Engels (2002), ou seja, como uma forma de organização que as classes dominantes dão a si mesmos para garantir sua propriedade e seus interesses -, esvaziando-se a possibilidade da configuração de conflitos e contradições existentes no tecido social.

Outra pressuposição por negação pode ser observada no seguinte trecho:

“...realçando não só o momento, mas refletindo sobre as condições sócio-econômico-culturais de nossas crianças, nossos jovens e adultos e suas famílias, a nossa própria realidade de profissionais da educação, bem como considerando a realidade do local e do país em seu tempo histórico, construiu-se um documento intitulado “Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais”. (linhas 12 a 15).

A pressuposição presente nos leva a refletir a elaboração de um PPP como elemento instituinte de uma nova forma de ser da escola, que deve se pautar na reflexão de uma certa historicidade não reduzida ao momento “agora”. Poderíamos dizer que o diálogo aí travado se refere ao fato de que se deseja instituir algo que vá além do atual governo, enraizando-se na história local e do país em seu tempo histórico? Para tanto, é imprescindível que a reflexão se volte à totalidade da instituição escolar, ou seja, *“nossas crianças, nossos jovens e adultos e suas famílias a nossa própria realidade de profissionais da educação”*.

Além da pressuposição acima apontada, temos aí a reiteração de que há um coletivo representado pelo pronome possessivo na primeira pessoa do plural, diversas vezes repetido. Diante desta realidade, o documento *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002) nos narra a construção de um documento matriz elaborado pela SME-DC - *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais* (s/d.) - que traz, em seu próprio título, a dimensão de um trabalho estruturado com um conjunto de pessoas que desejam instituir um trabalho em comum. O “nós” projeta, desde o órgão central, a existência de um trabalho “coletivo” permeando o trabalho educacional na rede de ensino do referido município.

Segmento 20:

“Colaborar para que o Projeto Político-Pedagógico cumpra sua função política pedagógica conscientizando sobre os problemas existentes na Unidade Escolar levando ao compromisso com suas soluções para o grupo envolvido levando a uma decisão política conjunta.” (PPP. U.E. 1: 4)

Neste segmento, há a declaração de que o PPP tem uma função política importante, a saber: conscientizar-se dos problemas existentes no âmbito escolar, compromissar-se com estes, a fim de encontrar soluções coletivas.

Podemos interpretar que há um trabalho discursivo – de advertência? – para que a escola realize sua responsabilidade, ultrapassando a dimensão pedagógica, cumprindo, efetivamente, sua função mais abrangente – a “*política pedagógica*”. Assim como já analisado nos Segmentos 18 e 19, há a marca discursiva de união dos dois termos – política e pedagógica. Esta necessidade de junção, indica, em algum momento, a dicotomia dessas dimensões, como se fossem estranhas uma à outra.

Em que momento de nossa história educacional essa dicotomia se estabelece? Tendo Severino (2006) como apoio nessa reflexão, o filósofo ressalta que a partir de 1964, o Brasil, estando sob a regência do regime militar autoritário, desenvolvia políticas educacionais de cunho tecnicista sob a perspectiva ideológica tecnocrática. Nesta perspectiva, o conteúdo do ensino só poderia ser entendido como um aspecto técnico, ausentando-se de qualquer conotação política e crítica. O fito maior dessa ideologia tecnocrática era qualificar uma mão-de-obra dócil, disciplinada, numerosa, que atendesse adequadamente às exigências do sistema econômico.

A educação, enquanto uma prática humana de caráter interventivo, atua também no processo de subjetivação do ser humano. Assim, a educação – tal como a política – se configuram no fluxo da construtividade histórica. Se, em anos passados de nossa história, o discurso era de formar trabalhadores disciplinados, o sistema econômico hodierno exige que estes sejam críticos, criativos, participativos, solidários. Diante destas novas demandas, a escola – e o discurso em torno dela – também se reformula. Para tanto, a dimensão política, crítica – e aí encontramos uma polissemia para esses vocábulos – deve ser retomada, adentrando o discurso educacional.

Assim, ao se explicitar esta relação entre os dois termos pretende-se atribuir ao PPP o sentido de colaborador na “re”definição do papel da escola que anseia por configurar-se a partir de um coletivo, ou nas próprias palavras do PPP em questão, “*para o grupo envolvido levando a uma decisão política conjunta.*”

Segmento 21:

- 1 “*Cada mundo escolar é uma identidade coletiva situada em certo contexto, com práticas, convicções, saberes, que se entrelaçam em uma história própria, em permanente modificação. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais,*
- 5 *frutos da aceitação ou rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais.*
Alguns obstáculos poderão surgir na construção do PPP, mas com a união de todos – diretores, equipe, professores, comunidade, pais, alunos e demais funcionários, conseguiremos
- 10 *construir a escola que queremos.*
Unidos, deveremos buscar variadas possibilidades de realizar ações concretas, abrindo caminhos, descobrindo efetivamente para esse processo de mudança.
O Projeto Político Pedagógico da Escola resulta de uma
- 15 *decisão política conjunta. É política porque sua adoção depende da combinação das forças existentes dentro da escola, e sobretudo [sic] do apoio dos seus dirigentes. É conjunta porque o êxito na condução, implementação e resultados do projeto adotado pela escola depende da participação e empenho*
- 20 *de toda a comunidade escolar. Na realidade, o Projeto Político Pedagógico Escolar é a própria cara da escola, é a sua filosofia de trabalho. Nela está contido o que a escola entende de educação, o que pretende fazer dos seus alunos, das relações e de convivência efetiva”. (PPP U.E. 2, 2001: 1- 2)*

No presente segmento, observamos um trabalho discursivo que se destina a criar um sentido de coletividade. É através desse sentido, que as pessoas envolvidas no cotidiano pedagógico, unidas, poderão “*construir a escola que queremos*” (linha 8). Como vimos anteriormente, a afirmação de que a escola precisa sempre mudar – ou se quisermos estabelecer o diálogo com o documento da SME, poderíamos mencionar, novamente, a “Escola Movimento” – traz para o interior desse discurso o “outro”, ou seja, cria-se um sentido de que ela está sempre em falta. Esta escola “de carências” e “privações” não poderá contribuir para que a sociedade se transforme.

Observando o que está escrito nas linhas 12 e 17, constatamos a necessidade de se atribuir um sentido para o PPP, que nos próprios termos do segmento em questão, coloca-o como “*uma decisão política conjunta*” (linhas 12 e 13). Logo em seguida, busca definir o motivo de ser uma decisão “política” e “conjunta”. O sentido que constrói em torno da dimensão política - “*É política porque sua adoção depende da combinação das forças existentes dentro da escola, e sobretudo [sic] do apoio dos seus dirigentes.*” (linhas 13 a 15) – é que esta se dá pelo consenso, pelo apoio mútuo, desconsiderando as possibilidades de embates, de visões antagônicas, de embates por constituir uma hegemonia.

Também ao atribuir sentido para a dimensão “conjunta”, – “*É conjunta porque o êxito na condução, implementação e resultados do projeto adotado pela escola depende da participação e empenho de toda a comunidade escolar*” (linhas 15 a 17) – esta se dá através da adesão, da participação, sem se pontuar a dimensão de conflitos que podem existir.

Segmento 22:

- 1 “*Um dia, alguns profissionais da educação, após observarem que a escola precisava de uma transformação, de um resgate de seus valores, resolveu que o Projeto Político Pedagógico seria o instrumento que dirigiria as*
- 5 *ações da escola para a promoção da cidadania. Diante desta perspectiva, nossa escola vem sempre que possível discutindo questões pertinentes a elaboração do Projeto Político Pedagógico com metas definidas e construídas pelo grupo. (PPP U. E. 2, 2001: 3)*

Apesar da questão do gênero do discurso não ser um dos objetos de nossa análise, não podemos nos furtar de salientar que este segmento é iniciado com uma expressão inusitada para este tipo de texto denominado PPP. Segundo Maingueneau (2005: 61), “*os gêneros de discurso pertencem a diversos tipos de discurso associados a vastos setores de atividade social*”. Os gêneros também podem ser divididos de acordo com o lugar institucional que se ocupa.

Diante desta classificação, a expressão “*Um dia...*” (linha 1) nos traz um tom narrativo, como desejoso de registrar uma memória. Embasados em Orlandi (op. cit.), poderíamos dizer que há aí a instituição de um discurso fundador, tendo

o fito de criar uma nova tradição, re-significando a anterior e instituindo uma nova memória.

Presenciamos, assim, a construção de um sentido ao PPP: este se institui como um instrumento que fundará uma nova escola – instituição esta que se afasta radicalmente da que construímos até então. O PPP propicia uma outra forma de “ser escola”: coletiva, “promotora” da cidadania, com seus valores resgatados e recuperados. Cria-se uma outra identidade, uma nova história para a instituição escolar, que desautoriza o sentido, até hoje, vivenciado. Nas palavras de Orlandi (op. cit.: 13), instaura-se uma nova filiação que, ao trazer um novo processo significativo, cria uma nova “memória”, uma nova identidade histórica - “*é memória temporalizada, que se apresenta como institucional, legítima*”.

Segmento 23:

“Todo esse trabalho coletivo fez com que gradativamente o grupo viesse a se tornar mais participativo, criasse um novo olhar para o trabalho em relação a [sic] Educação Infantil e um amadurecimento nas discussões educacionais. Acreditamos que estamos sempre em contínuo processo de construção e revisão do nosso Projeto Político Pedagógico.” (PPP U.E. 3, 2001: 2)

Nesta unidade escolar – assim como nos outros documentos analisados - podemos verificar que o PPP converte-se num discurso fundador: ele forja um trabalho cada vez mais participativo, instaura um novo olhar, amadurece as discussões.

Verificamos aqui também, a necessidade da mudança, do movimento contínuo que propicia a construção e a revisão do PPP – o instrumento que transforma o cotidiano escolar.

Segmento 24:

“...ao socializarmos conhecimentos e coletivizarmos ações, começamos, de fato, a construir um projeto pedagógico participativo.” (PPP U. E. 6, 2000: 13)

Esse fragmento traz a presença da denegação através da expressão “*de fato*”. Ao trazer este recurso, vem junto a este discurso, o discurso outro, o discurso inverso, ou seja, não pode haver um projeto político-pedagógico

participativo sem propiciarmos a socialização do conhecimento e a coletivização das ações.

Segmento 25:

“Representa, ainda, o esforço coletivo de buscar a integração do trabalho educativo baseado na cooperação, na democracia e na solidariedade das relações profissionais e interpessoais, que apontem para a construção de uma escola verdadeiramente pública, de qualidade, que venha a atender aos interesses das classes populares.”(PPP U. E. 6, 2000: 3)

Este segmento também destaca a necessidade de se viabilizar um trabalho coletivo, cooperativo, integrador. Não obstante, o que mais nos chamou a atenção foi o posicionamento através do advérbio “*verdadeiramente*”. Poderíamos dizer que este seria um caso de modalização autonímica (Authier-Revuz, 2004), que nos indica na superfície discursiva a heterogeneidade do/no discurso. O enunciador marca em seu discurso que não está falando de qualquer escola pública, mas de uma escola pública determinada – aquela “*verdadeiramente pública, de qualidade, que venha a atender aos interesses das classes populares*” (linhas 4 e 5). Utilizando-se desse recurso discursivo, o enunciador deseja dar acesso a um aspecto de sua enunciação “*que traduz o modo de negociação com a heterogeneidade constitutiva própria a esse discurso*” (Authier-Revuz, ibdi: 74), no caso, com os sentidos atribuídos em torno da “Escola pública”.

Segmento 26:

1 *“A elaboração do Projeto Político-Pedagógico começou no início de 2000, quando promovemos reunião com a comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, pais, equipe técnica e direção. (...) As dificuldades encontradas*
5 *neste processo de discussão foram muitas, desde a simples reprodução dos documentos, à insistência sobre a importância do próprio Projeto Político-Pedagógico, que muitos não entendiam, mas tentamos superá-las na medida em que apareciam.”* (U.E 7, 2002: 2)

Pela primeira vez, uma unidade escolar explicita claramente as dificuldades que encontrou no processo de elaboração do PPP. Estas dificuldades se referem às questões infra-estruturais – como viabilizar questões tão simples como a reprodução dos materiais necessários para este trabalho? – e, também, aos

problemas relativos à superestrutura – como conscientizar as pessoas da importância de realizar um PPP, instrumento que demanda a participação de toda a comunidade escolar, “...ou seja, professores, alunos, pais, equipe técnica e direção” (linhas 3 e 4)?

Neste último trecho destacado - “...ou seja, professores, alunos, pais, equipe técnica e direção” (linhas 3 e 4) – temos a presença da modalização autonímica, representada pela expressão “ou seja”, onde o enunciador, desdobrando seu discurso, explicita o que entende por comunidade escolar - professores, alunos, pais, equipe técnica e direção.

Segmento 27:

“São direitos dos alunos: (...)

f) participar de todas as atividades escolares, inclusive na construção do Projeto Político-Pedagógico;” (U.E 7, 2002: 5)

Observamos neste trecho a relevância que é dada ao PPP, visto que, sendo colocado numa instância superior, converte-se num direito. Se já há uma certa legitimação de que o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, de que ele deve participar de espaços do cotidiano pedagógico tais como o Conselho de Classe, faz-se necessário ressaltar – através do uso do advérbio – a participação num espaço mais “nobre” que é o da construção de um PPP na escola.

Segmento 28:

“Este Projeto Político-Pedagógico, a partir de sua aprovação, tem validade legal em relação ao que nele está explicitado, devendo todas as atividades escolares estarem de acordo com as diretrizes aqui traçadas. (...)

Este Projeto Político-Pedagógico será modificado sempre que o aperfeiçoamento do processo educativo exigir, mas as alterações só entram em vigor após aprovação pela comunidade escolar.” (U.E 7, 2002: 8)

Achamos pertinente destacar nos segmentos acima – 27 e 28 – a polissemia que se instaura em torno dos PPP. No segmento 27 observamos que o PPP é visto como um espaço de construção coletiva e, assim sendo, é direito dos alunos intervirem neste, pensarem sobre este, enfim, tornarem-se participativos neste processo; já no segmento 28, linha 1, o seu sentido é diferenciado, convertendo-se num texto concreto – poderíamos dizer num documento? - que

deverá reger o cotidiano escolar. Ainda neste último segmento, na quinta linha, o PPP se aproxima de uma prática discursiva, visto que relaciona os processos de constituição deste discurso com uma prática constituída no interior da instituição escolar, evidenciando a relação entre discurso e ação. Para Maingueneau (2005: 23), os processos de constituição dos discursos permitem “*tornar esses textos comensuráveis com a rede institucional’ de um ‘grupo’, aquele que a enunciação discursiva ao mesmo tempo supõe e torna possível*”.

Segmento 29:

“A elaboração participativa do PPP é uma oportunidade impar de a comunidade definir em conjunto a escola que deseja construir (marco referencial), avaliar a distância que se encontrar [sic] do horizonte almejado (diagnóstico) definir os passos a serem dados, para diminuir esta distância (programação).” (U.E 8, 2003:16)

Assim como já analisado no documento *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais (s/d)*, mais precisamente no segmento 18, observamos neste segmento 29 alguns sentidos construídos em torno do PPP. Lendo as primeiras linhas - “*A elaboração participativa do PPP é uma oportunidade impar de a comunidade definir em conjunto a escola que deseja construir (marco referencial)...*” (linhas 1 a 3) -, poderíamos dizer, que o PPP é compreendido como um instrumento que configura a escola como espaço político.

Nas linhas seguintes - “*...avaliar a distância que se encontrar [sic] do horizonte almejado (diagnóstico) definir os passos a serem dados, para diminuir esta distância (programação)...*” (linhas 3 a 5) -, seu sentido se volta à configuração de um instrumento que organiza o cotidiano da escola do ponto de vista pedagógico-administrativo.

Ainda debruçados sobre este segmento, pensando nas ferramentas que auxiliam nossa análise, temos a presença da pressuposição na primeira linha - “*A elaboração participativa do PPP*”. A pressuposição presente se encontra no fato que o PPP só pode ser construído se houver a participação de todos os envolvidos no cotidiano escolar.

Segmento 30:

1 “*Desde já colocamos que não foi fácil aceitar as*

transformações, foi sofrimento para um crescimento futuro, houve profissionais que acharam melhor sair da Unidade, por não concordarem com as mudanças que só tinha um olhar –

5 *direcionado ao nosso aluno, mas tudo isso foi acontecendo e a Escola começou a traçar sua filosofia de ensino, enfim, deu início a cara da escola que realmente gostaríamos de ter. (...) E aconteceu o inesperado, a união, a amizade, o amor ao nosso*

10 *aluno superou todo o sofrimento e a Escola conseguiu realizar propostas, cumprindo a ação pedagógica destinada para 98 e 99, surgindo assim o Plano Político Pedagógico, com muito*

15 *debate reuniões e experiências vivenciadas dos três anos. Chegamos a [sic] conclusão que o P.P.P. era fundamental para o direcionamento do nosso trabalho e que a busca de um*

20 *trabalho significativo, coletivo e mais solidário faz parte de cada um, onde se mostrava a contribuição individual para verdadeira formação do homem, finalmente foi dada partida ao P.P.P. que nascia a cada momento com idéias brilhantes, como o surgimento dos Projetos que estão todos inseridos no Plano*

Político por fazer parte do registro das ações pedagógicas e administrativas.” (U.E. 10, 97/00: 2)

Assim como analisamos anteriormente, no Segmento 22, este PPP traz a expressão “*E aconteceu o inesperado...*” (linhas 7 e 8) que, com um tom mais narrativo, se afasta do gênero de discurso “institucionalizado” para um PPP.

Centrando nosso olhar para a continuação do texto - “*E aconteceu o inesperado, a união, a amizade, o amor ao nosso aluno superou todo o sofrimento e a Escola conseguiu realizar propostas, cumprindo a ação pedagógica destinada para 98 e 99, surgindo assim o Plano Político Pedagógico...*” (linhas 7 a 11) – observamos que o sentido dado ao trabalho coletivo não é atribuído em torno da ruptura, dos embates e das transformações, mas a partir da “união”, da “amizade” e do “amor”.

Continuando a olhar o trecho acima destacado, mais especificamente as linhas 9 a 12, retoma-se um discurso mais próximo ao que tem significado o PPP, ou seja, ele é fruto de discussões coletivas, debates, e primordial para o direcionamento do trabalho pedagógico. Novamente, ele é entendido como um instrumento que organiza o trabalho educativo no interior da unidade escolar.

No trecho das linhas 14 a 17 - “*...e que a busca de um trabalho significativo, coletivo e mais solidário faz parte de cada um, onde se mostrava a contribuição individual para verdadeira formação do homem...*”, é trazido o sentido de que o esforço individual possibilita a instauração de um trabalho

coletivo, lógica esta, afinada com o pensamento político liberal, onde a sociedade é organizada a partir do somatório de indivíduos – indivíduos que, neste caso, são “bem-intencionados” e com a “virtude da solidariedade”. Em nossa análise, este trecho deseja se contrapor ao discurso anterior – linhas 1 a 7 - que inicia o segmento em questão.

Declara-se, assim, que a escola vivenciou momentos de conflitos o que fez, inclusive, que alguns profissionais saíssem da escola. Não obstante, o que levou à superação das dificuldades foi o olhar para um único objetivo – o “*nosso aluno*” (linha 5). Há, portanto, a necessidade de esvaziar as potencialidades do conflito, colocando que o consenso, ou em outros termos, “*um olhar – direcionado ao nosso aluno*” (linha 5) – poderá instaurar a escola que se deseja construir.

Para finalizar a análise do segmento em questão, observando as linhas 17 a 21, constatamos o sentido atribuído ao PPP como *locus* de registro das idéias surgidas no interior da instituição escolar, possibilitando um renascimento constante da escola, um processo de criação, visto que ali deve ser registrado suas ações pedagógicas e administrativas.

Segmento 31:

- 1 “...partindo da necessidade de direcionar o trabalho dessa U.E. com o envolvimento de todos os educadores, alunos, pais e comunidade, na busca de um trabalho mais significativo, mais coletivo e mais solidário onde cada um contribui mostrando qual
- 5 a sua concepção de homem, de mundo, de sociedade.
Este Projeto Político Pedagógico é um conjunto de princípios que irá nortear a elaboração e a execução de suas ações, mostrando e definindo a identidade e outras características da [U.E. 12].
- 10 *Nossa prática deverá ser norteadada em primeiro lugar pelo compromisso e responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar onde o respeito mútuo deverá permear o trabalho educativo levando o educador e o educando a acreditar que a educação é um dos meios pelo qual a sociedade atinge uma democracia real.” (U.E 12, 2001: 3)*

Nas linhas de 2 a 5 deste segmento, lemos a explicitação de que o somatório de indivíduos, com suas distintas concepções sobre o homem, o mundo e a sociedade, poderá instituir um trabalho mais significativo, mais coletivo e mais solidário. A lógica própria do pensamento político liberal se faz presente,

entendendo a sociedade como uma organização constituída pelo somatório de indivíduos, com seus interesses privados que devem ser explicitados para se configurar a sociedade – neste caso, a escola. Poderíamos inferir, como pontuado no capítulo primeiro deste trabalho, que temos aí configurado uma “ocidentalização” de tipo americano, onde pensamos a organização da sociedade civil numa tendência associativa, inteiramente despolitizada, na medida em que luta se trava a partir de interesses e opiniões restritos a indivíduos ou seus grupos (Coutinho 2002)?

Encaminhando-nos à leitura das linhas 6 a 8, observamos a construção de um pressuposto na enunciação “*a identidade*” (linha 8). A pressuposição construída é a de que existe uma identidade da escola definida *a priori* e, diante disto, o PPP é instituído como um elemento fundacional na medida em que pode dar expressão a esta identidade – que sempre existiu, mas que talvez não pudesse ser expressa, mostrada, legitimada.

Para finalizar a análise deste segmento, leiamos as linhas 13 a 15, onde é atribuído um sentido em torno da educação como elemento “civilizador” na constituição de uma sociedade democrática. Dialogando com Valle (2001), antevemos um ideal iluminista de que o educador e o educando, “convertidos” através da educação, poderão contribuir para a construção de algo em comum – a democracia na sociedade. A educação, assim, configura-se como uma promessa integradora para a constituição de um mundo novo, ou em outros termos, para uma sociedade que atinja a “democracia real”.

Destaca-se aqui a adjetivação da palavra “democracia real”, o que nos remete ao discurso outro de que existe uma “democracia irreal”. Esta construção afasta-se do sentido que destacamos no capítulo primeiro, pautados em Lukács (apud: Coutinho, 2002), de compreender a democracia como um processo e não como um estado a ser alcançado, um patamar estático que está à espera de ser atingido ou, em outros termos, a democracia adjetivada de “real”. Se a educação pode contribuir para nos elevar a este estágio, a partir da crença que educadores e educandos tenham nesta como um dos meios para aí chegarmos, é porque a democracia que vivenciamos não existe, ou talvez, só pode ser entendida como uma falsa democracia, oposta à “democracia real” que iremos alcançar.

Segmento 32:

- 1 “Daí surge a justificativa de nosso Projeto Político Pedagógico, onde o principal objetivo é a integração escola e comunidade escolar; projeto que vá de encontro as [sic] nossas necessidades, que promova a cidadania e a democracia nas relações,
- 5 contemplando as várias visões de mundo; projeto real não para ficar no papel, diálogo constante onde todos participam. Nosso Projeto pressupõe respeito aos valores, crença e cultura, pois é baseado na ética. Visa incentivar valores, tais como: amor, união confraternização e cooperação.
- 10 Todos tem [sic] responsabilidade na execução deste Projeto, seu sucesso depende do compromisso e da participação de todos. Acreditar e contagiar aos que ainda não acreditam é nossa missão. Não podemos iniciar esta discussão sem antes refletirmos para
- 15 que serve a escola. Queremos romper com a visão de que a escola é paternalista, que irá substituir a função da família, suprir necessidades básicas como: roupas e comidas. Na verdade o que a escola oferece é um direito do cidadão.” (U.E 13, 2001: 2)

Observando as primeiras linhas deste segmento – linhas 2 a 4 –, encontramos a construção discursiva em torno do verbo “promover”. Consultando o “Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa” (Ferreira, 1986: 1401), encontramos as seguintes definições para este verbo: “1. Dar impulso a; trabalhar a favor de; favorecer o progresso de; fazer avançar; fomentar; 2. Fazer avançar; dar; 3. Ser a causa de; causar, gerar, provocar, originar.”

Diante destas definições, o PPP tem seu sentido ampliado, visto que se configura num elemento relevante no fomento da cidadania, favorecendo o progresso da democracia. O PPP é configurado, então, num instrumento eminentemente político, aberto à pluralidade – às “várias visões de mundo” – que constituem a sociedade.

Logo adiante, nas linhas 4 e 5, lemos a expressão “projeto real”. Assim como analisamos a enunciação “democracia real”, a idéia de haver um “projeto real” traz o discurso outro de que pode haver um PPP apenas como um documento burocrático, letras frias em um papel. Encontramos, assim, na superfície discursiva deste PPP o embate de sentidos em torno deste: é um instrumento político, fruto de diálogo coletivo que se opõe a um documento burocrático, ou poderíamos dizer, um projeto “irreal”, que não reflete a participação de todos.

Focando-nos nas linhas 6 a 8, encontramos a presença do verbo “incentivar”. Este tem por definição, “estimular, incitar” (Ferreira, 1986: 930).

Se a escola necessita incitar, estimular, instigar a presença de certos valores no seu interior, é porque estes estão apartados de seu cotidiano. Esta lógica nos remete ao que escrevemos anteriormente embasados em Valle (s/d., mimeo: 3), de que a formação do cidadão na modernidade instituiu-se como uma questão de conhecimento, e não como algo vivenciado cotidianamente em sua vida. Devido a isso, “*Sob a forma da Escola, a educação pública passa a pretender socializar os indivíduos para valores que, justamente, não estão instituídos pela sociedade, nem foram criados por ela*”.

O PPP converte-se, assim, num instrumento “regenerador” (Valle, 2001) da escola, posto que instituirá em seu interior uma ética que respeite os valores, as crenças, e a cultura dos sujeitos que fazem parte desta instituição. Por outro lado, observamos que há aí a construção da pressuposição de que parecem dadas as formas de compromisso, representadas pelo “*amor, união confraternização e cooperação*” (linhas 7 e 8).

Nas linhas 12 e 13 há outra pressuposição, construída pela negação, que traz como discurso “outro” para o interior da enunciação: é possível uma escola realizar seu trabalho sem refletir qual o seu papel na sociedade.

Encaminhando-nos às linhas 15 e 16, podemos observar a expressão “*Na verdade...*” que nos apresenta o fenômeno do metadiscurso, através da modalização autonímica. Ao utilizar este recurso discursivo, este PPP deseja se distanciar do discurso anterior de que a escola tem um cunho estritamente paternalista, pois, de fato, ela se constitui num direito do cidadão. A escola ganha um outro estatuto, superior à idéia privada – substituta da família – ou mesmo à concepção de que é uma peça no jogo de um Estado paternalista.

Não obstante, há nesta enunciação uma contradição. O verbo aí utilizado – “oferecer” – entra em contraponto com a perspectiva de que a Escola pública se configurou a partir da pugna, da conquista de cidadãos. Contrariamente, ela é o “mimo”, o “presente”⁵, proposto ao cidadão.

Esta forma de enunciar-se nos parece estar mais afeita à idéia de que as conquistas sociais serviram – e servem – para que o Estado capitalista legitime sua dominação. Poderíamos dizer que a maneira de construir este discurso anuncia uma certa (con)formação da Escola pública à hegemonia burguesa? Enunciar que

⁵ Estas são definições encontradas para o verbo “oferecer” no “Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa” (Ferreira, 1986: 1215).

a escola “oferece um direito” traria o entendimento de que já não há o embate de distintos projetos de sociabilidade, que o bloco de forças das classes trabalhadoras foi cooptado pelas orientações burguesas, sobretudo devido aos câmbios ocorridos na organização do trabalho e da produção (Neves e Sant’Anna, 2005)? Que sentido se quer instituir ao dizer que a cidadania é um “oferecimento”?

Segmento 33:

“X. Propostas Pedagógicas:

(...) Conscientizar os alunos e responsáveis do Projeto Político Pedagógico da escola e da importância dos diferentes tipos de aulas e atividades diversificadas, visando a melhoria da participação do aluno;... (U.E. 17, 2001: 7)

Gostaríamos de analisar aqui a presença do verbo “conscientizar” que cria um sentido da escola próximo ao ideal iluminista que a instituiu. Ora, a escola poderá, assim, “dotar” os indivíduos do conhecimento sobre a importância de sua participação no interior da escola; da relevância que as distintas aulas e atividades escolares têm para o desenvolvimento de cada educando. A escola “ganha” um sentido “civilizatório” (Valle, 2001), podendo fabricar uma construção comum, uma igualdade entre os indivíduos que fazem parte de seu cotidiano.

Segmento 34:

*“A realização do Projeto Político Pedagógico pressupõe-se um **TRABALHO COLETIVO**...(...) para isso é preciso que cada um faça a sua parte na grande tapeçaria do Projeto Político Pedagógico da escola e da educação como um todo.”* (U.E. 17, 2001: 12)

Este segmento explicita o PPP como fruto de um trabalho coletivo que se faz necessário para que tanto a escola, como a Educação de forma mais abrangente, possam ocorrer. Contudo, reitera-se neste discurso que o todo – o coletivo – é representado pelo somatório de suas partes, na seguinte enunciação: *“...é preciso que cada um faça a sua parte na grande tapeçaria do Projeto Político Pedagógico”*. A concepção liberal de uma sociedade em que o relevante são os interesses privados não está diluído neste coletivo, mas é parte integrante deste.

Segmento 35:

- 1 “*Nas considerações do Projeto Político Pedagógico da Escola [U.E. 18] introduzimos alterações, a partir das mudanças que foram se processando ao longo do período em que estava sendo posta em prática as visões que nortearam a elaboração do*
- 5 “*Plano Global do Ano de 1999*” (conforme consta do anexo 1 da atual proposta), considerada a primeira versão do nosso Projeto Político Pedagógico da Escola.
- 10 *Acreditamos que trabalhar participativamente significa estar em processo de (re)construção de nossas idéias e de nossas práticas, de maneira que todos estejam caminhando no mesmo propósito, mas sempre procurando respeitar o tempo e as diversidades que cada um traz para a integração desse grupo.*” (U.E. 18, 2001: 1)

Vimos que outras unidades escolares delinearão alguns sentidos ao PPP, tais como uma prática discursiva; como texto concreto, orientador de suas ações administrativo-pedagógicas. O que nos parece relevante destacar neste segmento é o sentido atribuído ao PPP como um processo de construção coletivo, delineando-se, assim, seu sentido político.

Outro destaque que podemos dar ao sentido político que este PPP enfatiza está inscrito em sua superfície discursiva através do fragmento a seguir: “...trabalhar participativamente significa estar em processo de (re)construção de nossas idéias e de nossas práticas, de maneira que todos estejam caminhando no mesmo propósito...” (linhas 7 a 9). Observamos, portanto, a necessidade da participação, mas de uma participação que não se dá somente pela contribuição individual de cada pessoa, mas pela preocupação de se ter um propósito em comum. Na verdade, o que aparece em primeira instância na superfície discursiva do presente PPP é o “trabalho participativo” e, a questão da individualidade – ou nos próprios termos do texto “...o tempo e as diversidades que cada um” (linha 10) – aparece como um elemento importante a ser respeitado para a “integração do grupo”.

Neste segmento temos, também, a presença da idéia de *mudança* que tem aparecido ao longo da análise dos PPP. Aqui, a idéia de *mudança* traz um sentido mais “positivado”, propiciado pela tentativa de coadunar a prática às concepções que o grupo trazia. Podemos dizer que esta mudança, advinda pelo vocábulo *(re)construção*, também traz um tom otimista, visto que colocava os participantes daquele grupo a re-significar as suas “idéias” e “práticas”.

Segmento 36:

- 1 *“A escola não cumpre seu papel a contento sem um Projeto Político Pedagógico que defina, entre outras coisas, valores coletivos assumidos por ela. Isso deverá transparecer no seu relacionamento com funcionários, alunos, pais e comunidade onde está inserida. (...)*
- 5 *O projeto político pedagógico é um processo contínuo da escola, no qual professores, orientadores e diretor discutem objetivos, conteúdos, estratégias avaliação, etc.*
- O trabalho pedagógico em grupo, sistemático, cria entre a equipe escolar um clima de co-responsabilidade, um compromisso permanente com a qualidade do ensino.” (U.E. 21, 2004: 5)*

Observamos neste segmento a polissemia construída em torno do PPP. Ao lermos as linhas de 1 a 4 e de 8 a 10, observamos que o PPP tem o sentido de um espaço discursivo que instaura uma prática visto que, sendo um discurso constituído por um coletivo – a instituição escolar –, deverá reger as ações, ou nos próprios termos do documento, o “...*relacionamento com funcionários, alunos, pais e comunidade onde está inserida*” (linhas 4 e 5).

O PPP propicia uma relação entre discurso e ação, visto que instaura um “*trabalho pedagógico em grupo, sistemático, cria entre a equipe escolar um clima de co-responsabilidade...*” (linhas 9 e 10). Esta ação apresenta um forte cunho político na medida em que se compromete com uma das bandeiras trazidas pelo movimento de educadores da década de 80 do século passado - “... *um compromisso permanente com a qualidade do ensino*” (linhas 10 e 11).

O PPP, instaurador de um espaço discursivo, vai assim, configurando os sujeitos pertencentes a esta instituição que devem se tornar pessoas responsáveis e comprometidas com este trabalho coletivo.

Encaminhando-nos à análise das linhas de 6 a 8, encontramos outra produção de sentido atribuído ao PPP, a saber: de se constituir num espaço de construção coletiva, no qual as pessoas discutem os elementos norteadores de seu trabalho pedagógico.

Segmento 37:

“Neste P.P.P. apresentamos a proposta pedagógica da escola [U.E. 21] realizada pelos profissionais em exercício, mediante a interpretação crítica de vários teóricos citados na referência bibliográfica, bem como nas reflexões feitas em conjunto pelo grupo através das diferentes colocações, sempre considerando

fatos relevantes para o ato de educar, principalmente a integração escola e vida.” (U.E. 21, 2004: 70-71)

O terceiro sentido construído em torno do PPP, por esta unidade escolar, é o de um texto concreto, onde se inscreve “...a proposta pedagógica da escola (...) mediante a interpretação crítica de vários teóricos citados na referência bibliográfica, bem como nas reflexões feitas em conjunto...” (linhas 1 a 4).

Portanto, faz-se mister ressaltarmos que no desenvolvimento do presente estudo, vamos nos deparando com a polissemia que este instrumento vai ganhando, não constituindo-se tão somente como um documento burocrático, ou mesmo, como instrumento transformador do cotidiano pedagógico, mas compartilhando, num mesmo momento, vários sentidos possíveis.

Segmento 38:

“Ao elaborar o Projeto Político Pedagógico a Instituição deve definir os princípios, valores e as crenças que deverá ser o fundamento da Escola e definido no marco referencial.

De forma democrática e com a participação de toda a comunidade escolar esta etapa foi elaborada procurando expressar nossa identidade, o sentido do nosso trabalho e as perspectivas para a caminhada.” (U.E. 23, 2002: 3)

Segmento 39:

“Estaremos sempre discutindo nosso P.P.P., refletindo sobre nossos objetivos e observando se foram atingidos ou precisam ser reformulados.” (U.E. 23, 2003: 18)

Optamos trabalhar com estes dois segmentos, visto que fazem parte de um mesmo PPP.

No Segmento 38, renova-se o sentido político que é construído em torno do PPP, visto que a participação democrática foi a tônica para que os princípios, os valores e também as crenças pudessem traçar a identidade da escola. Assim, focando nossa atenção no Segmento 39, observamos a reiteração do sentido do PPP como um espaço de construção constante e coletivo, no qual as pessoas discutem, refletem e reformulam os objetivos que desejam alcançar em seu cotidiano pedagógico.

Voltando ao segmento anterior – de número 38 -, analisamos que aí o PPP se constitui, também, como um espaço discursivo na medida em que este discurso

construído fornece “...o sentido do nosso trabalho e as perspectivas para a caminhada” (linhas 6 e 7).

Segmento 40:

“Os objetivos do PPP:

Elaborar e constituir as diretrizes e os princípios que fundamentarão toda e qualquer ação pedagógica.

Definir a identidade e intencionalidade da escola a partir dos fundamentos ético-políticos, epistemológicos e didático.” (U.E. 27, 2001: 3)

Um terceiro sentido aqui constituído, torna o PPP um espaço discursivo na medida em que o discurso presente na “*elaboração e constituição de diretrizes e princípios*” e os “*...fundamentos ético-políticos, epistemológicos*” convertem-se em “*ação pedagógica*” e nos fundamentos didáticos que definem sua identidade e sua intencionalidade enquanto escola.

Segmento 41:

- 1 *“Elaborou o PPP com a participação integral dos componentes da unidade escolar e da comunidade local. Foi tomado como base para a elaboração do atual Projeto Político Pedagógico o histórico desta escola, o conjunto de*
- 5 *currículos, métodos e planos, assim como os avanços e entraves anteriores registrados nos Projeto Político Pedagógicos anteriores como princípios norteadores para o estabelecimento do crescimento futuro da unidade escolar como instituição colaboradora na formação e na conquista da cidadania”.* (U.E. 28, 2001: 1)

Nas primeiras linhas deste segmento nos é apresentado uma adjetivação para o vocábulo “participação”: ela foi “integral” - o que significa que ela foi “*total, inteiro, global*” (Ferreira, 1986: 954). De forma semelhante ao Segmento 31 ao colocar a “*democracia real*”, e ao Segmento 32, ao colocar o “*projeto real*”, no presente segmento há a produção de um discurso “outro” de que se poderia elaborar um PPP onde a participação se desse de formal parcial, não plena.

Nas linhas 4 e 5, ao lermos o trecho “*...conjunto de currículos, métodos e planos*”, observamos o sentido atribuído ao PPP como um texto concreto.

Segmento 42:

- 1 “...esta unidade escolar fazendo uso de sua autonomia, estabelece seu Projeto Político Pedagógico construído coletivamente no âmbito escolar a partir de reuniões gerais realizadas no decorrer do ano de 1999, 2000 e 2001, onde
- 5 foram definidos objetivos, trabalhos pedagógicos e administrativos da escola na sua totalidade.(...)
O Regimento Escolar da Rede Municipal de ensino estabelece a forma de organização seguida neste Projeto Político Pedagógico constando: finalidades e objetivos da instituição,
- 10 *diagnóstico, princípios e diretrizes pedagógicas, objetivos, organização curricular, procedimentos metodológicos, princípios de avaliação, recursos humanos e materiais. (Art.70 Parágrafos 1º e 2º).” (U.E. 30, 2003: 3)*

Nas linhas 1 a 5 do presente segmento podemos observar que o sentido elaborado para o PPP destaca-o como um espaço de construção, realizado por um coletivo. Tem-se, aqui um viés político que organiza o cotidiano administrativo-pedagógico “...onde foram definidos objetivos, trabalhos pedagógicos e administrativos da escola na sua totalidade” (linhas 4 a 6).

Logo adiante, nas linhas 7 a 12, há uma citação direta a uma fonte que organiza o PPP da referida escola – o Regimento Escolar da Rede Municipal da Duque de Caxias⁶. Neste sentido, o PPP é configurado como um texto concreto, um documento organizador do trabalho administrativo-pedagógico.

Segmento 43:

“O Projeto Político Pedagógico da [U.E. 30] está baseado nos objetivos gerais formadores estabelecidos pela Rede Municipal de Ensino, que são: (...)” (U.E. 30, 2003: 10)

Outra vez há a citação direta da referência para a construção do presente PPP – os objetivos gerais formadores. É importante destacar que estes são transcritos para o PPP em questão e podem ser encontrados no documento da SME, *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002).

Parece-nos que, mais uma vez, o sentido construído em torno do PPP por esta U.E. é de que este se configura um texto concreto, um documento organizador do trabalho administrativo-pedagógico.

⁶ Este documento não se constituiu como objeto de nossa análise.

Segmento 44:

“O projeto Pedagógico [sic] da escola será acompanhado sistematicamente verificando-se quais os objetivos que foram atendidos, as metas alcançadas e ações que necessitam de direcionamento.

O presente projeto deverá ficar em local de fácil acesso a todos e deverá ser estimulada a sua constante consulta.

Será avaliado e reorganizado, se necessário, ao início de cada ano letivo.” (U.E 30, 2003: 24)

Há, neste segmento, a compreensão do PPP como um processo em construção, visto que destaca a possibilidade de uma reavaliação e reorganização – se necessário. Não obstante, a dimensão de constituir-se como um texto concreto é retomado ao ser explicitado que *“O presente projeto deverá ficar em local de fácil acesso a todos e deverá ser estimulada a sua constante consulta”* (linhas 5 e 6).

Seria impertinente pensar, então, que para esta U.E., o viés de um documento burocrático se sobressai diante do cunho político que o PPP pode vir a se configurar?

Segmento 45:

1 *“Naquele ano, não tínhamos muitas idéias sobre as estrutura teóricas para formar o PPP, mas o desejo de fazer uma educação cada dia melhor já existia, e era facilmente percebida em nossos calorosos debates sobre o tema.*

5 *Em 1998 e 1999 continuamos com o mesmo estilo na elaboração do PPP, modificando o tema e os sub-projetos. (...) Além disto, fomos orientados pela SME, através dos supervisores e cursos de capacitação a reformularmos o nosso até então PPP. (...)”(U.E. 31, 2002: 4)*

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar na análise deste segmento é o sentido que se constrói em torno do PPP como um espaço em construção. Esta construção se faz de forma coletiva não somente pelos profissionais que trabalham no interior da unidade escolar, mas também é explicitado o papel de outros profissionais da Educação que se encontram no nível central – SME.

O segundo sentido que constroem em torno do PPP é dele se constituir num documento, ou seja, um texto concreto, que podemos constatar na

enunciação: “...continuamos com o mesmo estilo na elaboração do PPP, modificando o tema e os sub-projetos” (linhas 5 e 6).

Analisando as primeiras linhas – 1 e 2 - observamos a presença da seguinte pressuposição: para se elaborar um PPP, há a necessidade de haver uma estrutura teórica que lhe possibilite certa consistência, ultrapassando “o desejo de fazer educação cada dia melhor já existia” (linhas 2 e 3) – encontramos aí, o sentido de mudança que analisamos anteriormente - tornando-a uma realidade.

Segmento 46:

- 1 “...buscamos como meta, uma educação de qualidade, comprometida com a ampliação do universo cultural do educando e com um projeto político pedagógico, norteado pela construção plena da cidadania e cujo o [sic]
- 5 compromisso se estenda a todos os segmentos da escola; na certeza de que somente a busca coletiva por uma educação de qualidade, é que irá garantir a construção de uma nova ordem social, mais justa e igualitária.” (U.E. 32, 2001: 5)

Remetendo-nos às linhas 3 a 5 deste segmento, analisamos que o sentido construído em torno do PPP é, em primeira instância, de caráter político, visto que este deve ser “...norteado pela construção plena da cidadania e cujo o [sic] compromisso se estenda a todos os segmentos da escola” (linhas 3 a 5).

Não obstante, se há uma “construção plena” é porque nossa construção não se encontra completa, devidamente acabada. Se formos analisar este sentido, observamos, então, que há uma concepção teleológica de cidadania em que avalia que a cidadania por nós vivenciada é deficitária.

O sentido político dado ao PPP também pode ser observado ao se enfatizar que o compromisso deve ser de “*todos os segmentos da escola*” - há, assim, uma preocupação com a construção de um coletivo.

Continuando nossa análise focados, agora, nas linhas 5 a 8, constatamos a construção de um sentido em torno da educação como a “civilizadora” de nossa sociedade. Valle (2001) é quem nos oferece essa categorização da escola ao analisar os discursos educacionais durante a Primeira República e dialogamos com a autora por achar que há uma intertextualidade presente nestes dois discursos. Escreve a autora: “A *escola civilizatória responde pelo ideal iluminista de propagação das ciências e das artes, luzes capazes de fabricar a igualdade que repousa como promessa em cada ser dotado de razão*” (Valle, 2001: 227).

Assim como exposto na citação anterior, a presente unidade escolar, ao trazer seu desejo de construir “...*uma nova ordem social, mais justa e igualitária*” (linhas 7 e 8), direciona essa potencialidade à efetivação de uma educação, que seja de qualidade e fruto de uma busca coletiva.

Novamente, é possível detectar o sentido político que esta escola constrói em torno do PPP.

Segmento 47:

- 1 “*Este plano justifica-se pela necessidade que cada escola à luz de sua realidade e necessidades trace coletivamente uma proposta de intenções de trabalho educativo para a comunidade em que está inserida, onde fique claro sua visão filosófica, sua*
- 5 *postura pedagógica e suas ações sócio-educativas a este plano dá-se o nome de Projeto Político-Pedagógico, sendo este uma declaração escrita das intenções da E. M. [U.E 34]...*” (U.E. 34, 2001: 2)

Também nesta unidade escolar, há três sentidos sendo construídos nesse segmento em torno do PPP, a saber:

(1) Nas linhas de 1 a 4 há um sentido atribuído ao PPP como um espaço de construção.

(2) Nas linhas de 4 a 7 elabora-se um segundo sentido onde o PPP é compreendido como um espaço discursivo, ou seja, no momento em que elabora um discurso - *onde fique “claro sua visão filosófica, sua postura pedagógica”* (linhas 4 e 5) e *“Projeto Político-Pedagógico, sendo este uma declaração escrita das intenções da E. M.”* (linhas 6 e 7) - vai propiciando a configuração de ações – *“e suas ações sócio-educativas”* (linha 5). Como dito anteriormente, este discurso vai contribuindo para a constituição de sujeitos que estão no interior da instituição escolar.

(3) Nas linhas 6 e 7 se constrói um último sentido para este PPP que o institui como um texto concreto, na medida em que este se estrutura como “...*uma declaração escrita das intenções da E. M. [U.E 34]...*” .

Segmento 48:

- 1 “*A metodologia que norteou o desenvolvimento do projeto Político-Pedagógico de nossa unidade foi a participativa, pois entendemos que só através de **reflexão e ação grupal** de todos os elementos responsáveis pelo processo educacional - pais, alunos,*

- 5 *professores, funcionários - estaremos contribuindo para a construção efetivamente de uma nova sociedade. Desta forma elaboramos o presente documento a partir de reuniões com a representatividade da comunidade escolar - pais representantes do conselho escolar, pais representantes de turma, professores,*
- 10 *aluno representante do Conselho Escolar e aluno representante, funcionários, equipe pedagógica e administrativa.” (U.E. 35, s./d.: 7)*

Podemos constatar a reiteração, nas linhas de 1 a 5, do sentido atribuído ao PPP como um espaço de construção coletivo – “a metodologia foi participativa” – e como um espaço discursivo que baliza as ações da escola – “*pois entendemos que só através de **reflexão e ação grupal** de todos os elementos responsáveis pelo processo educacional ... estaremos contribuindo para a construção efetivamente de uma nova sociedade*” (linhas 2 a 6).

Ao focarmos nossa atenção nas linhas de 5 a 10, observamos, como analisado em outros PPP, um terceiro sentido sendo construído em torno do PPP: ele se institui como um texto concreto realizado a partir de reuniões com o coletivo escolar.

Segmento 49:

- 1 *“Contudo, quando nos deparamos com o Pedagógico, é que percebemos o quanto a escola tem a contribuir nessa nova caminhada. E é nesse sentido que percebemos a responsabilidade dos diversos segmentos que compõem a*
- 5 *escola, pais, alunos, professores, apoios e direção, em traçar um Projeto-Político-Pedagógico que possa amenizar os conflitos existentes no campo educacional, proporcionando assim a qualidade do ensino, enquanto objetivo primeiro de nossa escola, já que além de abordagem cognitiva, priorizaremos a formação do aluno cidadão.” (U.E. 36, 2000: 3)*

Nas linhas de 4 a 6 nos deparamos com a presença da pressuposição na seguinte enunciação: “*a responsabilidade dos diversos segmentos*”. O discurso aí constituído é que todos devem se sentir responsáveis pela elaboração do PPP, havendo, ainda, a preocupação de nomear o que se entende por esse “*todos*” - “*...pais, alunos, professores, apoios e direção...*” (linha 5).

Prosseguindo a leitura, mais especificamente nas linhas de 6 a 9, encontramos a elaboração de um discurso “civilizatório” em torno do PPP, onde

podemos encontrar como pano de fundo o “...mito iluminista segundo o qual ao conhecimento corresponde a virtude...” (Valle, 2001: 228). Nesta perspectiva, o PPP poderia “*amenizar os conflitos existentes no campo educacional*” (linhas 6 e 7), possibilitando-nos, efetivamente, alcançarmos a virtude: uma escola de qualidade.

No trecho compreendido entre as linhas 8 a 10, coloca-se em destaque o sentido político da escola. Talvez possamos inferir que haveria um discurso “outro” de que a função da escola seria apenas formar o aluno no que concerne ao seu desenvolvimento cognitivo. Diante disto, esta unidade escolar marca discursivamente que dá prioridade à “*formação do aluno cidadão*” (linha 10).

Intentando realizar uma breve síntese da análise até agora elaborada, podemos observar que o PPP se constitui de forma polissêmica. Efetivamente, o sentido mais recorrente é que ele se institui como um espaço de construção coletiva, portanto, ele se institui como uma prática discursiva na medida em que define as bases coletivas de um projeto de escola.

Em alguns casos, esse coletivo é representado pelo somatório dos esforços individuais – ideário próprio da lógica liberal. Por outro lado, não podemos ocultar que algumas unidades escolares compreendem essa construção coletiva como a busca da concretização de um ideal comum. Há, assim, também no entendimento deste “coletivo”, uma polissemia.

Outro sentido delineado pelos PPP sobre seu próprio significado é que este se constitui num espaço discursivo que, no entender de Maingueneau (2005), arrola os processos de constituição dos discursos com as práticas, sobretudo aquelas que se desenvolvem no interior de organizações e instituições. Evidencia-se, assim, uma relação entre discurso e ação.

Um terceiro sentido reiterado é o PPP se constituir como um texto concreto, ou seja, um documento que rege as ações administrativo-pedagógicas, ou mesmo, um documento de cunho mais burocrático.

Também faz-se mister ressaltar que no processo de elaboração do PPP este veio sendo delineado como um elemento regenerador da escola – escola este que se encontra em falta e que, a partir do PPP, poderá ser salva. Neste sentido, o PPP

ganha o status de um “discurso fundador”: a “nova” escola surge a partir do PPP e por causa do PPP.

O PPP, ao mesmo tempo em que instaura uma nova tradição – a “nova escola pública: democrática, participativa e ‘verdadeiramente’ a favor das classes populares” – apaga a tradição anterior – “a escola do passado”; a escola presa a métodos antiquados; a escola que não permite a participação de todos. Enfim, a escola da falta.

Há, assim, um trabalho ideológico fortemente se instituindo que constituirá não somente esta instituição denominada “escola pública”, como também os sujeitos que aí se formam. Sujeitos que, efetivamente, não se constituem como meros indivíduos desencarnados, mas sujeitos pertencentes a uma classe social, perpassados por diferentes discursos produzidos na e pela sociedade capitalista.

Se a “escola pública” é uma escola da “falta” e que, por isso, deve colocar-se num movimento constante, a fim de produzir permanentes mudanças, os sujeitos histórico-sociais que a constituem só podem ser cidadãos incompletos, que devem passar pelo processo formador de uma “escola civilizatória”. Portanto, não se constituem como cidadãos do presente, mas do futuro... um futuro a ser alcançado e uma cidadania a ser instituída.

Capítulo V

O TRABALHO DISCURSIVO DE PRODUÇÃO DO SENTIDO DE CIDADANIA.

Reafirmando a idéia que a política – atividade aberta de reflexão e de deliberação comuns que cria o espaço público, une os cidadãos e os torna iguais – é a prática que designa a atividade do cidadão (Valle, 2000), encaminhamos a análise sobre a dimensão política do PPP a partir dos vocábulos citados – “cidadania” e “cidadão” (ou “cidadã”).

Iniciando o diálogo sobre a cidadania com o discurso proveniente do campo educacional, autores de distintas correntes teóricas, tais como Valle (2001), Bannell (2001), Canivez (1991), Arroyo (1993), Gallo (2001), dentre outros, afirmam que a questão do “educar para a cidadania”, “formar o cidadão para o pleno exercício da cidadania”, entre outras possíveis bandeiras, têm tomado conta do cenário educacional atual.

Desde a educação moderna, estruturada no bojo de câmbios sociais e políticos, vai se constituindo instrumentos para a conquista da cidadania, da participação, da liberdade, mas também formas de controlar e dosar estes logros. Assim, desde o século XVIII, a educação moderna “... *se insere no plano de luta hegemônica, devido à sua dimensão socializadora e de formação de consciências que prevalece inicialmente, já que a consolidação da cidadania é o seu mote principal*” (Ramos, 2001: 30).

Ainda travando um debate com o discurso educacional, numa análise dos dias atuais, Falleiros (2005) destaca que na década de 1990, a reforma educacional em nosso país teve como auto-referência o *slogan* **Educação para a Cidadania**. Segundo a autora, esta reforma, incorporando os princípios defendidos pelo movimento de educadores na década de 80 do século passado, se organizou, de fato, em torno do projeto de sociabilidade capitalista implantado pela Terceira Via em nosso país. Este projeto entende a importante contribuição que a educação pode oferecer para a sua consolidação, posto que esta é

“...capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais, ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política” (Falleiros, 2005: 211).

Diante da leitura destes distintos discursos, sentimo-nos instigados a realizar a análise discursiva do vocábulo **cidadania**, indagando-nos: quais os possíveis sentidos de cidadania que tantos os documentos provenientes da SME-DC assim como das Unidades Escolares, estão produzindo? As distintas coletividades que se fazem presentes – tanto nos documentos oficiais, como nos PPP – entendem a **cidadania** da mesma forma? O que é “ser cidadão” para esta diversidade de sujeitos? E como estes sentidos se relacionam com outras esferas do discurso educacional? Com estas inquietações, retornamos ao material de análise, almejando, assim, captar os sentidos possíveis construídos para **CIDADANIA** e/ou **CIDADÃO**.

Nosso entendimento é que não há uma única concepção possível, posto que no delineamento dos sentidos, embates ideológicos vão se forjando de acordo com as materialidades históricas que vamos construindo.

Ao nos debruçarmos sobre os documentos elaborados no interior das escolas públicas de Duque de Caxias (RJ) - os PPP - e de sua Secretaria Municipal de Educação - os *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002) e a *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais* (s./d.), desejamos perscrutar como, através da palavra, o confronto de interesses, os valores contraditórios, a luta de classes ali se refrata.

Como salientamos anteriormente, pautados em Bakhtin/Volochínov (1992), os signos apresentam sua materialidade condicionada pela organização social. Penetrado por esse horizonte social, constitui-se ideologicamente de acordo com sua época e com os grupos sociais que lhe determinam.

Almejando perscrutar essa arena da luta de classes é que nos lançamos a analisar os possíveis sentidos construídos em torno da cidadania. Para tanto, estruturamos o presente capítulo da seguinte maneira: num primeiro momento, estaremos apresentando brevemente as unidades escolares que não se debruçaram na reflexão acerca da cidadania e/ou do cidadão. Num segundo momento, apresentaremos as construções discursivas recorrentes em torno dos sentidos de “cidadania” e de “cidadão” o que nos possibilitou delinear algumas categorizações para a análise. Por fim, ousamos realizar uma breve análise do material estudado, sem ter a pretensão de concluir a discussão.

5.1. “Afastando”-se da discussão sobre cidadania e cidadão

Na leitura dos PPP constatamos que algumas unidades escolares – mais especificamente, as unidades escolares 5, 33 e 38 - não se reportavam à cidadania ou a pensar o cidadão.

Ao nos debruçarmos, anteriormente, sobre a leitura do PPP da Unidade Escolar 5, quando analisamos como os PPP se auto-definem, observamos que o PPP desta Unidade Escolar é um dos casos de distanciamento não só do discurso instituído pelos documentos oficiais da SME-DC, como também do próprio discurso construído sobre o papel relevante que têm os PPP no interior da instituição escolar.

Pensando nos possíveis deslizes que o conceito de cidadania pode oferecer, na escrita de seu PPP, há apenas uma citação sobre “a democratização do saber sistemático” que é colocado como prioridade no desenvolvimento de suas atividades e projetos (U.E. 5, 2000: 2). Ao descrever sobre a participação dos responsáveis coloca:

“Há ainda um aspecto sério e triste, os responsáveis pouco valorizam a educação sistemática (escolar) como via de acesso a [sic] mudança na sociedade e, talvez por isso, não participam efetivamente nos projetos da escola, visando melhorias da estrutura escolar, quer no aspecto físico, quer no aspecto educativo.” (U.E. 5, 2000: 2)

Há, portanto, aí, a cobrança por uma participação mais efetiva destes responsáveis, mas uma participação outorgada para se alcançar determinados fins que são importantes para a escola – *“...melhorias da estrutura escolar, quer no aspecto físico, quer no aspecto educativo”* (linhas 4 e 5).

Não encontramos nenhuma alusão direta aos vocábulos “cidadania” e “cidadão”.

Analisando o PPP da Unidade Escolar 33, observamos que esta não se volta para a discussão da cidadania, nem para a formação do cidadão, estando estes vocábulos excluídos de seu PPP.

Por fim, a última Unidade Escolar que não se remete diretamente aos vocábulos “cidadania” e/ou “cidadão”, buscando construir sentidos para estes, é a de número 38. No entanto, ao escrever sobre sua “Concepção Filosófica”, traz “deslizamentos” do que poderia ser designado como sentidos para a cidadania, como por exemplo:

“...esta transformação só será possível se a escola estiver comprometida com a construção da consciência crítica em nossos educandos.” (U.E. 38, 2002: 4)

[Esta U.E.] *“...pretende inserir seus alunos na sociedade como agentes transformadores da mesma...” (U.E. 38, 2002: 4)*

“...uma vez que os educandos estarão conscientes dos seus direitos e deveres.” (U.E. 38, 2002: 4)

Não obstante, devido à extensão de nosso *corpus* não poderemos nos lançar na análise de todos os “deslizes” que as palavras “cidadão/cidadania” possam nos oferecer.

Após esta constatação, temos como objetos de análise neste tópico sobre cidadania, trinta e sete PPP, além dos dois documentos supracitados elaborados pela SME-DC.

Ao realizarmos a leitura destes materiais, como pontuamos anteriormente, observamos construções recorrentes, produções de sentidos elaborados em torno da cidadania - ou mesmo nos sentidos de cidadão. Esta polissemia em torno das palavras “cidadania” e “cidadão” nos permite realizar uma categorização, a partir de estruturas discursivas caracterizadas pelas recorrências de:

1. Substantivo + cidadania (ou cidadão) e Verbo + cidadania;
2. Cidadão + adjetivo(s) e cidadania + adjetivo;
3. Definições de cidadania expressas em estruturas sintáticas do tipo: “cidadania é ...” e/ou “cidadão é/deve ser...”

Encaminhamo-nos à análise que será realizada a partir destas três subdivisões apontadas acima.

5.2. Substantivo + cidadania (ou cidadão); Verbo + cidadania (ou cidadão)

Nesta seção, debruçaremos sobre sintagmas que apresentam processos sintáticos semelhantes, ou seja, ao analisar a construção de um “substantivo + cidadania” e/ou “verbo + cidadania”, estaremos nos remetendo a instâncias em que o substantivo tem um valor transitivo. Em outros termos, observamos que os substantivos se relacionam lexicalmente com um verbo também transitivo; por

exemplo: “formar cidadãos” → “formação de cidadãos”; “exercer a cidadania” → “exercício da cidadania”.

Esta ocorrência foi extensa e, a título de ilustração, listaremos suas variações:

- *fortalecimento da cidadania*
- *construção da cidadania*
- *promoção da cidadania*
- *vivência da cidadania*
- *conquista da cidadania*
- *exercício da cidadania*
- *formação de cidadãos*
- *formar cidadãos*
- *contribuir na formação de cidadãos*
- *exercer a cidadania*

Em todas estas formações discursivas observamos a construção de pressuposições organizadas em torno da noção de cidadania e do cidadão. Seguindo a perspectiva intertextual da pressuposição proposta por Fairclough (2001b), o “discurso outro” trazido para o interior do “discurso um” é de que temos uma cidadania:

- a ser fortalecida, portanto, é uma cidadania “fraca”;
- que precisa ser construída; assim, pode ser considerada como um “esboço” de cidadania;
- que deve ser promovida, impulsionada; diante disso, temos uma cidadania “pouco desenvolvida”;
- a ser conquistada; portanto, ainda não alcançamos o *status* de cidadão;
- que necessita ser vivida, exercitada; portanto, não é algo dado, naturalizado;
- que deve ser objeto de formação; portanto, não nascemos cidadãos e, para alcançar tal patamar, devemos passar por um processo de formação.

Observando os sentidos construídos, constataremos que aquele que aparece de forma mais recorrente é o que compreende a cidadania como um conceito abstrato, ou seja, nossa cidadania é algo que sempre está num futuro, uma condição ainda não alcançada. Ela não é entendida como uma instância concreta, fruto de nossas vivências, algo no presente que vamos construindo de

acordo com a historicidade de nossa época. Contrariamente, é algo a ser construído, a ser conquistado.

Diante dessa perspectiva, cabe à escola contribuir, ou mesmo se responsabilizar pela formação desse futuro cidadão. Delineia-se, então, a função da escola – uma função que, discursivamente, constrói uma nova escola – “aquela responsável pela formação do cidadão”; “aquela que deve ensinar novos valores”; “aquela que alça os homens e mulheres comuns ao *status* de cidadão”. Para tal empreitada tão “inovadora”, a escola necessita de câmbios, visto que necessita se preparar para o “novo milênio”, para o futuro, para o “século XXI”. Sua mudança, portanto, é irreversível. Ora, a afirmação de que escola precisa sempre mudar, uma escola que está sempre “em Movimento”, traz para o interior do discurso o “outro”, ou seja, cria-se um sentido de que ela está sempre em falta. A escola que delineamos, hodiernamente, é, portanto, o local das “carências” e “privações” e, se assim, continuar, não poderá contribuir para que a sociedade se transforme, visto que “a educação é a base da sociedade”.

Há, assim, um trabalho ideológico fortemente se instituindo que constituirá não somente esta instituição denominada “Escola pública”, como também os sujeitos que aí se formam. Sujeitos que não são entendidos como meros indivíduos, mas sujeitos pertencentes a uma classe social, perpassados por diferentes discursos produzidos na sociedade.

Se a “escola pública” é uma escola da “falta” e que, por isso, deve colocar-se num movimento constante, a fim de produzir constantes mudanças, os sujeitos sociais que a constituem são compreendidos como cidadãos incompletos, que devem, diante disto, passar por um processo de formação de sua cidadania.

Ao construir um sentido para a escola se institui, também, sentidos para os sujeitos que ali se encontram – tanto os alunos (já delineados acima), como os educadores (construindo discursivamente um ideal de educador e de seu papel). Em algumas construções formuladas no material analisado, é imputado a estes a responsabilidade quase que única neste processo formativo. Em outros segmentos, no entanto, estes também são compreendidos como contribuintes no processo de formação da cidadania, minimizando e historicizando o papel destes profissionais. Observamos, assim, que ao ser delineada a função da escola, inscreve-se, também, um papel para o aluno e para o professor.

Dialogando com Fairclough (2001a), o discurso vai posicionando as pessoas de distintas maneiras como sujeitos sociais. Não obstante, esses sujeitos não se encontram sempre “subordinados” aos discursos alheios. Ou seja, os sujeitos tanto vão se constituindo pelos discursos, como também os constituem. Assim, nesse processo, tanto pode aparecer a dimensão criadora da linguagem, como sua dimensão reprodutora da sociedade. Contudo, estas dimensões não são, necessariamente, processos conscientes dos indivíduos, transparentes à sua ação discursiva. A mudança discursiva ocorre, de acordo com Fairclough, de maneira dialética, trazendo uma fixidez temporária, parcial e, por muitas vezes, contraditória. Assim, longe de encerrar a linguagem num processo consciente e controlado pelos indivíduos, Fairclough (2001b) salienta sua historicidade e a possibilidade de, através de distintos discursos em condições sociais particulares, haver a produção de um novo e complexo discurso.

Todo esse diálogo com Fairclough nos possibilita vislumbrar os embates que se configuram em torno da linguagem. Neste sentido, nosso material de análise, o PPP - esse instrumento que instaura uma nova realidade escolar, que leva cada unidade de ensino a construir e projetar sua escola (daí seu caráter de discurso fundador que será demonstrado no decorrer da análise) – nos propicia um farto terreno de observação da luta de classes que ali se trava, pois não nos custa relembrar as palavras de Bakhtin/Volochínov (1992) de que os signos, tendo sua natureza constituída pelo social, se materializam nos distintos tipos de relações e atividades desenvolvidas pelos seres humanos, constituindo essa arena para a luta de classes.

Nestes embates, o sentido de cidadania predominantemente construído é aquele voltado para um processo abstrato. Entretanto, podemos encontrar em alguns PPP um sentido construído em torno deste conceito compreendendo-o como uma vivência – concreta, no presente – algo que vamos instituindo nos embates cotidianos para fazer valer nossos direitos, deveres, para a concretização de uma sociedade mais “justa e igualitária”.

Esta primeira aproximação analítica nos permite afirmar, então, que o PPP se constitui como um espaço político – não apenas por seu conteúdo, mas, sobretudo, pela forma como se enuncia no discurso.

Diante do exposto até agora, achamos ser necessário apresentar, a seguir, as construções elaboradas e, posteriormente, as exemplificaremos com os

segmentos destacados de nosso material de estudo. Por fim, nos lançaremos à análise dos segmentos em questão.

- **fortalecimento da cidadania** – encontramos somente um trecho que apresentava essa construção discursiva;

Segmento 50:

- 1 “A construção coletiva de uma proposta pedagógica sempre representa para os seus realizadores um desafio, principalmente na caminhada para o terceiro milênio, ocasião em que se viverá um período de mudanças significativas nos vários campos da vida
- 5 humana. Também se constitui numa decisão política das mais relevantes que os educadores precisam tomar para assumirem um compromisso de **fortalecimento da cidadania**, em favor das gerações emergentes.” (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d: 7.)

O que gostaríamos de destacar neste primeiro segmento é a elaboração de dois pressupostos: (a) a de que a cidadania existe como um conceito abstrato; (b) a cidadania (vivenciada), construída no dia-a-dia, está abalada, sem vitalidade, pouco autêntica. Deparando-se com esta realidade, faz-se urgente que os educadores tenham a responsabilidade política de revitalizar esta prática cidadã, para que as gerações futuras possam viver uma cidadania mais fortalecida.

- **construção da cidadania** – encontramos seis ocorrências com esta construção discursiva, havendo pequenas variações tais como: “**construção da cidadania e da democracia**” e “**construção da cidadania plena**”;

Segmento 51:

“A educação se concretiza como mediadora na **construção da cidadania e da democracia**, contribuindo para a integração dos homens no universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das relações políticas.” (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d.: 9)

Segmento 52:

“Diante dessa conjuntura, coloca-se o desafio de que a educação não seja um fator suplementar de exclusão social, mas que

*contribua para promoção e integração de todos, voltando-se para a **construção da cidadania**, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva que deve ser realizada no momento presente”* (SME. Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2002: 19)

Segmento 53:

“METAS:

• ***Construção da cidadania** através da consciência de seus direitos e deveres;”* (U.E. 23, 2003: 16)

Segmento 54:

“*FILOSOFIA DA ESCOLA (...)*

*b. Adotar liberdade com responsabilidade, para que nossos alunos assim conscientizados saibam e possam preparar-se física, cultural e psicologicamente, visando a **construção da cidadania**.”* (U.E. 36, 2000: 3)

Correndo o risco de sermos extremamente sintéticos, poderíamos afirmar que os segmentos acima destacados constroem o seguinte sentido em torno da relação entre cidadania e educação: a educação se institui como uma pré-condição para o exercício da cidadania.

Observamos, nestes segmentos, a promessa integradora da educação. Em outras palavras, poderíamos dizer que, hodiernamente, assim como nos ideais iluministas da Revolução Francesa, há grande confiança depositada na educação para que enfim, o sujeito possa tornar-se cidadão (Valle, 2001), configurando a partir disso, uma sociedade democrática.

No caso do Segmento 52, é ressaltado que a educação poderá contribuir na viabilização da cidadania - cidadania que não está dada, mas que deve ser construída cotidianamente. Porém, lançando mão de nossas ferramentas de análise, podemos observar a construção deste sentido para a cidadania pela presença da pressuposição – “*a construção da cidadania*” (linhas 3 e 4) – ou seja, existe uma cidadania (teleológica) embora esta deve ser construída.

Ainda focando nosso olhar no segmento supracitado, podemos detectar a presença de mais duas construções que apresentam a pressuposição por negação – “*não seja um fator suplementar de exclusão social*” (linhas 1 e 2); e “*não como meta a ser atingida num futuro distante*” (linha 4). Como destaca Fairclough (2001b), a pressuposição por negação traz para dentro do discurso “um” o

discurso “outro”, demonstrando a intertextualidade entre os discursos. No caso da primeira pressuposição por negação acima destacada, o discurso outro incorporado é que a escola tem contribuído para acentuar a exclusão social. A segunda, por sua vez, traz para dentro do discurso exatamente a idéia de que a cidadania é algo sempre distante, algo sempre incompleto no presente, com uma certa essência teleológica, ou, como nos diz Reis (2007, no prelo), algo interpretado “*sempre a partir do seu vir-a-ser, ou seja, do seu curso histórico posterior...*”. Incorpora-se, desta forma, o discurso “outro” de que vivenciamos uma cidadania fragmentada, pouco consistente, sendo necessária a construção de uma cidadania inversa a esta.

Ou seja, os segmentos acima destacados nos permitem observar a reiteração dos seguintes sentidos:

1. O sentido teleológico de cidadania, onde há uma única cidadania – ou seja, **A** cidadania a ser construída, ou mesmo, “*a construção da cidadania plena*”;

2. A educação fornecendo, através da escola, a possibilidade do aluno instituir-se como um “cidadão pleno”.

• ***exercício da cidadania*** – esta elaboração discursiva foi repetida dezoito vezes nos documentos analisados, apresentando variações dos seguintes tipos: “*exercício pleno da cidadania*”; “*exercício da cidadania ativa*”; “*exercício concreto da cidadania*” e “*construção e o exercício da cidadania*”. Neste momento, analisaremos os segmentos que trazem a construção “**exercício da cidadania**”, deixando os outros que trazem adjetivações para o próximo item.

Segmento 55:

“• *a formação integral da pessoa com o gradual desenvolvimento das suas habilidades, para ser um agente transformador e para viver com dignidade no **exercício pleno da sua cidadania**;*” (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d.: 10)

Segmento 56:

“*Em síntese, a educação alicerçada nos princípios acima visa proporcionar ao educando a formação necessária ao*

*desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, orientação para o trabalho e preparo consciente para o **exercício da cidadania**.*” (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d.: 10)

Segmento 57:

*“Finalmente, a capacidade de inserção social, fundamental ao **exercício da cidadania**, necessária à superação do individualismo e na atuação política cotidiana que deve levar ao desenvolvimento da dimensão coletiva. Assim, ela possibilitará ao aluno perceber-se como parte de uma classe, de um ou vários grupos sociais e o seu comprometimento pessoal com aspectos importantes para a vida coletiva.”* (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ:, s/d.: 13)

Segmento 58:

*“Trata-se, portanto, da busca de uma educação voltada à construção do conhecimento e que reconhece a importância deste em relação à emancipação dos sujeitos e ao **exercício da cidadania**”* (SME. Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2002: 19)

Segmento 59:

“Objetivos gerais da escola:

➤ (...) *Assegurar a formação e competência indispensável para o **exercício da cidadania**;*” (U.E. 21, 2004: 13)

Encontramos nos segmentos destacados, um retorno à construção do sentido de que a educação – e o conhecimento – são condições integradoras para se formar um novo cidadão “emancipado” (Segmento 58), que contribua para sua formação não só como indivíduo, mas, também, como parte integrante de um coletivo (Segmentos 57). A educação apresenta-se, então, como importante instrumento de “*preparo consciente para o exercício da cidadania*” (Segmento 56, linha 4), ou como “*formação integral da pessoa com o gradual desenvolvimento das suas habilidades, para ser um agente transformador e para viver com dignidade*” (Segmento 55).

Estes segmentos estabelecem um diálogo com o ideal iluminista, configurando uma *escola civilizatória*, onde a propagação do conhecimento levaria o ser humano à sua emancipação e à sua configuração em cidadão. O

conhecimento, portanto, ou as *luzes*, poderiam fabricar a igualdade tão esperada entre os homens e, “*Nesse sentido, a cidadania é a prerrogativa do homem convertido, pela instrução, à possibilidade de uma construção comum...*” (Valle, 2001: 227).

Auxiliando-nos das idéias de Arroyo (2000), o educador nos alerta que este é um discurso típico das elites liberais ao declararem que as massas devem ser educadas para que um dia, alcançando enfim a plenitude desta educação, possam vir a participar do processo de decisões políticas. Não obstante, não são as camadas populares que avaliam seu próprio “preparo”. Esta decisão é um julgamento tomado pelas elites e, desta forma, vivenciamos períodos de negação da participação política.

Corroborar-se, assim, a idéia de Bakhtin/Volochínov (1992) de que, a partir da palavra podemos constatar o confronto de interesses, os valores contraditórios, enfim, a luta de classes ali refratada.

No entanto, como já pontuamos anteriormente, a construção dos sentidos não é linear, os signos apresentam suas formas, sua materialidade, condicionadas tanto pela organização social, como pela relação entre os indivíduos. Câmbios são realizados na materialidade e nos discursos e o signo lingüístico vai se constituindo ideologicamente de acordo com sua época e com os grupos sociais que lhe determinam.

É assim, que, se voltarmos nossa atenção para o Segmento 57, por exemplo, podemos constatar um discurso afinado com correntes multiculturais que intentam associar o direito de minorias ao pensamento político liberal, ou seja, correntes que buscam travar as lutas políticas de reconhecimento. Constrói-se um discurso de que o individualismo, exacerbado pelo liberalismo clássico, já não é pertinente a uma sociedade pautada nos ideais democráticos (Bannell, 2001). Os sujeitos devem engajar-se politicamente, terem compromisso com a vida coletiva. Não obstante, podemos observar que estes devem continuar enovelados em seus interesses – que não são mais de uma classe social, visto que esta palavra é deslocada para “...*perceber-se como parte de uma classe, de um ou vários grupos sociais*” (Segmento 57, linhas 4 e 5).

Desta forma, esse discurso emoldurado pela suposta igualdade, acaba por ocultar a conformação da sociedade brasileira ainda pautada num capitalismo subordinado à lógica do capital mundial. O discurso hegemônico a ser construído

e instituído é que não há mais lutas de classes, pois todos os cidadãos, sendo partes de classes e grupos sociais, desejamos comprometermo-nos pessoalmente “*com aspectos importantes para a vida coletiva*” (Segmento 57, linha 6).

Neves (2005) nos permite a ratificação deste argumento ao afirmar que o aparelho escolar tem desempenhado um papel pedagógico de primordial importância para conformar um novo tipo de homem coletivo, ou numa concepção gramsciana, formar um intelectual urbano de novo tipo. Este deverá estar formado, do ponto de vista técnico, como um especialista ou dirigente que possibilite o aumento da “...*competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possa(m) criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes...*” (Neves, op. cit.: 104).

É ainda relevante destacar que este mesmo segmento encontra-se no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), mais especificamente em seu **Livro Introdutório**. Apesar de não haver a referência bibliográfica adequada no documento da SME-DC, não podemos ignorar a constituição de uma paráfrase, dando-nos um exemplo de intertextualidade manifesta. Assim é a redação do PCN:

“Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e a atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva.” (Brasil, 1996: 47-48)

Vivenciamos, sobretudo na década de 1990, uma série de reformas educacionais que modificaram não só a função político-social de nossa escola, como também sua função econômica. No contexto destas reformas, elaboraram-se os PCN, com financiamento do BIRD/BM e PNUD/UNESCO. Apesar do governo federal proclamar que este documento não era “obrigatório”, na prática, estes parâmetros se constituíram como um documento “pilar” para a estruturação dos sistemas de avaliação nacional. Estes Parâmetros foram formulados a partir das propostas provenientes da UNESCO, através da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI o que nos incita a reafirmar que há aí a configuração de uma certa cidadania pautada nos ideais dos organismos internacionais,

ocupando o Brasil uma posição periférica, mas fundamental para a manutenção do sistema capitalista mundial.

Encaminhando-nos à análise do Segmento 59, é explicitada a idéia de que se faz necessário desenvolver certas competências para se poder “*exercer a cidadania*”. Esta enunciação nos faz recordar a indagação colocada por Gramsci: “*qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?*” (Gramsci, 2004: 94). O próprio autor nos indica a possibilidade que este questionamento nos propicia: “*O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica*” (ibdi., id.).

O que desejamos salientar é que, ao trazer o discurso da competência, há a conformação de um determinado tipo de intelectual urbano: aquele que deve se adequar aos novos modelos de produção, configurado por uma grande dinamicidade e amplas transformações. Assim, esse novo “cidadão competente” coloca à disposição do capital o seu “saber-fazer”, proveniente da experiência pessoal, de sua autonomia, sua capacidade de comunicação, sua polivalência.

Ora, se fomos instigados por Gramsci a responder sua questão, o discurso dessa competência subserviente ao capital não pode nos satisfazer. Se pensamos a favor das classes-que-vivem-do-trabalho, por serem estes os sujeitos que chegam às escolas públicas, a noção de competência deve ser desconstruída, compreendendo-a numa perspectiva *totalizante*, convertendo-a numa outra possibilidade – a de emancipação sociocoletiva e transformadora do social¹.

¹ Do ponto de vista da instituição escolar, *locus* de nosso trabalho em seu sentido ontológico, poderíamos iniciar a transformação a partir das questões curriculares, repensando os pressupostos epistemológicos e ético-políticos. Dialogando com Ramos (2002) para tal empreitada, a autora explicita que seria pertinente atentarmos para as seguintes questões:

- sendo a realidade concreta uma totalidade, o currículo deve abarcar todas as dimensões do conhecimento – questões técnico-operacionais, sócio-históricas, econômicas, físicas e socioambientais;
- o ser humano, enquanto sujeito histórico-social, não só se adapta psicologicamente às instabilidades sociais, mas enfrenta a realidade concreta transformando-a e transformando-se dialeticamente;
- o processo de subjetivação é síntese das relações sociais e não somente um processo interno ao indivíduo;
- a contextualização do conteúdo deve ultrapassar a sua manifestação no cotidiano, buscando captar e compreender a realidade para além do senso comum;
- as disciplinas científicas e escolares têm sua historicidade e sua identidade epistemológica. Assim, “*a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento,(...) num processo dialético de apropriação e objetivação*” (Ramos, op.cit.: 96).

- *exercer a cidadania*

Segmento 60:

“Exercer sua cidadania através da participação social e política, apropriando-se do conhecimento de seus direitos e deveres políticos, civis e sociais.

Atuar coletivamente desenvolvendo práticas de democracia e de valorização do diálogo.” (U.E. 6, 2000: 6)

Observamos neste segmento a presença da intertextualidade com o documento organizado pelo nível federal, os PCN. No livro que discute o **Tema Transversal Ética**, são colocados os objetivos do Ensino Fundamental e, dentre estes está:

“Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.” (Brasil, 1996: 6)

A cidadania nos segmentos destacados dos dois documentos – PCN e PPP U. E. 6 – tem um sentido ampliado em relação à visão liberal clássica, buscando destacar a importância da participação política e social, do diálogo, a fim de irmos alcançando a efetivação da democracia.

Contudo, esta concepção pode não fugir do ideário construído pelo neoliberalismo de Terceira Via que intenta fornecer uma “nova cara” ao projeto burguês, realimentando as premissas básicas do liberalismo. Ora, vivenciamos momentos de esgarçada do projeto liberal que, ao invés de nos propiciar mais riqueza, vem demonstrando toda a miserabilidade humana. Este fator coloca em risco os “donos” do capital, demandando-lhes a reconfiguração de sua política excludente e voraz. Diante de tanta pobreza, a segurança dos países hegemônicos pode ser colocada em xeque. É assim, que surge a vertente do neoliberalismo de Terceira Via, tendo como mentor o britânico Anthony Giddens (apud Lima e Martins, op. cit.). Sua intenção é “humanizar” o capitalismo, porém, em momento algum, os pressupostos liberais são postos em questão.

Com estes pressupostos, talvez nos desafiássemos a repensar o discurso hegemônico sobre as competências, instigando-nos a criar uma *praxis* contra-hegemônica.

O sentido de cidadania explícito neste segmento - em diálogo com os PCN – traz, assim, um embate ideológico. Não podemos deixar de considerar que a atuação coletiva, o estabelecimento de práticas onde o diálogo seja a tônica, a busca da concretização de processos e práticas democráticas é uma reivindicação e uma busca que os movimentos populares vêm tentando instaurar anos a fio. As classes dominantes, por sua vez, vão se apropriando desses princípios, transformando-os em jargões e deslocando-os para a sua lógica, esforçando-se para manter seu *status quo*.

• **promoção da cidadania** – esta construção discursiva foi elaborada em dois segmentos:

Segmento 61:

*“Capacitar os envolvidos e comprometidos com este P.P.P. a lhe dar identidade tornando-o individual e ao mesmo tempo coletivo distinguindo-o de forma que se torne claro e criativo que passe a fazer parte do processo educativo como instrumento que direciona as ações da escola para **a promoção da cidadania** e das mudanças necessárias para a integração entre a escola e a comunidade.”* (PPP. U.E. 1: 2)

Segmento 62:

*“Um dia, alguns profissionais da educação, após observarem que a escola precisava de uma transformação, de um resgate de seus valores, resolveu que o Projeto Político Pedagógico seria o instrumento que dirigiria as ações da escola para **a promoção da cidadania**.”* (U.E. 2, 2001: 3)

Para analisar o trecho “*a promoção da cidadania*”, enunciado nos dois segmentos acima, nos reportaremos ao Novo Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986: 1401). Na entrada do vocábulo “promoção”, lemos os seguintes significados: “1. Ato ou efeito de promover. 2. Elevação ou acesso a cargo ou categoria superior; ascensão”. “Promover”, por sua vez, apresenta a seguinte definição: “1. Dar impulso a; trabalhar a favor de; favorecer o progresso de; fazer avançar; fomentar”.

Reitera-se, assim, o discurso de que nossa cidadania é uma subcidadania, algo que ainda não alcançou o seu ideal e, diante disto, o PPP é um instrumento que pode contribuir para o adequado direcionamento das ações da escola a fim de nos elevar, propiciar-nos a ascensão à categoria de cidadãos.

- *vivência da cidadania* – elaboração apresentada uma vez nos documentos analisados.

Segmento 63:

*“A escola é conclamada, pela sua própria essência, a ser um espaço digno de **vivência da cidadania**, precisamos ficar abertos e apagar o sentimento de violência, individualismo, “esperteza” que são considerados básicos para a vivência nesse “mundo competitivo”, onde são abafados o amor, a justiça, a honestidade, a sinceridade. Entretanto, ser cidadão ou cidadã, é recuperar esses sentimentos que levam ao engrandecimento do ser humano.” (U.E. 3, 2001: 21)*

Reitera-se o discurso sobre uma essência para a escola. Institui-se, portanto, um sentido teleológico tanto para a escola, como para o “*ser cidadão ou cidadã*”.

Arroyo (2000), ao analisar a questão da cidadania, critica as contradições que a ordem liberal estabelece à concretização da democracia, enquanto a escola almeja poder equalizar estes disparates, sonhando com o modelo de uma sociedade corporativa. Diante deste intento, a escola quer se converter numa miniatura da sociedade ideal, esvaziando a relação existente entre política e poder. Vamos às palavras do autor:

“Descolando a questão da cidadania da questão do poder, sua construção se esvazia e se reduz a um moralismo e pedagogismo estéreis. O pensamento pedagógico somente colocará o problema no devido lugar se superar esse modelo de equilíbrio estático e moralista e partir da visão real da sociedade como uma construção histórica trespassada por conflitos, antagonismos e lutas, onde a questão do poder está sempre presente, exigindo ser equacionado e socializado.” (Arroyo, op. cit.: 61)

Analisamos que esta concepção idealizada está presente na escola que esta unidade escolar deseja construir e, conseqüentemente, no cidadão que deseja formar que será, assim, o responsável por “*recuperar esses sentimentos - amor, a justiça, a honestidade, a sinceridade - que levam ao engrandecimento do ser humano*” (U.E. 3, 2001: 21).

Tendo por pilar de nosso pensamento a obra de Bakhtin/Volochínov (op. cit.), compreendemos que os signos apresentam suas formas, sua materialidade, condicionadas tanto pela organização social, como pela relação entre os

indivíduos. O signo lingüístico, ao trazer sua marca ideológica, possibilitará a constituição de uma peleja entre as idéias de uma dada época.

O pano de fundo que permeia a construção deste segmento traz o ideário do neoliberalismo de Terceira Via. Fundamentando-nos em Lima e Martins (2005), estes escrevem que uma das estratégias do neoliberalismo de Terceira Via seria a renovação e a recriação da sociedade civil através da

“restauração das solidariedades danificadas e (...) a promoção da “coesão cívica” – ou coesão social – por intermédio da disseminação de posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas que permitiriam enfrentar os desafios da chamada era das “incertezas artificiais” (Lima e Martins, op. cit.: 52).

Ou, nas próprias palavras do PPP, *“...precisamos ficar abertos e apagar o sentimento de violência, individualismo, “esperteza” que são considerados básicos para a vivência nesse ‘mundo competitivo’...” (linhas 2 a 4).*

- **conquista da cidadania** - construção que aparece em três segmentos do material analisado.

Segmento 64:

*“A educação está relacionada como um dos direitos sociais, e a tomamos como marco prioritário à **conquista da cidadania**, não apenas formadora do sujeito-cidadão, mas da cultura, da democracia que irá caracterizar a sociedade.” (U.E. 3, 2001: 17)*

Segmento 65:

*“Para tanto, é necessário uma postura pedagógica que aponte para a **conquista da cidadania**.” (U.E. 27, 2001: 5)*

Segmento 66:

- 1 *“A Escola [U.E. 28] Elaborou o PPP com a participação integral dos componentes da unidade escolar e da comunidade local. Foi tomado como base para a elaboração do atual Projeto Político Pedagógico o histórico desta escola, o conjunto de currículos,*
- 5 *métodos e planos, assim como os avanços e entraves anteriores registrados nos Projeto Político Pedagógicos anteriores como princípios norteadores para o estabelecimento do crescimento futuro da unidade escolar como instituição colaboradora na formação e na **conquista da cidadania**”.* (U.E. 28, 2001: 1)

Encontramos, nestes segmentos a expressão “*conquista da cidadania*” que nos remete ao seguinte discurso outro: se necessitamos “conquistar a cidadania”, é porque ainda não a adquirimos, constituindo-se, então, como uma instância apartada de nosso cotidiano. Neste sentido, instaura-se um discurso que nos institui enquanto sujeitos parciais, incompletos, pois não alcançamos nossa cidadania – ou, em outros termos, somos “não-cidadãos”.

O sentido de cidadania aqui explicitado traz uma dimensão teleológica, ou seja, esta é sempre objeto de desejo, um projeto sempre adiante, inatingível, desconsiderando-se que já somos cidadão e vivenciamos um tipo de cidadania em nosso presente, de acordo com as condições sócio-históricas que construímos.

No Segmento 64, por exemplo, ao observamos a presença da pressuposição por negação no trecho “*não apenas formadora do sujeito-cidadão*” (linhas 2 e 3), a educação é compreendida como elemento primordial não somente para alcançar o “inatingível” – a “*conquista da cidadania*” -, como também por formar um “*sujeito-cidadão*”, a “*cultura*” e a “*democracia*” em nossa sociedade.

Indagamo-nos se, efetivamente, podemos sobrecarregar a Educação com questões que ultrapassam seu poder, visto que ela é uma instituição cultural dentro da sociedade e não um elemento à parte que comanda todas estas dimensões.

Destarte, este aparente “super-dimensionamento” do poder da Educação nos possibilita observar outro ponto relevante - por ser uma construção freqüente nos PPP – exposto pelo pensamento iluminista: a formação do cidadão se constituía (e parece-nos que, pelo menos discursivamente, ainda se constitui) como condição prévia para a participação na sociedade. Arroyo (2000: 33) escreve que desde a época imperial, perpassando pelos liberais e progressistas dos períodos republicanos e, mesmo em nossos momentos de abertura democrática, “*o tema educar para a cidadania passa a ser repetido por políticos, intelectuais e educadores*”. Segundo este educador, o discurso que acopla “educação e cidadania”, “educação para a cidadania e para a liberdade” vai se naturalizando nas formas de interpretar a realidade social. De início, a pedagogia moderna se institui como parte de um movimento de redefinição e questionamento das relações de subordinação, exclusão, absolutismo, barbárie, a favor da liberdade, da participação, da civilização, da república. Contudo, esse ideário revolucionário vai sendo dosado, controlado, ao ponto da educação ir se constituindo como um mecanismo que pode contribuir no ajustamento da ordem social. Diante disso, a

“*postura pedagógica*” adequada está permeada de um caráter político - de cunho mantenedor e/ou transformador - sendo crucial na formação dos cidadãos.

Não podemos olvidar, no entanto, que este cunho político, se de certa forma serviu para o controle da classe trabalhadora, de seus instintos, de seus movimentos, para a sua conformação, por outro lado, propiciou mais um espaço de pugna política, de conquistas pela apropriação do saber historicamente construído, a urgência de sua socialização e a pressão pelo reconhecimento de seus próprios saberes – luta cotidiana nesse espaço público denominado Escola pública.

5.3. Cidadão + adjetivo(s) e cidadania + adjetivo

Buscando explicitar as recorrências encontradas em torno da produção de sentidos sobre cidadania, encontramos a formação “cidadão+ adjetivo(s)” e de “cidadania + adjetivo” que explicitaremos a seguir destacando as ocorrências, seus exemplos e, posteriormente, realizando a análise discursiva.

- *exercício da cidadania + adjetivo* – retornamos a esta elaboração discursiva, visto que, em suas variações, esteve presente as adjetivações “*exercício pleno da cidadania*”; “*exercício da cidadania ativa*”; “*exercício concreto da cidadania*”;

Segmento 67:

*“Ratificamos a opção de trabalhar na construção de uma sociedade de homens, mulheres e crianças livres, cujo fator central de agregação seja, de direito e de fato, a garantia absoluta do **exercício da cidadania ativa** de cada um em particular, ou de cada grupo.” (U.E. 1, 2001: 2)*

Segmento 68:

*“As concepções de homem e de sociedade que norteiam nosso projeto, fundamentam-se no respeito às diferenças, na dignificação humana, no **exercício da cidadania ativa**, na construção de novas relações sociais. O respeito ao espaço educativo do portador de*

deficiência situa-se, portanto, nesse campo de concepções, sendo-lhe inerente.” (U.E. 6, 2000: 11)

Segmento 69:

*“...uma escola imbuída pelo compromisso do pensar/fazendo e pelo fazer/pensando, o caminho **do pleno exercício da cidadania.**” (U.E 12, 2001: 20)*

Enfocando os Segmentos 67 e 68, temos a presença da expressão “*exercício da cidadania ativa*”, presentificando-se, assim, a concepção de que há dois tipos de cidadania – a “ativa” e a “passiva”.

Vieira (1997), pautado em Turner (1990), apresenta a concepção clássica de Marshall (1967), realizando algumas críticas à sua visão. Escreve Vieira (op. cit.: 23):

*“A concepção de cidadania de Marshall prestou-se a inúmeras críticas (...) até os que classificaram a cidadania em **passiva**, a partir “de cima”, via estado, e **ativa**, a partir “de baixo”, de instituições locais autônomas. Haveria, assim, uma cidadania conservadora – passiva e privada -, e uma outra revolucionária – ativa e pública.”*

Também neste segmento, observamos uma concepção de sociedade embasada na lógica liberal hodierna, onde esta não é composta por classes antagônicas, mas por “*homens, mulheres e crianças livres*” (Segmento 67, linha 2), onde deve ser considerada a cidadania de “*cada um em particular, ou de cada grupo*” (Segmento 67, linha 4). A cidadania, neste sentido, continua a ser vista por interesses privados, de indivíduos ou grupos, apartando-se da possibilidade de construção de ideais comuns, do debate público e coletivo.

Conforme analisamos no capítulo primeiro do presente estudo, vamos configurando em nosso país uma “ocidentalização” de tipo americano, onde a sociedade civil, quando se organiza, apresenta uma tendência associativa, inteiramente despolitizada, lutando por interesses restritos, meramente econômico-corporativos. Sem objetivos universais, nossa dimensão ético-política vai se escasseando (Coutinho, 2002) e a socialização política embate-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder.

• **formação de cidadãos** – esta enunciação foi construída quatro vezes, havendo uma quinta citação em que se destaca que o cidadão não precisa “ser formado”. Vamos à análise:

Segmento 70:

- 1 “É pensando desta forma, que queremos a nossa escola como esse espaço de troca, com momentos de reflexão e transformação, prevalecendo sempre a qualidade sobre a quantidade, uma escola integrada, com recursos materiais, com tempo adequado e bem
- 5 aproveitado, envolvida e articulada com o ensino da Filosofia, da arte, do esporte, da música e principalmente com linhas de ações bem definidas na direção da **formação de cidadãos pensantes, éticos, livres, responsáveis, independentes e preocupados com o trabalho e com a qualidade de vida, condições indispensáveis**
- 10 **para a transformação da Nação.**” (U.E. 2, 2001: 4)

Segmento 71:

“A Escola [U.E. 17] tem como meta fundamental ter o educando como centro de toda ação educativa, para que adquira, gradualmente, os conhecimentos, as competências, habilidades e os valores necessários a sua auto-realização e **formação como cidadão**, participando de forma ativa do processo de desenvolvimento de sua comunidade”. (U.E. 17, 2001: 3)

Segmento 72:

“A Escola [U.E. 28] visando:

- **Desenvolver a formação de cidadãos atuantes** nesta comunidade e conscientes de seus direitos e deveres;” (U.E. 28, 2001: 1)

Segmento 73:

“...buscando através da concepção construtivista-sociointeracionista traçar seus fundamentos epistemológicos através dos seguintes pressupostos:
 (...) b. **Cumprimento social e político na formação do cidadão crítico, consciente e atuante na luta pela transformação social;**
 (...)” (U.E. 36, 2000: 14-15)

Segmento 74:

- 1 “Ao reconhecer os alunos como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, portanto, **cidadãos que não necessitam “ser formados”** para um futuro distante, mas reconhecidos e respeitados no presente, através da valorização da identidade de
- 5 **seres reais e integrais que já são, nosso trabalho pedagógico sustenta-se na valorização do diálogo, da participação e da**

ajuda mútua, possibilitadoras da construção autônoma e cooperativa do conhecimento.” (U.E. 6, 2000: 7)

Ao analisarmos a expressão “*exercício da cidadania*”, destacamos que se construía o sentido de uma *escola civilizatória* que deveria converter o homem em cidadão, através da instrução, possibilitando-nos não somente a configuração de uma Nação, mas de forma mais ousada, pensar um projeto de cunho universal (Valle, 2001). Nos segmentos acima destacados, essa concepção é reiterada.

No Segmento 71 observamos a presença de intertextualidade entre o texto desta U.E. e aquele descrito nos PCN, transcrito a seguir:

“O ensino de qualidade que a sociedade (...) que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.” (Brasil, 1996: 27)

Este fato nos leva a constatar a reverberação que tal documento federal teve no interior das unidades escolares do município pesquisado.

No entanto, no presente segmento, o sentido construído para a cidadania é uma cidadania ativa, onde o indivíduo participe de sua comunidade. Esta concepção se coaduna com o Segmento 72. Neste, mais especificamente, verificamos a corroboração de duas instâncias de cidadania constituídas pela modernidade. A primeira é referente ao *status jurídico* que o cidadão adquire ao pertencer a um Estado, devendo estar, assim, “*consciente de seus direitos e deveres*” (linha 3). Canivez (1991), analisando a questão da cidadania no mundo moderno, ressalta que existirão tantos conceitos de cidadania, quantos forem os tipos de Estado existentes. Isso porque a cidadania está relacionada ao fato do indivíduo pertencer a um Estado o que dá a este indivíduo um *status jurídico*. Este status jurídico se refere a direitos e deveres particulares que, por sua vez, estarão embasados nas leis próprias de cada Estado. Entretanto, o problema da cidadania, segundo o autor, vai além do problema jurídico, constituindo-se no modo em que o indivíduo participará de sua comunidade, na maneira como articulará sua inserção nesta, relacionando-se com o poder político. Talvez, coadunando-se com esta concepção, é que o texto do Segmento 72 destaque a importância de se “*Desenvolver a formação de cidadãos atuantes nesta comunidade...*” (linha 2).

Já o Segmento 73 busca agregar sua dimensão pedagógica à política, admitindo que seus “*fundamentos epistemológicos*” pautados na “*concepção*

construtivista-sociointeracionista” propiciará o cumprimento de seu papel “*social e político na formação do cidadão crítico, consciente e atuante na luta pela transformação social*”. Retornamos, assim, à idéia de conversão do homem em cidadão através da ação educativa.

Encaminhando-se na contra-mão da maioria dos discursos formulados, o Segmento 74 desfoca a busca por um futuro inalcançável e retoma a questão da cidadania – e de ser cidadão – para o momento presente. Desta forma, esta é a única escola que explicita que seus alunos não precisam “*ser formados*” para tornarem-se cidadãos, pois já o são. Traz, portanto, a historicidade destes sujeitos não só respeitando-as, mas legitimando suas identidades para se pensar a concretização de um trabalho pedagógico mais democrático. Desta forma, os educandos podem ser compreendidos como sujeitos de seu processo de aprendizagem, – o que não exime a escola de sua responsabilidade no processo formativo dessas pessoas - problematizadores do conhecimento, sendo este compreendido como um processo de construção social.

Este segmento nos apresenta, portanto, uma outra concepção de cidadania, que não é teleológica, nem uma meta futura. A cidadania se constrói no presente de acordo com nossa materialidade histórica.

- ***formar cidadãos dignos***

Segmento 75:

“É sob esta Ética que pretendemos embasar nosso trabalho a fim de podermos ter e formar um grupo digno de serem cidadãos, formando outros cidadãos mais humanos.” (U.E. 4, 2003: 1)

Neste trecho, se nos debruçarmos no significado da palavra “digno”, encontraremos a seguinte entrada: “*1. Merecedor*” (Ferreira, 1986: 589). O sentido de cidadania como um “prêmio”, um “merecimento”, afasta a concepção moderna de paradigma do direito natural, ou seja, um paradigma constituído pelos elementos de universalidade, imutabilidade, intemporalidade e acessibilidade pela razão (Vieira, op. cit: 27). O indivíduo, assim, não é mais portador deste direito universal – “ser cidadão” - que antecede a instituição do Estado. Não obstante, a lógica meritocrática que permeia o individualismo moderno se encontra aqui presente, mesmo com este deslocamento do sentido de cidadania.

Outro ponto importante a ser destacado se encontra no trecho “...**formar um grupo digno de serem cidadãos, formando outros cidadãos mais humanos**” (linhas 1 e 2). Esta enunciação nos dá a dimensão de que a escola deve sempre tentar alcançar algo que lhe é extremamente difícil, ou então, algo que lhe escapa pelas mãos – a cidadania, neste caso. Ao buscar algo que está sempre no futuro, um elemento que ainda não está em seu alcance, faz com que a escola se constitua, no presente, como o *locus* da falta – se trouxermos para o trecho em questão, o lugar do não exercício da cidadania.

• ***cidadão crítico***

Esta construção enunciativa foi apresentada vinte e uma vezes no material coletado. Dentre as recorrências, faz-se mister destacar que um dos documentos matrizes da SME-DC – o *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002) - trazia esta construção em um dos sete objetivos gerais formadores delineados pela Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias que transcreveremos a seguir:

Segmento 76:

*“Atuar como **cidadão crítico**, participando do grupo social no qual está inserido, através da reivindicação dos seus direitos, do cumprimento dos seus deveres e da intervenção de forma consciente e criativa na vida em sociedade para a transformação da realidade.”* (SME. *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*, 2002: 51)

Este mesmo objetivo foi reiterado nas seguintes Unidades Escolares: 1; 21; 24 e 30. Outras escolas, por vezes, não explicitavam *ipsis litteris* o referido objetivo, formulando, no entanto, paráfrases a partir de sua idéia principal, demonstrando a presença da intertextualidade como destacaremos no segmento a seguir:

Segmento 77:

*“O ideal para nossa Escola está explicitado em seus objetivos e filosofia. Nossa meta é de formar **cidadãos críticos**, conscientes de seus direitos e deveres que participem ativamente da transformação da sua realidade.”* (U.E. 21, 2004: 18)

Encaminhando-nos para a análise deste objetivo geral formador, observamos o destaque dado ao cidadão como um sujeito que pertence a uma comunidade.

Ao analisarmos a expressão “*formação de cidadãos*”, anteriormente, explicitamos que Canivez (op. cit.), analisando a questão da cidadania no mundo moderno, ressalta que a cidadania se imbrica com o fato do indivíduo pertencer a um Estado, o que lhe fornece um *status jurídico* – ou seja, lhe confere direitos e deveres particulares. No entanto, o autor amplia a noção de cidadania para a questão da participação do indivíduo em sua comunidade, relacionando-se com o poder político.

Há um diálogo com esta concepção de cidadania mas, no entanto, não encontramos qual o sentido dado a este “cidadão crítico”. De todo modo, este cidadão não é um ser humano que tenha por matriz a coletividade. Esta dimensão está apartada da enunciação em tela, posto que toda a sua relação política está emoldurada a partir de sua atuação enquanto indivíduo.

Além da reprodução do objetivo geral formador explicitado acima, contabilizamos mais dezesseis ocorrências da expressão “*cidadão crítico*”, das quais destacaremos nove segmentos separados por quatro blocos de análise.

1. No primeiro bloco destacaremos quatro segmentos que estabelecem uma relação entre a formação de “*cidadãos críticos*” e dimensões mais amplas – como democracia, a instituição de políticas públicas, a globalização - que concernem à grande política (Gramsci, 2000), ou seja, às questões que fundam os Estados, preservando e/ou destruindo determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais.

Segmento 78:

“Defendemos uma educação democrática e transformadora da realidade, objetivando a formação de cidadãos críticos.” (U.E. 3, 2001: 30)

Segmento 79:

“Sabemos que muito ainda devem caminhar as políticas educacionais, procurando ampliar os espaços para a pré-escola de qualidade, uma pré-escola que forme cidadãos críticos, criativos e autônomos, que busquem através de ações, dentro de sua

comunidade, a transformação da sociedade mais democrática.”
(U.E 11, 1996²: 2)

Segmento 80:

“Entendemos que na era da Globalização, temos que formar cidadãos críticos e conscientes para interagir na sociedade, sendo capaz de proporcionar novos saberes.” (U.E. 29, s./d.: 38)

Segmento 81:

“...teçemos nossa concepção, que envolve um compromisso ético-político nas seguintes perspectivas: (...)
• *Uma/um aluna/o: crítico, holístico, solidário, ético. Sensível, criativo, colaborador, aberto ao novo, com preparo técnico - político e humano, que possa exercer sua cidadania.”* (U.E 39, 2002: 7-8)

Nos segmentos acima, à educação é imputada uma responsabilidade de ampla abrangência. É através dela que poderemos:

- ✓ *transformar a realidade e estabelecer a democracia na educação –* como exposto nos Segmentos 78 e 79;
- ✓ *proporcionar aos alunos novos saberes, possibilitando-lhes melhor adequação à era da Globalização -* como salientado no Segmento 80;
- ✓ *formar alunos que sejam holísticos, solidários, configurando-se em sujeitos políticos e humanos –* como descrito no Segmento 81.

Não se questiona que a educação é um dos aparelhos privados de hegemonia que está inserido numa dada sociedade. A educação, emoldurada nestes segmentos, parece portar uma aura superior, acima e descolada da materialidade concreta da sociedade que a instaura. Sendo assim, a educação parece ser constituída com uma redoma que criará os tais *cidadãos críticos* para o “salvamento do mundo”.

Como já analisamos anteriormente, esta concepção de educação – ou escola – “redentora da humanidade” tem sua origem no movimento iluminista, onde se institui o ideário de que a prática pedagógica possui um poder transformador. É neste momento histórico que se imputa à educação um caráter

² É importante salientar que o PPP desta unidade escolar do ano 2001 é um complemento do que havia sido enviado para a SME-DC no ano de 1996. Devido a isso, retiramos trechos para serem analisados dos dois materiais.

eminentemente político (Valle, 1997), sendo a formação uma condição prévia para a participação na sociedade.

No Segmento 79 destaca-se a importância de se instituir políticas educacionais. É mister que reflexionemos sobre que tipo de política desejamos instituir – uma grande política ou a pequena política, como nos ensina Gramsci (ibdi).

“A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política.” (ibid: 21).

Esta é uma questão de extrema relevância para os educadores, visto que em nossa sociedade não temos logrado instituir a “nacionalização” de interesses ligados às classes populares. Quem nos ensina a pensar esta questão é Fontes (2005) ao explicitar que este processo de “nacionalização” se constitui em *“tornar nacional um tema ou uma questão até então circunscritos à demanda de um grupo específico, ainda que majoritário”* (Fontes, op. cit.: 283).

Numa sociedade capitalista e periférica como a brasileira, subordinada aos interesses do capital internacional, se faz necessária a reflexão política em torno da prática pedagógica desenvolvida no interior das escolas públicas, almejando-se aproximá-la aos interesses e demandas das classes populares, possibilitando-lhes os instrumentos para converterem-se em classes dirigentes.

O Segmento 80 apresenta um ideal de cidadão que se coaduna com o processo de globalização - uma globalização, no entanto, des-historicizada, compreendida como um evento irreversível, um fenômeno que induz a *“...mudanças de hábitos, de costumes e dos estilos de vida dos indivíduos e comunidades inteiras que, em sintonia com outras partes do mundo, passam a assumir valores e hábitos universalistas”* (Lima e Martins, op. cit.: 49).

Não se coloca em tela o nosso papel, na condição de cidadãos brasileiros, dentro deste processo de globalização, pois, mais que uma compressão tempo-espaço, temos aí a constituição de uma cidadania diferenciada em relação a outros países. Apesar do discurso que se deseja instituir é o de que não existem mais

Nações, não podemos vender os olhos de que para cada tipo de Estado há uma forma diferenciada de se viver a cidadania. Se nosso Estado ocupa uma posição subalternizada no processo de globalização, nossa cidadania nunca poderá se instituir da mesma forma que a cidadania dos outros países que têm o poder do capital.

Ainda refletindo sobre as condições políticas que enfrentamos no Estado brasileiro, inferimos que o Segmento 81 se coaduna com o discurso proveniente do neoliberalismo de Terceira Via, onde se pretende instituir uma sociedade civil que se converta no “...locus da ajuda mútua, da solidariedade, da colaboração e da harmonização das classes sociais” (Lima e Martins, op. cit.: 53). A escola pública, criação histórica de uma sociedade capitalista, acaba por não poder se libertar dessa hegemonia do capital. No mundo hodierno, portanto, há construção de um discurso em prol da formação do homem crítico, criativo, autônomo, competente e é isso que podemos ler no PPP da Unidade Escolar 39: o seu compromisso em formar um aluno “*crítico, holístico, solidário, ético. Sensível, criativo, colaborador, aberto ao novo, com preparo técnico - político e humano*” - para que este “*possa exercer sua cidadania*” (Segmento 81, linhas 3 e 4). É com este tipo de discurso que se tem buscado instituir uma certa “coesão cívica” e, para tanto, a escola vem cumprindo um papel relevante neste processo.

2. Encaminhando-nos ao segundo bloco de citações provenientes dos documentos que estamos estudando, destacaremos o próximo segmento por explicitar a intertextualidade com o objetivo formador descrito anteriormente.

Segmento 82:

“Queremos contribuir significativamente na formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de buscar soluções para os problemas do seu cotidiano e para os quais a cooperação e o respeito mútuo sejam princípios constantemente observados.” (U.E. 26, 2001: 10)

A construção desta intertextualidade nos permite visualizar a circulação do documento proveniente da esfera municipal – os “Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias” (2002) - no interior das unidades

escolares, buscando dar uma unidade ao trabalho realizado nestes distintos espaços educativos.

No entanto, há uma certa distinção no segmento acima destacado, visto que é salientado que a escola é uma das instituições que pode contribuir neste processo formativo, não sendo a única em nossa sociedade.

Se o desejo é contribuir na formação acima explicitada, o discurso “outro” que se constrói é que podemos estar formando cidadãos irresponsáveis, a-críticos, com uma participação insignificante, sem consciência de seus direitos e deveres, ou seja, estamos vivenciando uma cidadania inversa ao que se é almejado.

3. Neste terceiro momento, traremos para o foco de nossa análise dois segmentos que relacionam a formação de “*cidadãos críticos*” com as questões da prática pedagógica.

Segmento 83:

*“Os professores concordaram que a mudança de algumas práticas e adoção do construtivismo é mais relevante para criar **cidadãos críticos** e participantes.” (U.E. 26, 2001: 14)*

Segmento 84:

*“METODOLOGIA
Estamos desenvolvendo um currículo visando a formação de um **cidadão crítico**, participativo e consciente do seu papel na sociedade, através da seleção significativa de conteúdos.” (U.E. 36, 2000: 21)*

Ao salientar as questões relacionadas mais ao pedagógico - “*a mudança de algumas práticas e adoção do construtivismo*” (Segmento 83); o desenvolvimento de “*um currículo*” e a “*seleção significativa de conteúdos*” (Segmento 84) – superdimensiona-se o aspecto considerado mais técnico, mais específico da área educacional – sua metodologia, a seleção de seus conteúdos, a configuração de seu currículo – em detrimento das questões políticas – ou, nos próprios termos dos PPP, “*a formação de um cidadão crítico, participativo e consciente do seu papel na sociedade*”. A formação dos cidadãos, portanto, encontra-se relacionada ao processo formativo.

Esta hierarquização discursiva, ao potencializar uma dimensão sobre a outra, pode acarretar um esvaziamento da dimensão política e da própria

instituição educativa, na medida em que são colocadas como dimensões apartadas e não como aspectos imbricados.

• *cidadãos conscientes*

Esta construção discursiva se repetiu dezoito vezes no material analisado. Na maioria das vezes a enunciação predominante era “*formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres (ou responsabilidades)*”, havendo pequenas variações que traziam outras adjetivações, como por exemplo: “*um cidadão consciente e justo*”; “*consciência crítica cidadã*”; “*cidadãos conscientes e ativos*”; “*cidadãos questionadores*”; “*cidadãos conscientes e participativos*”; “*cidadão consciente, crítico e feliz*”.

O adjetivo “consciente” é uma palavra transitiva que necessita de complementação – daí as formulações predominantes destacadas acima que, de certa forma, se coaduna com a concepção liberal clássica. No entanto, é importante voltarmos nossa atenção para o deslocamento realizado em seu sentido. Aos poucos, o discurso construído vai prescindindo de tal complementação, apagando mesmo a sua presença. O que pode significar esta forma de construir o discurso? De forma semelhante às construções por pressuposição, reifica-se a cidadania, fornecendo-lhe um sentido teleológico.

Ao destacar a necessidade de se formar “*cidadãos conscientes*”, a responsabilidade recai, ora na instituição e, por vezes, até mesmo na figura do educador. Enfocaremos os próximos segmentos de acordo com estas compreensões trazidas pelos PPP. Iniciaremos nossa análise pondo em relevo alguns textos que pontuam a responsabilidade da instituição educativa neste processo.

Segmento 85:

*“Queremos contribuir para a formação de um **homem crítico**, que respeite o direito do outro e tenha senso de justiça, caráter, honestidade e amor. Seja menos egoísta, participe ativamente da transformação da Sociedade, tornando-se sujeito da História; busque uma melhor qualidade de vida. **Tenha consciência de seus direitos e deveres e os cumpra exercendo potencialmente sua cidadania.**” (U.E. 21, 2004: 17)*

Segmento 86:

*“Precisamos aprimorar e expandir esses valores. Acreditamos que o ser humano **para se tornar um cidadão consciente e justo** precisa não só tê-los como exercê-los integralmente e a Pré-Escola tem a “matéria prima” nas mãos – a criança.” (U.E 12, 2001: 9)*

Segmento 87:

*“É uma comunidade que é desassistida em, praticamente, tudo; mas que **revelou estar consciente dos seus direitos como cidadão.** Nós, enquanto instituição, pretendemos colaborar naquilo que for possível, para que esta comunidade consiga uma emancipação cidadã, através do respeito aos seres humanos que nela habitam.” (U.E. 14, 2001: 24)*

Segmento 88:

- 1 *“A escola tem como objetivo **formar cidadãos** que saibam desempenhar seu papel social, homens livres, críticos, atuantes, participativos, objetivos, **conscientes** de seus direitos e deveres na escola e na sociedade, não se alienando. Que sejam seres*
- 5 *políticos capazes de pensar, interpretar a realidade, analisá-la, reivindicar a sua cidadania questionar, opinar e tomar decisões, refletindo sobre as mudanças sociais para acompanhá-las ou transformá-las.(...) Cidadãos que valorizam a sua própria cultura e a cultura e a arte universais, sem preconceito, que se vejam*
- 10 *dentro de um sistema cultural.” (U.E. 18, 2001: 12)*

Segmento 89:

*“A [U.E. 29] tem por filosofia a base do diálogo para **formar cidadãos conscientes e ativos**, que sejam capazes de transformar e valorizar a comunidade onde vivem, assim como sua bagagem cultural e, que através dos diferentes saberes possam construir uma sociedade justa, aberta, participativa e igualitária para todos”. (U.E. 29, s./d.: 8) [sic]*

Segmento 90:

*“O ALUNO QUE QUEREMOS
Um aluno participativo, criativo, bem informado, capaz de se posicionar criticamente na sociedade e até transformá-la. **Um cidadão** na amplitude da palavra, **consciente** dos seus deveres e que busque os seus direitos.” (U.E. 30, 2003: 5)*

Antes de tudo, é importante esclarecer que no Segmento 85 não está explicitado o vocábulo “cidadão” ou “cidadania”, Entretanto, consideramos a expressão “homem crítico” um deslize da expressão “cidadão crítico”.

Em todos estes segmentos, ao falar do compromisso e da responsabilidade da instituição educativa, projeta-se um ideal de escola pública. Conseqüentemente, outras projeções se fazem presentes, tais como o aluno que se deseja formar, o cidadão em que ele deve se converter, os educadores que devemos ser – como veremos no segundo bloco de segmentos a serem analisados.

Para exemplificar este trabalho ideológico em torno dos sujeitos, podemos nos deter, neste momento, sobre a análise do Segmento 86. O que significa o verbo “tornar” neste segmento? Consultando o Novo Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986: 1691), constatamos que a entrada deste vocábulo nos fornece os seguintes significados: “1. Voltar, regressar, vir, retornar; 2. Voltar ao lugar de onde saíra; volver ao ponto de partida; 3. Manifestar-se novamente; ressurgir, reviver; (...) 5. Fazer voltar; restituir; (...) 7. Transformar, mudar.”

Ora, se necessitamos “tornar” nosso aluno “*um cidadão consciente e justo*” é porque, em algum momento, este seu estatuto foi perdido. A escola, portanto, deve recuperar algo deixado para trás, agindo “redentoramente” a fim de converter, cada criança – nossa “matéria-prima” - em cidadãos. A questão da ação redentora da escola já foi pontuada anteriormente, ao analisarmos a expressão “*cidadãos críticos*”. Assim, ao projetar o aluno, projeta-se, também a escola.

Esta projeção sobre o aluno é reiterada no Segmento 90. Faz-se mister ressaltar que este segmento estabelece nítido diálogo com o documento da SME-DC intitulado “Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais” (SME, s/d). No referido documento municipal, é construído seu texto através de indagações, como, por exemplo, “*Que aluno se quer ajudar a formar?*” (SME, s/d: 8). No PPP da Unidade Escolar 30, essa indagação é convertida numa assertiva – “*O ALUNO QUE QUEREMOS*” (Segmento 90, linha 1), explicitando o intertexto existente entre os documentos analisados.

Além disso, o trecho “*O ALUNO QUE QUEREMOS*” apresenta uma pressuposição através do artigo definido “o”, querendo demonstrar que existe, no interior daquela comunidade escolar um ideal coletivo, um trabalho conjunto de se pensar a formação de seus alunos.

Está explícito neste segmento o trabalho ideológico em torno de uma dada unidade escolar, do “aluno” e do “cidadão” que ele deve se tornar. Como diria Bakhtin (1992; 2003), constitui-se ideologicamente os sujeitos. Para Fairclough

(2001b), estes sujeitos não se instituem, neste discurso, de forma, meramente, “assujeitada”, posto que o discurso tanto os constitui enquanto sujeitos, como por estes é constituído. Diante disto, o discurso que projeta os “sujeitos-alunos-cidadãos” e os “sujeitos-profissionais da educação” não é formado de uma única maneira, monolítico e mecânico. Sua contribuição para a manutenção ou transformação da ordem existente dependerá do entrelaçamento de tantos outros discursos e da ação política dos indivíduos que compartilham desta linguagem.

Ainda podemos analisar neste Segmento 90 a presença da metadiscorso na expressão “*Um cidadão na amplitude da palavra,...*” (linhas 2 e 3), classificada por Authier-Revuz (2005) como uma modalização autonímica onde se faz presente a “não coincidência das palavras consigo mesmas”, ou seja, ao se deparar com a necessidade de se explicitar que se está falando de um cidadão “na amplitude da palavra”, o enunciador se defronta com o fato de que o sentido das palavras é ambíguo.

Partindo para a análise do Segmento 87, a própria escola destaca a condição precária em que vive a população e, através de uma conjunção adversativa – “mas” – retifica que essa situação não oblitera a luta por seus direitos. Apesar de um discurso corrente, generalizado, de que nosso “povo”, por sua miserabilidade, se encontra impedido de lançar-se à pugna política, há um outro discurso que se constrói de que, exatamente por essa condição, este “povo” não pode calar sua voz.

Dentre os segmentos destacados, somente este último, proveniente da Unidade Escolar 14, coloca que a escola “*pretende(mos) colaborar naquilo que for possível*” na formação de cidadãos. Em nosso universo de análise, a idéia de colaboração e contribuição para a formação do cidadão foi explicitada por mais seis unidades escolares, além da que estamos analisando, relativizando-se, assim, o papel da escola como o único ou principal espaço de formação de cidadania..

As outras unidades escolares tomam para si a responsabilidade da formação dos cidadãos, sobre-valorizando e super-potencializando a ação desta instituição. Como dissemos anteriormente, há aí uma herança iluminista de concepção sobre a escola pública que lhe fornece um caráter político e coloca a educação como uma pré-condição ao exercício da cidadania.

É interessante notar que no Segmento 88 tenta-se realizar outras qualificações para o que se considera “ser cidadão” - aquele que sabe

“desempenhar seu papel social, homens livres, críticos, atuantes, participativos, objetivos, conscientes de seus direitos e deveres... não se alienando” (linhas 2 a 4) e “Cidadãos que valorizam a sua própria cultura e a cultura e a arte universais, sem preconceito...” (linhas 9 e 10).

Encontramos, ainda, a uma pressuposição por negação - “não se alienando”. O sentido construído com esta pressuposição é de que se pode formar um cidadão alienado.

Neste sentido, o segmento em questão busca definir a cidadania que almeja construir – a reivindicativa e não, a outorgada, expressa no seguinte trecho: “*Que sejam seres políticos capazes de pensar, interpretar a realidade, analisá-la, reivindicar a sua cidadania questionar, opinar e tomar decisões, refletindo sobre as mudanças sociais para acompanhá-las ou transformá-las.(...)*” (linhas 5 e 9)

É salientado, ainda, que se objetiva formar “*Cidadãos que valorizam a sua própria cultura e a cultura e a arte universais...*” (linhas 9 e 10). Neste trecho, a cidadania é deslocada do tom de uma universalidade *a priori*, sendo enfatizada a pluralidade cultural, observando-se a necessidade do respeito e da valorização de sua própria cultura, da cultura universal que compõem um sistema cultural composto.

Este tipo de reflexão já ocorria desde a instituição da cidadania no mundo moderno. Já analisamos anteriormente que Canivez (op. cit.), refletindo sobre a cidadania, explicita que existirão tantos conceitos de cidadania quantos forem os tipos de Estado existentes. Ao pensar a relação existente entre Estado e cidadania, uma das formas de compreender o Estado, é considerá-lo como encarnação de uma idéia nacional, ou seja, o indivíduo tornar-se-á cidadão, não por ser unicamente um trabalhador, mas “...*pela adesão a determinada cultura, compreendida ao mesmo tempo como modo de viver e modo de pensar*” (Canivez, op. cit.: 18). Contudo, sabemos que em um Estado não há, necessariamente, uma única cultura “nacional”, visto que a comunidade política que compõe um Estado é formada por diversas culturas, sendo essencialmente *compósita*, fornecendo, assim, a cada sociedade uma composição diversificada com uma fisionomia própria.

Esta busca de ampliação do conceito de cidadania, não mais encerrada na perspectiva universal, traz a tentativa de aproximação ao que Vieira (op. cit.) denomina de direitos de terceira geração, ou seja, direitos que têm como titular

não o indivíduo, mas grupos humanos como o povo, nação, coletividades étnicas, ou a própria humanidade. Estes se relacionam a interesses difusos como, direito ao meio ambiente, direitos do consumidor, direitos das mulheres, das crianças, das minorias étnicas, etc. Analisamos, portanto, que há um trabalho discursivo neste texto de mapear os sentidos de cidadania que tem por fito desenvolver no cotidiano de seu trabalho.

Também o Segmento 89 apresenta uma concepção de cidadania afinada com o Segmento 46, mostrando-nos os embates discursivos entre o liberalismo contemporâneo e a luta das classes populares pela efetivação de uma sociedade mais democrática. O ideal democrático trazido é aquele que deve se pautar numa racionalidade – “...*formar cidadãos conscientes...*” - embasada no diálogo. Só através deste diálogo é que poderemos instaurar o respeito pelas diversas “bagagens culturais”, pelos “diferentes saberes”, construindo-se, então, “...*uma sociedade justa, aberta, participativa e igualitária para todos*” (Segmento 89, linhas 4 e 5). O discurso predominante é de que o individualismo exacerbado não contribui para a efetivação de uma sociedade democrática e, para tanto, os sujeitos devem estar voltados para a concretização de uma sociedade para todos.

Observamos que as críticas instauradas ao liberalismo clássico – a imposição de uma cultura universal; o individualismo exacerbado; uma racionalidade única que exclui o diálogo – vão sendo incorporadas pelo neoliberalismo contemporâneo – ou o neoliberalismo de Terceira Via -, dando-lhe um tom mais “humanizado”. Diante desta estratégia discursiva, parece que “todos falamos a mesma língua”, não sendo mais configuradas divergências entre os “tradicionais” antagonismos políticos definidos por “esquerda” e “direita”. Concordamos, assim, com as diretrizes para a formação do cidadão, falamos da mesma concepção de cidadania, estruturando-nos em torno de um discurso da “coesão civil” tão caro ao neoliberalismo de Terceira Via. É este é o discurso hegemônico que se quer delinear. Não obstante, não podemos nos esquecer que não atacamos o cerne da questão – a configuração de uma sociedade capitalista que, por sua própria estrutura, jamais poderá ser justa, igualitária e para todos.

Encaminharemos nossa análise para cinco segmentos que explicitam a responsabilidade do educador no processo de formação de um “*cidadão consciente*”. Nos trechos abaixo podemos observar, novamente a reificação da

expressão “cidadão consciente” que, a princípio, precisa de complementações – “*cidadãos conscientes de seus deveres*”; “*cidadãos conscientes de sua força política*”; “*formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres*” -, mas que, posteriormente, é empregada como se fosse uma palavra intransitiva que, por si só, já se significa. É mister salientar também que encontramos um deslize na expressão “*cidadão consciente*”, ou seja, o professor se passa a se instituir como um “*cidadão ciente*” (Segmento 92).

Segmento 91:

*“...admitindo-se que o trabalho pedagógico é desenvolvido e pertence a ambos, nada mais natural, também, que se avalie o trabalho e a atuação do professor. Isto significa **contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e para a construção de uma sociedade democrática.**” (U.E 16, 2001: 6)*

Segmento 92:

- 1 *“Os professores estão conscientes da necessidade de resgatar o papel de construtor no processo de aprendizagem; de se reconhecerem como profissionais conhecedores de seus direitos, mas também como **cidadãos cientes de que seus direitos precisam***
- 5 ***ser preservados.** E entre esses direitos, reconhecem a necessidade de salário condizente com a importância social de seu trabalho; a necessidade de garantia de estudo de novas teorias que possam enriquecer a sua prática e compreender a realidade da dinâmica escolar e as transformações que nela ocorrem de forma muito*
- 10 *rápida, haja visto [sic] a rapidez que se transforma as relações na sociedade.” (U.E, 18, 2001: 10)*

Segmento 93:

*“O educador tem como papel o de:
- Buscar formas incansável a **formação de cidadãos conscientes, críticos para a sociedade em que vivemos;**” (U.E. 25, 2001: 17)
[sic]*

Segmento 94:

*“Percebemos não ser tarefa fácil construirmos essa sociedade, mas, nós, educadores, temos a função de conscientizar e informar aos nossos alunos sobre a importância do conhecimento no contexto social e, conseqüentemente, lutarmos por um saber transformador, contribuindo para a formação de **cidadãos***

conscientes de sua força política e acreditando mais na solidariedade que no individualismo.” (U.E. 26, 2001: 10)

Segmento 95:

*“[A diretora X] empenhava-se para que a unidade escolar desenvolvesse um trabalho comprometido com a **formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres**. Por esta razão tinha como objetivo tornar a escola um espaço democrático, onde funcionários, pais e alunos pudessem verbalizar seus anseios em relação a escola e juntos, cada um dando a sua contribuição para tornar a escola de seus sonhos.” (U.E 11, 2001: 4)*

Como destacamos anteriormente, o material analisado, ao tentar definir o que é o PPP, qual sua função, vai definindo também um determinado projeto de sociedade, um ideal de escola, que tipos de sujeitos deseja formar. Esta idéia de formação não se concentra, portanto, apenas na figura do educando, perpassando pelos profissionais que fazem o cotidiano da instituição educativa.

Nos segmentos acima destacados, observamos várias formas de se construir ideologicamente a figura do educador, a saber:

1. Segmento 91: tanto o educador, como o aluno, são passíveis de avaliação em seu cotidiano de trabalho. Assim, ao aluno é fornecido um status próximo ao do educador, pois *“...admitindo-se que o trabalho pedagógico é desenvolvido e pertence a ambos, nada mais natural, também, que se avalie o trabalho e a atuação do professor”* (linhas 1 a 3). O processo de avaliação se converte num dos momentos profícuos *“...para a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e para a construção de uma sociedade democrática.”* (linhas 3 a 5). A construção do sentido em torno da cidadania passa, também, pela questão da consciência dos deveres que cada um deve ter.

2. Segmento 92: Logo nas primeiras linhas deste segmento observamos o seguinte trecho: *“Os professores estão conscientes da necessidade de resgatar o papel de construtor no processo de aprendizagem...”* (linhas 1 e 2). Por mais que já tenhamos analisado o sentido dado a “resgate”, não é demasiado destacar que consultado o Novo Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986: 1493), a definição encontrada é *“salvamento”*. Ou seja, constrói-se aí os seguintes pressupostos: (a) os professores têm um papel construtor no processo de aprendizagem; (b) esta construção foi abandonada pelos professores e, devido a isso, necessita ser salva.

Dando continuidade ao segmento, este chama o professor para se deparar com suas responsabilidades, buscando instituí-lo como um sujeito ativo. Não só o professor é colocado como o responsável por “formar cidadãos”, mas ele próprio é compreendido como um cidadão – e o sentido construído em torno da cidadania é semelhante ao que vimos em outros segmentos, ou seja, uma cidadania adquirida através da consciência, portanto, da racionalidade que propicia distinguir quais são os seus direitos.

O tom aqui colocado é de um cidadão reivindicativo, que luta por direitos não apenas ligados à sua sobrevivência – como “*a necessidade de salário condizente*” (linha 5) - mas também relacionados ao seu trabalho, à sua prática pedagógica cotidiana – “*...a necessidade de garantia de estudo de novas teorias que possam enriquecer a sua prática e compreender a realidade da dinâmica escolar e as transformações que nela ocorrem...*” (linhas 7 a 10).

O último trecho deste segmento (92) que devemos nos ater está expresso da seguinte maneira “*...enriquecer a sua prática e compreender a realidade da dinâmica escolar e as transformações que nela ocorrem de forma muito rápida, haja visto [sic] a rapidez que se transforma as relações na sociedade*” (linhas 8 a 11). A escola, neste trecho, está em déficit com a sociedade, pois esta é sempre mais dinâmica, mais interessante, mais atraente. Para que a escola, efetivamente, forme cidadãos, deve “*enriquecer a sua prática*” e “*compreender as rápidas transformações que nela ocorrem*”. Configura-se, desta forma, uma escola carente, em falta, que deve estar atenta a esta sua falha para que possa responder à dinâmica societal.

3. Os Segmentos 93 e 94 imprimem à figura do educador uma tarefa não muito simples. O Segmento 93 é mais incisivo, criando a imagem de um quase “herói”, visto que deve “*buscar formas incansável [sic] a formação de cidadãos conscientes, críticos...*” (linha 2). Já o Segmento 94 relativiza o papel do educador, entendendo-o como um colaborador neste processo, não podendo ser culpabilizado, sozinho, por esta dimensão tão prolixa.

É pertinente destacar, ainda no Segmento 94, que não é qualquer cidadão que se deseja formar, mas aquele que é “*consciente(s) de sua força política e acredita(ndo) mais na solidariedade que no individualismo*” (linhas 6 e 7). Há uma construção discursiva que reconhece o papel político do cidadão, almejando-

se instituir um tom mais coletivo e menos individualizado, portanto, busca-se um “repolitização da política”.

Como pontuamos outras vezes, esta construção discursiva vem sendo trabalhada pelo neoliberalismo de Terceira Via, posto que para a manutenção das classes burguesas no poder, há que se reestruturar o discurso. Não basta defender o individualismo exacerbado; necessita-se a “...*criação de uma nova subjetividade e de novos sujeitos políticos coletivos, com as tarefas de assumir as responsabilidades sociais...*” (Lima e Martins, op. cit.: 59). É premente, assim, a educação de novos sujeitos sociais para uma nova sociedade civil, onde haja uma ação comunitária, a vivência da solidariedade, da responsabilidade social, criando um sistema moral capaz de manter a coesão social. Temos assim, “...*o pleno exercício da “cidadania renovada” e da harmonização social por meio de um pacto para a promoção do bem comum*” (Lima e Martins, ibdi: 53).

Se o discurso que, anteriormente, era denominado de “emancipador”, de “esquerda”, “em prol das lutas populares” vem sendo apropriado por uma ideologia que não nos demonstra possibilidades de câmbios, qual deveria ser nosso papel de educadores comprometidos com as classes populares? Como “repolitizar a política” e o discurso a fim de construirmos uma outra sociedade de orientação socialista? Estas respostas não podem ser dadas de uma vez por todas e, muito menos, individualmente, cabendo-nos pensá-la e concretizá-la a partir de formas orgânicas de luta e não de movimentos individualizados que contribuem, muito mais, para a fragmentação das lutas que para sua fortificação e organização.

4. Por fim, destacamos o Segmento 95 por este trazer um discurso diferenciado dos outros documentos até então analisados. Esta é o único texto que destaca que a tarefa de formar cidadãos se centrava no empenho de uma única pessoa. Colocação curiosa que desfoca, totalmente, a dimensão coletiva no processo de construção da cidadania. Talvez possamos afirmar que esta concepção é fruto do autoritarismo que construímos em nossa história, onde necessitamos trazer para a cena uma única pessoa que poderá “salvar a pátria”, será “o grande pai”, que modificará a nossa vida. Esta lógica individualizante, personalizante, possibilita uma apropriação privada de um processo que deveria ter a dimensão coletiva.

Esta forma de compreender o processo político vem desqualificando a política, repolitizando-a. Fontes (op. cit.) escreve que as classes dominantes

permitem a participação das classes populares no processo político exatamente no momento em que este é esvaziado e desqualificado. Possibilita-se, desta forma, a “...a incorporação subordinada e subalternizada das massas populares, as quais têm amplo direito ao voto, a priori desqualificado, posto que sem o lastro organizativo e a inserção no âmbito do Estado.” (Fontes, op. cit.: 292).

Esta forma de fazer política se espalha para os distintos âmbitos da sociedade, criando um sentido esvaziado para a participação política do povo, instituindo-o como agente político inapto, havendo, para tanto, uma elite que o preparará para um certo dia, quando esta achar que o povo alcançou a formação adequada, poder tornar-se cidadão de fato.

• *deveres individuais e coletivos do cidadão* – colocamos essa elaboração próxima a “*cidadãos conscientes*” por analisarmos que o segmento abaixo se constitui numa paráfrase da expressão “*cidadãos conscientes de seus direitos e deveres*” .

Segmento 96:

“...oferecer ao educando condições para (...)
d)...zelar pelos *direitos e deveres individuais e coletivos do cidadão, da família e dos grupos que compõem a comunidade;*”
(U.E 7, 2002: 3)

Lançando mão de nossas ferramentas, poderíamos iniciar nossa análise destacando a presença da pressuposição construída a partir do artigo definido plural “os” - que se encontra em contração com a preposição “por” – a saber: há direitos e deveres do cidadão, tanto no âmbito individual, como no âmbito coletivo.

Observamos, ainda, neste segmento uma proximidade com o discurso trazido pela SME-DC em seu documento *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais* (s./d.), mais especificamente no Segmento 57 que analisamos anteriormente. Os direitos e deveres aí ressaltados não fogem dos princípios liberais adotados nos dias de hoje, onde se constrói um discurso que nos constituímos numa sociedade democrática marcada pelo pluralismo. Não obstante, estes direitos e deveres continuam circunscrevendo-se aos interesses privados, sejam estes relativos aos indivíduos ou aos grupos do qual fazem parte.

Há, efetivamente aí, a construção de um discurso ideológico que deseja apagar as possibilidades de conflitos – não só de classes sociais, visto que essa questão nem chega a ser apresentada na superfície discursiva – como os embates que são característicos de uma comunidade – seja ela a família, a comunidade escolar, ou outra instituição qualquer. Deseja-se formar, a partir de uma “boa educação”, cidadãos conformistas.

Esta idéia de conformação nos leva a refletir junto a Bakhtin/Volochínov, pois se, por vezes, as classes dominantes querem “...abafar ou (...) ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (Bakhtin/Volochínov, 1992: 47), este embate em torno do signo ideológico é o que propicia seu caráter vivo, dinâmico, contraditório, inserido num processo sócio-histórico.

• *aluno/cidadão*

A combinação destas duas palavras ocorreu em quatro segmentos de três documentos distintos – duas vezes nas “Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais” (s./d.) e em dois PPP de unidades escolares diferenciadas. Vamos à sua análise:

Segmento 97:

*“Consciente dessa importância, a Secretaria Municipal de Educação tem como proposta a organização curricular por objetivos, por considerar que seu eixo central é a formação da pessoa, deste **aluno cidadão** que acredita na escola como um meio de melhor compreensão do mundo e não apenas acúmulo de conhecimentos.”* (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d.: 12)

Segmento 98:

*“É este, enfim, o **aluno/cidadão** que a Secretaria Municipal de Educação quer ajudar a formar.”* (SME. Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Duque de Caxias, RJ:, s/d.: 16)

Segmento 99:

“Sobre a metodologia aplicada, todos concordam que as teorias funcionam na prática quando há o ambiente propício e, quanto a

*isso, estamos caminhando, pois a metodologia utilizada está voltada para uma educação moderna, preocupada com a construção do **aluno cidadão**, o que nem sempre é compreendido pelos responsáveis.” (U.E. 31, 2002: 7)*

Segmento 100:

- 1 *“Contudo, quando nos deparamos com o Pedagógico, é que percebemos o quanto a escola tem a contribuir nessa nova caminhada. E é nesse sentido que percebemos a responsabilidade dos diversos segmentos que compõem a escola, pais, alunos,*
- 5 *professores, apoios e direção, em traçar um Projeto-Político-Pedagógico que possa amenizar os conflitos existentes no campo educacional, proporcionando assim a qualidade do ensino, enquanto objetivo primeiro de nossa escola, já que além de abordagem cognitiva, priorizaremos a formação do **aluno cidadão**.” (U.E. 36, 2000: 3)*

O que nos parece relevante analisar nos segmentos acima destacados é a união da palavra aluno com cidadão, como se estivesse qualificando o vocábulo “aluno”. Qual a razão desta necessidade em salientar que a escola forma “alunos cidadãos”? Será que, anteriormente à instituição dos PPP, não se compreendia a escola como um dos *locus* de formação do cidadão? O PPP se converteria, então, num discurso fundador acerca da cidadania na instituição escolar?

Caminhando para a etimologia da palavra “aluno” esta indica que este vocábulo representa “aquele que não tem luz”, “sem conhecimentos”. Seria uma contradição acoplar estes dois termos – aquele que não tem luz, com aquele indivíduo que deve participar das decisões políticas de sua sociedade? Ou poderíamos dizer que outro sentido está sendo construído em torno deste “aluno” que, como indica a pressuposição por negação inscrita no Segmento 97 – “*não apenas acúmulo de conhecimentos*” (linhas 4 e 5) – quer redefinir o papel desta escola, abandonando a concepção bancária (Freire, 1980), restrita a “depositar” os conhecimentos na “cabeça” dos alunos? Ou ainda, podemos afirmar, que estes dois sentidos estão sendo construídos concomitantemente em torno do sentido dado à escola e, conseqüentemente, para o sujeito aluno que ali se encontra, visto que, como analisa Fairclough (2001b), o discurso tanto constitui os sujeitos como é constituído por estes?

Constrói-se, assim, sentidos diversos para a escola, para o aluno e para os outros sujeitos que a constituem, redefinindo, também, o sentido de cidadania,

como podemos observar no Segmento 99. Neste segmento há uma tentativa de se criar outro sentido para a escola que, redimensionando sua dimensão pedagógica – uma metodologia “moderna” nem sempre compreendida pelos pais – poderá formar o “aluno cidadão”. Destarte, o discurso “outro” trazido para o interior deste discurso “um” é que ao realizar uma prática pedagógica pautada em metodologias “não-modernas”, os alunos não poderiam instituir-se como cidadãos. Mais uma vez, a formação do cidadão está subordinada à conversão escolar, à formação que ali se desenvolve, como uma herança trazida por nós do Iluminismo.

Se a compreensão dada acima é pertinente, poderíamos dizer que se projeta uma compreensão sobre os diversos sujeitos envolvidos no cotidiano pedagógico:

- um novo ideal de escola – “*a metodologia utilizada está voltada para uma educação moderna*” (linhas 3 e 4);
- um outro modo de ser aluno – “*com a construção do aluno cidadão*” (linhas 4 e 5).
- um outro modo de ser dos responsáveis - que *nem sempre compreendem* o objetivo do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

No Segmento 100, a reflexão se concentra no próprio trabalho educacional que deseja ir “*além de abordagem cognitiva*” para alcançar um seu “*objetivo primeiro*” que será a priorização da “*formação do aluno cidadão*”. Configura-se um discurso que dicotomiza a relação entre as dimensões política e pedagógica. Há no texto uma sobre-valorização do aspecto político – “*formação do cidadão*” - , colocando em um segundo plano a dimensão pedagógica – ou nos termos do texto em questão a “*abordagem cognitiva*”. Institui-se uma cisão entre estes dois planos que é uma forma de se esvaziar o imbricamento destas duas dimensões. Num suposto discurso mais “moderno”, mais “politizado”, mais “coadunado aos novos tempos”, retoma-se uma velha dicotomia entre o técnico-pedagógico e a dimensão política da educação.

Ao haver a tentativa de criação de um novo sentido para o aluno, elabora-se também um novo sentido para o trabalho escolar – reificando-se, porém, o velho discurso de que o pedagógico não traz uma dimensão política. Conseqüentemente, sentidos outros são instituídos para os sujeitos envolvidos no

cotidiano pedagógico, visto que sobre eles está a responsabilidade de formar este “*aluno cidadão*”.

• ***cidadão dito integral*** – esta enunciação foi proferida apenas uma vez nos documentos analisados. Vamos à sua análise:

Segmento 101:

*“Nos tempos atuais, a escola não forma mão de obra para o trabalho e nem para o **cidadão dito integral**, ela se perdeu no caminho da evolução, do desenvolvimento. Por isso, é seu papel resgatar o prazer de viver, os valores sociais e humanos, o compromisso, a efetividade, a discussão, a reflexão, o diagnóstico e a ação. As amarras precisam ser soltas.”* (U.E. 2, 2001: 4)

No trecho “...a escola não forma mão de obra para o trabalho e nem para o *cidadão dito integral*...” (linhas 1 e 2) há duas oposições entre uma formação para o mercado de trabalho – e trabalho aí não traz uma dimensão ontocriativa, mas apenas de inserção de indivíduos em postos de trabalho que lhe garantam, minimamente, os mecanismos de sobrevivência – e a formação do cidadão – mas não qualquer cidadão; o que se quer é o “*cidadão dito integral*”.

Esta última expressão é um exemplo de metadiscurso, havendo uma tentativa de descolamento do discurso diante da palavra, ou também, de acordo com a classificação de Authier-Revuz (2005), é um exemplo de não-coincidência entre as palavras e as coisas. Assim, a escola tenta distanciar seu discurso, através da expressão “*dito integral*”, tanto da formação para o mercado, como da formação do cidadão.

Reitera-se, aqui, o discurso de que, se existe um cidadão integral, é porque existe um outro – aquele fragmentado, parcial, segmentado, incompleto. A concepção teleológica de cidadania, novamente, se faz presente nos discursos que se constroem em torno dela.

Não obstante, o que nos parece mais relevantes é o status que esse PPP dá à escola: o lugar da perda, da involução, posto que “*ela se perdeu no caminho da evolução, do desenvolvimento. Por isso, é seu papel resgatar...*” (linhas 2 a 4). Resgatar seu próprio papel, seu norte, demonstrando, assim, que a própria instituição educacional decreta sua falência (passada e presente) diante do ideal de escola que projeta (seu futuro). Podemos observar, assim, como o PPP vai se

configurando como um discurso fundador, se não instituinte de uma nova escola, pelo menos, instituinte de um novo projeto de escola.

• *cidadão do futuro – cidadão capaz*

Escolhemos trabalhar estas duas expressões conjuntamente, visto que os próprios PPP trazem uma certa relação de que o “cidadão do futuro” será um “cidadão capaz”. Vamos à leitura destes com posterior análise:

Segmento 102:

“O cidadão do futuro será prestigiado por sua originalidade e diversidade. Assim, o homem que desejamos formar será flexível e inventivo. Aprenderá a conhecer, aprenderá a fazer, aprenderá a viver com os outros, a interagir no mundo e a ser. Em síntese, o homem que desejamos formar será um “cidadão capaz”: hábil, crítico, ético, partícipe e consciente da realidade abrangente que o cerca”. (U.E. 1, 2001: 2)

Segmento 103:

“Levaremos em consideração para desenvolver o trabalho na [U. E. 11], destinada a atender o pré-escolar, as tendências que busquem promover a construção do conhecimento, paralelo ao processo histórico-social dos futuros cidadãos.” (U.E 11, 1996: 3)

Segmento 104:

“E o que é, afinal, educar, se o objetivo primeiro não for propiciar ao aluno as melhores condições para que ele se torne um cidadão capaz de viver na aldeia global?” (U.E. 17, 2001: 2)

Encontramos nestes trechos a pressuposição de que há um homem a ser preparado, um homem que se converta em cidadão na medida em que se torna original, flexível, inventivo, aberto à diversidade. Um homem que se tornará “capaz” à medida que terá passado por um processo educativo que lhe ensine a *“Aprender(á) a conhecer, aprender(á) a fazer, aprender(á) a viver com os outros, a interagir no mundo e a ser”* (Segmento 102, linhas 3 e 4).

Enfocando-nos neste trecho, podemos ver a presença de uma modalização autonímica representada pelas aspas – em *“cidadão capaz”*. No entanto, o enunciador não deixa ao leitor a interpretação desta expressão, como é característico na utilização desse recurso discursivo. Ele nos apresenta, assim, uma explicitação do que deveria ser este “cidadão capaz”, realizando uma

paráfrase do que vimos nos trechos sobre o cidadão consciente – neste caso, com o devido complemento.

Esta enunciação está bastante harmonizada com o discurso proveniente das reformas educacionais implantadas na década de 1990, de cunho neoliberal. As máximas “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a aprender” têm sido divulgadas por distintos documentos, tanto os de cunho internacional – para exemplificar podemos citar o “Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” – como os de caráter nacional – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996). Para ilustrar essa nossa assertiva da intertextualidade manifesta entre o PPP da Unidade Escolar 1 e os PCN, transcreveremos parte deste documento federal:

“(...) para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.”
(Brasil, 1996: 29)

Acompanhando a linha de raciocínio trazida por Ramos (op. cit.), observamos que estes quatro pilares em que se assenta a educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – trazem a perspectiva da experiência permanente. De acordo com a autora, esses pilares se coadunam com a economia atual que exige dos trabalhadores sua conformação aos novos padrões de produção. Para que a produção se efetive de forma eficiente, atributos como participação, criatividade, pensamento crítico devem se sobrepor aos atributos de antanho – disciplina, obediência e passividade. A exploração subjetiva do trabalhador é reconfigurada, visto que o modelo de desenvolvimento capitalista em que nos encontramos visa moldar os seres humanos às capacidades exigidas pela atividade produtiva.

Diante de uma realidade de desemprego que se alastra sobre as classes-que-vivem-do-trabalho, não só o mundo da produção irá configurar a nova subjetividade do trabalhador. Devido à precariedade do mundo do trabalho em lhe garantir as satisfações básicas de sobrevivência, o sujeito busca alternativas de integração social, incorporando a busca enlouquecida por um auto-conhecimento,

por uma adaptação subjetiva à instabilidade em que se encontra. Deparando-se com essa realidade, analisa Market (apud Ramos, 2001), os debates de cunho sociológico e pedagógico orientam-se para a extrema individualização do sujeito, responsabilizando-o por suas conquistas e fracassos na vida e no mundo do trabalho. Assim, essa visão completamente individualizada – tanto ao gosto da lógica liberal – concebe a construção do conhecimento de forma particularizada – por isso se deseja formar o “cidadão capaz” -, desconsiderando que a realidade se manifesta como um fenômeno. Este homem convertido para lidar com a nova realidade contemporânea, ou em outras palavras, “*um cidadão capaz de viver na aldeia global*” (Segmento 104, linhas 2 e 3), é um ser humano modelado à lógica liberal que institui, desde o ensino fundamental, uma pedagogia da hegemonia.

• ***verdadeira cidadania/ verdadeiro cidadão***

Esta expressão aparece cinco vezes no material analisado, sendo que duas de suas citações encontram-se no PPP da Unidade Escolar 25. Vamos à sua leitura:

Segmento 105:

“Uma escola onde se faz sentir o verdadeiro significado de cidadania, onde nossos alunos são acima de tudo indivíduos atuantes e felizes, capazes de construir seus conhecimentos com trocas prazerosas.” (U.E 12, 2001: 3)

Segmento 106:

“Queremos ver nossos educandos lutando dignamente em defesa dos seus direitos e convictos do dever cumprido. Só assim estaremos contribuindo para a formação da verdadeira cidadania.” (U.E. 19, 2000: 4)

Segmento 107:

*“O papel da escola é:
- Trabalhar unida na busca de um só objetivo que é contribuir para a formação do verdadeiro cidadão para atuar na sociedade em que vivemos, que tenha real condição de modificá-la;”* (U.E. 25, 2001: 17)

Segmento 108:

“Quais são as características de um verdadeiro CIDADÃO?”

Deve ter respeito, educação, praticar boas ações, deve ter amor ao próximo, deve ser honesto e desenvolver atitudes de cordialidade, tais como: gentileza, cavalheirismo.

Desta forma, achou o grupo que a pessoa que tiver as características apresentadas acima, estará sendo um cidadão, atuando assim para uma sociedade melhor.” (U.E. 25, 2001: 19)

Segmento 109:

“Muitos são os desafios que o povo terá que vencer para conquistar e vivenciar a verdadeira cidadania.” (U.E. 36, 2000: 14)

Reitera-se, nestes segmentos, a concepção essencialista e teleológica de cidadania. O discurso outro incorporado, quando destacamos a existência de uma “*verdadeira cidadania*” é existe também o seu inverso, ou seja, uma cidadania fictícia, dissimulada. Logo, existem “*verdadeiros cidadãos*” e “*cidadãos falsos*”.

No Segmento 107, observamos que a U.E. não se coloca como a única responsável pela formação do cidadão, mas, no entanto, não retira a sua possibilidade de contribuir neste processo formativo.

No Segmento 108 é colocado o desejo de se constituir uma definição do que deveria ser este “*verdadeiro CIDADÃO*” - definição que se volta para atributos individuais, desconsiderando-se a dimensão política e coletiva a partir da qual este conceito é construído. A cidadania, portanto, é retirada de sua historicidade, esvaziada, pois se converte em atributos que cada sujeito deve portar e não como processos de decisões onde cada ser humano, ao dizer sua palavra, ao expressar suas opiniões, com responsabilidade, busca a constituição de ideais comuns de convivência, um partilhamento de ações.

Como já pontuamos em distintos segmentos anteriores, os atributos de cada indivíduo deve ser compreendido como forma de ajudarmo-nos mutuamente, solidarizando-nos, harmonizando-nos, discurso típico do neoliberalismo de Terceira Via.

• *cidadania plena/ cidadão pleno*

Esta adjetivação para a cidadania se fez presente em sete unidades escolares e em um documento proveniente da SME-DC, sendo repetida dez vezes. Destacaremos alguns segmentos para nossa análise.

Segmento 110:

*“Nossa escolha pelo tema e sub-temas teve necessariamente o objetivo da construção da **cidadania plena**, responsável e consciente;” (U.E 8, 2003: 6)*

Segmento 111:

*“Como desenvolver um senso crítico, um **cidadão pleno** e consciente de seus direitos se nós mesmos ainda não somos assim? Como trabalhar dentro de nossa nova sociedade se ainda utilizamos o ranço da educação tradicional?” (U.E 9, s./d.: 21)*

Segmento 112:

*“Deve ainda ensinar o aluno a buscar informações, apropriando-se do conhecimento e buscando utilizá-lo na transformação da sociedade em que vive, organizando-se coletivamente e lutando por seus direitos e exercendo sua **plena cidadania**.” (U.E 13, 2001: 8)*

Segmento 113:

*“Almejamos ter uma escola aberta, democrática e principalmente participativa; que forme o **cidadão pleno**, transforme o indivíduo e que interaja na realidade. Uma escola total e íntegra, que receba todas as crianças e ofereça a elas as chances mais maduras e valiosas da construção e de crescimento de si mesmo como cidadão do mundo.” (U.E. 17, 2001: 3)*

Segmento 114:

*“Desempenhará seu papel, preocupando-se com o ensino de qualidade, procurando sempre ajudar na superação de dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, baseada na liberdade de expressão visando a formação do **cidadão pleno**, crítico e autor da própria história, conhecedor de seus direitos e deveres capaz de conviver com as diferenças individuais, respeitando, solidarizando-se com o outro e estimulando ações voluntárias para a não violência.” (U.E. 22, 2001: 5)*

Segmento 115:

*“Estimular o interesse do aluno pela escola como ambiente favorável a construção da **cidadania plena** e para seu desenvolvimento social e intelectual.” (U.E. 23, 2003: 11)*

Segmento 116:

- 1 *“Objetivos Gerais:
- Formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres para a transformação das formas existente de marginalização social que sofrem nossa população.*

- 5 - *Tornar o aluno capaz de “ler” o mundo a sua volta através de um currículo aberto e dinâmico, que aponte e discuta essa realidade em sua complexibilidade, [sic] a fim de que o aluno reflita e atue criticamente como cidadão pleno.*” (U.E. 35, s./d.: 5)

Ao qualificar a cidadania de “*plena*”, constrói-se o sentido já analisado por nós de que vivemos uma cidadania incompleta, inacabada, imperfeita, mutilada. Segundo Reis (op.cit., no prelo), esta é uma concepção recorrente ao debatermos não só a cidadania brasileira, como a cidadania de nosso continente sul-americano. Entendemo-nos sempre como cidadãos incompletos, vivenciando uma sub-cidadania, pois temos como patamar de análise as experiências européia ou norte-americana o que nos traz uma dimensão teleológica e essencialista, descartando o processo histórico de constituição da cidadania em cada sociedade. Construimos, então, um ideal – sempre afastado de nossa materialidade – sobre o exercício da cidadania.

Ao ser salientada a necessidade de “educar para a cidadania”, o sujeito que se destaca não é todo e qualquer sujeito, mas aquele institucionalizado a partir da escola – *o aluno*. A educação tem, assim, o dever, a responsabilidade, o compromisso de, através de seus aspectos mais “técnicos” – tais como fornecer ao aluno informações, delinear um currículo aberto e dinâmico, possibilitar-lhe a apropriação do conhecimento, seu desenvolvimento social e intelectual – propiciar a formação de um cidadão.

Assim, nos segmentos acima são delineados o papel da escola e do educador - como devem exercer sua função para que se possa alcançar a “cidadania plena”, para se formar o “cidadão pleno”. Reiteramos, portanto, que ao se produzir um discurso sobre a cidadania, produz-se também os sujeitos desse discurso – projeta-se não só um ideal de escola, mas também de educadores e educandos.

No Segmento 111 observamos a presença da pressuposição através da expressão “*nossa nova sociedade*”. Nos documentos analisados não é incomum essa construção discursiva de que estamos vivendo um “novo milênio”, uma “nova época”, uma “nova sociedade” que nos impele a abandonar os malefícios de uma educação antiga, tradicional, para instaurarmos uma outra educação, uma nova Educação. O discurso outro incorporado é que a escola do presente, a escola que vivenciamos é o lugar da falta, do atraso, do velho. Outra análise pertinente a

esta construção discursiva é que a partir do PPP inicia-se um questionamento dessa escola antiquada e instaura-se, para uma “nova sociedade”, uma “nova escola”. Daí nossa afirmativa de que o PPP vai se constituindo como um discurso fundador (Orlandi, 2003).

O Segmento 116 nos apresenta um exemplo de metadiscurso através de uma modalização autonímica, onde encontramos o emprego das aspas na expressão “*ler*” *o mundo*” (linha 5). Segundo Maingueneau (2005), a modalização autonímica permite que o enunciador desdobre seu discurso, comentando sua própria fala no momento em que está sendo produzida.

Queremos, ainda, salientar o retorno ao termo “consciente” presente nos Segmentos 110, 111 e 116. No Segmento 114, apesar de não aparecer o vocábulo em questão, podemos considerar que a expressão “*conhecedor de seus direitos e deveres*” (linha 5), se constitui numa paráfrase da construção mais recorrente - “*consciente de seus direitos e deveres*”. Já analisamos, anteriormente, como se vai reificando esta noção do “*cidadão consciente*” e no Segmento 110 observamos a dispensa do complemento para este vocábulo transitivo.

• ***cidadãos dignos e honrados***

Houve uma ocorrência desta expressão por uma unidade escolar. Vamos à sua análise:

Segmento 117:

- 1 “*Cientes da importância do papel do educador e da escola na vida do ser humano e desejando cumprir a nossa parte de forma a atender as principais necessidades de nossa clientela, no sentido de torná-la cidadãos dignos e honrados capazes de promover a*
- 5 *própria felicidade e colaborar para a harmonia em suas comunidades, partimos para a elaboração do nosso planejamento, buscando identificar e atender aos principais desejos, aspirações e carências dos nossos alunos e da comunidade em que a escola está inserida.*” (U.E 10, 97/00: 4)

No Segmento 86 já analisamos o sentido do verbo “tornar”. Em qualquer das acepções, a “*clientela*” a que se reporta o Segmento 117 é compreendida como o lugar da falta e a escola, tanto regenerando-a, como civilizando-a, deve convertê-la para “*...no sentido de torná-la cidadãos dignos e honrados capazes de promover a própria felicidade e colaborar para a harmonia em suas comunidades*” (linhas 4 a 6).

Voltando a dialogar com Arroyo (2000), o autor apresenta a visão do liberalismo comunitarista de acordo com a perspectiva de Werneck Vianna (1978) em que se destaca a tradição liberal brasileira a saber: busca-se a compatibilização do indivíduo e seus interesses a uma suposta ordem comunitária. Diante desta lógica, a educação exerce a função de harmonização entre indivíduos e sociedade, buscando inculcar o respeito às leis e a aceitação dos interesses coletivos em detrimento dos individuais. Contudo, indaga-nos o autor:

“Como manter essa concepção linear e triunfalista do progresso capitalista numa realidade como a nossa, onde a exploração e a miséria da maioria são tão evidentes, e quando a história mostra que as promessas, sempre repetidas pela burguesia, seus gestores e intelectuais, não só não se realizam, mas são irrealizáveis?” (Arroyo, 2000: 69)

Apartando-nos do enfrentamento desta questão, continuaremos a trabalhar por uma escola corporativa, afinada com a lógica liberal e, conseqüentemente, sua concepção de cidadania – uma cidadania que controla, que submete a classe trabalhadora a um saber fragmentado, compartimentado, subsumida à lógica econômica do capital e não, uma educação que entenda a formação humana como possibilidade de compreender a realidade social e natural, refletindo sobre esta e transformando-a.

• ***cidadão mais humano***

Segmento 118:

“É sob esta Ética que pretendemos embasar nosso trabalho a fim de podermos ter e formar um grupo digno de serem cidadãos, formando outros cidadãos mais humanos.” (U.E. 4, 2003: 1)

Indagamo-nos: um cidadão não seria um ser humano? A cidadania não significa uma construção humana? Se formos pensar de acordo com a concepção moderna, a cidadania era compreendida como uma condição instituída através da razão. Se quisermos ir mais longe, à Grécia antiga, a cidadania não era compreendida como *logos* que, segundo Konder (1988: apud Bannel, 2001), significa tanto “palavra”, “discurso”, como “razão”? Qual o sentido dado, assim, aos cidadãos atuais: seres humanos parciais, cidadãos destituídos de razão e de discurso?

Se esta última indagação faz sentido, este segmento traz, mais uma vez, o sentido de termos uma cidadania “plena”, “completa”, “verdadeira” que devemos desejar – pois será onde “os cidadãos se tornarão mais humanos” - e uma cidadania “fragmentada”, “parcial”, ou seja, uma “sub-cidadania” – a que vivenciamos hodiernamente.

Diante disto, a escola do presente se constitui como o lugar da perda, da imperfeição, da mutilação, encerrada num passado que a maculou e num futuro inalcançável.

• *cidadão comprometido*

Segmento 119:

“Objetivos Gerais: (...) Compreender cada disciplina como fator importante na construção de um cidadão comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária;” (U.E. 20, 2001: 3)

No presente segmento, as disciplinas escolares são compreendidas como instrumentos que podem viabilizar a construção do cidadão. Este discurso pode tanto estar reiterando a subordinação da dimensão política à técnico-pedagógica, quanto reconhecendo a importância da construção e da socialização do conhecimento historicamente produzido – que é selecionado no espaço escolar através das disciplinas.

Na primeira interpretação podemos dizer que, como já pontuado em segmentos anteriores, constrói-se o sentido de que a educação é uma pré-condição para o exercício da cidadania; ou em outros termos, a educação fornece a chancela para se tornar um cidadão, não um cidadão qualquer, mas aquele “*comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária*”. No segundo caso, reconhece-se a importância do conhecimento, mas, também, subliminarmente, direciona-se a responsabilidade para o sujeito que é responsável por desenvolver determinada disciplina na instituição escolar, contextualizando-a e socializando-a junto aos educandos – ou seja, o educador. Assim, novamente, observamos que quando ao construir o discurso, constrói-se os sujeitos desse discurso.

5.4. Definições de cidadania expressas em estruturas sintáticas do tipo: “cidadania é ...” e/ou “cidadão é/deve ser...”

• *a cidadania é / ser cidadão é*

Observamos, neste segmento, uma tentativa de se definir quais os possíveis sentidos em torno da cidadania. Diante disso, fragmentaremos o presente texto para analisarmos estes distintos sentidos produzidos.

Segmento 120:

- 1 “A história do ser humano e suas relações de produção nos ensinaram, que **a cidadania é uma construção social** (...) Acreditamos que **ser cidadão é participar** das decisões dos grupos sociais dos quais fazemos parte, como, as decisões familiares,
- 5 **escolares, de grupos específicos, e da sociedade como um todo: é ter condições de busca de realização plena de vida**, implicando para isso o direito ao acesso aos bens fundamentais (alimentação, saúde, moradia, educação, trabalho); **é respeitar e ser respeitado** em seus direitos humanos fundamentais, ou seja, direitos
- 10 **intelectuais, sociais, de lazer, de produção, de constituir família, de amar e ser amado, de conhecer o mundo e usufruir dele e das descobertas científicas; é lutar coletivamente contra toda exploração: financeira, emocional, religiosa, de trabalho, é ter e usar espaços de expressão e comunicação**, aqui, incluindo, a
- 15 **liberdade de falar, de escrever, de criticar, de manifestar-se contra, enfim, espaço para pensar e comunicar; é aquele que luta pelo resgate da identidade na sociedade massificada** – incluindo a identidade dos grupos marginalizados e a revisão dos preconceitos sociais tão prejudiciais ao desenvolvimento de um mundo mais humano.” (U.E. 3, 2001: 16 e 21)

As linhas de 1 a 5 deste segmento destacam a cidadania em sua historicidade, ou seja, uma construção social historicamente datada. Não obstante, em sua seqüência, ao definir o que é “*ser cidadão*”, sua participação está coadunada à participação em esferas que dizem respeito, prioritariamente, a interesses privados. Seu enfoque se dirige aos direitos políticos que, seguindo a interpretação de Marshall (1967), foram alcançados no século XIX e se constituem por: liberdade de associação e reunião, de organização política e sindical; direito à participação política e eleitoral, ao sufrágio universal, etc. Estes são, portanto, direitos individuais, exercidos coletivamente, que acabaram por se incorporar à tradição liberal. Vieira (op. cit.) os denomina de direitos de primeira geração.

Pensando a questão da historicidade da cidadania, e observando que tipo de cidadania construímos socialmente nos dias de hoje, poderíamos dizer que vivemos uma “ocidentalização” de tipo americano (Coutinho, 2002), onde o que se sobressai é a luta por consolidar os interesses restritos e a apropriação privada dos mecanismos de poder. Em outros termos, mesmo que nossa ação se dê a partir de algum coletivo – “*grupos sociais dos quais fazemos parte, como, as decisões familiares, escolares, de grupos específicos*” (linhas 3 e 4) –, ela se destina a assegurar direitos particulares, privados.

Ao lermos as linhas de 5 a 7, observamos que os bens fundamentais a que todo e qualquer cidadão deve ter acesso são aqueles a que chamamos de direitos sociais, fruto de luta coletiva, mas também de concessão do capital na tentativa de reestruturar-se da crise que vivenciou no pós-guerra do século XX. Vieira (op. cit.) os denomina de direitos de segunda geração e, contrariamente aos direitos de primeira geração que exigem um Estado mínimo, os direitos de segunda geração exigem a presença de um Estado mais forte.

É neste embate de direitos sociais e do papel do Estado diante deles que nos encontramos, não conseguindo superar esta peleja, visto que na sociedade brasileira quando começamos a nos organizar para poder construir estes direitos, a avalanche neoliberal nos solapa e cria uma nova hegemonia onde os direitos são transformados em caridade.

Contudo, é de extrema relevância que estas reivindicações sejam consideradas, sejam escritas, sejam defendidas, evitando-se cair nas armadilhas que estas devem se consolidar como serviços e não mais como direitos de todo e qualquer cidadão.

Ao focar nossa leitura nas linhas de 7 a 11, podemos observar que, lançando mão da categoria construída por Authier-Revuz (1998), temos aí um exemplo de “não-coincidências do dizer”, em que se apresenta uma “não-coincidência entre as palavras e as coisas”, marcada discursivamente pela expressão “*ou seja*”. Este é um caso de modalização autonímica que marca a presença do metadiscurso – é uma forma que o enunciador produz (no caso, o PPP da U.E. 3) para comentar sua própria fala. Não lhe foi suficiente explicitar a necessidade de respeito aos *direitos humanos fundamentais*, sendo-lhe necessário definir os sentidos que dá a estes após a expressão “*ou seja*”.

Podemos observar, assim, uma ampliação da noção de “direitos humanos” – que este PPP não deseja deixar pressuposto, mas que é explicitada no discurso –, delineando questões imprescindíveis para esta coletividade do tempo histórico presente em que se encontra a sociedade.

No trecho que corresponde às linhas de 11 a 15, chama-nos a atenção a importância dada à comunicação – “*é ter e usar espaços de expressão e comunicação*” (linha 12) e “*espaço para pensar e comunicar*” (linha 14). A questão da comunicação nos remeteu a Habermas (apud Bannell, 2006) com seu conceito de razão comunicativa, onde o filósofo almeja encontrar uma concepção de razão que não esteja apartada da história, e para tanto, cria o conceito de racionalidade comunicativa. Bannell (op. cit.) descreve que o mais relevante neste conceito é compreender como Habermas se preocupa em estabelecer “*uma relação reflexiva com o mundo, na qual a pretensão de validade levantada em cada enunciado deve ser reconhecida intersubjetivamente*” (Bannell, op. cit.: 53).

Assim, é através da comunicação cotidiana que poderíamos agir no mundo e transformá-lo, refletindo sobre este de maneira crítica em suas distintas dimensões – natural, social (criticando e resgatando valores, normas, significados compartilhados que normatizam as interações entre os seres humanos), subjetiva.

Outrossim, ousamos afirmar que este trecho pode ter por embasamento um dos pressupostos políticos da Terceira Via, a saber: a “tradição reflexiva”, que se inspira num modelo dialógico e reflexivo. Conforme destacam Lima e Martins (op.cit.), a Terceira Via recobra um princípio do liberalismo fundamentado em Durkheim – a moralidade individual e social que deve ter no diálogo o fundamento para a conciliação dos interesses de classe – seria esta uma “missão possível”?

Continuando a análise deste segmento, mais precisamente entre as linhas 15 a 18, analisamos que o sentido de cidadania construído neste trecho se coaduna com o que Vieira (op. cit.) denomina direitos de terceira geração que começam a ser discutidos na segunda metade do século XX. Estes têm como titular não o indivíduo, mas grupos humanos como o povo, a nação, as coletividades étnicas, ou a própria humanidade. Seriam relativos a interesses difusos: direito ao meio ambiente, do consumidor, das mulheres, das crianças, minorias étnicas, etc.

Poderíamos observar também a importância dada ao “*resgate da identidade*”, ou seja, a preocupação com o pluralismo que marca as sociedades contemporâneas, convertendo-se na luta pelas políticas de reconhecimento de identidades diferenciadas, o que acarretaria a criação de um sentido diferenciado para a cidadania. Bannell (2001: 169), ao trazer a discussão sobre cidadania, reflete:

*“É necessário pensar numa **cidadania diferenciada** ou **cidadania profunda**, em vez da concepção liberal e, **a priori**, de uma cidadania universal. Uma nova concepção seria, sem dúvida, parte de uma política cultural que leve a sério a pluralidade cultural e as exigências, por parte das minorias, de reconhecimento e de preservação de sua identidade cultural”.*

Outra expressão que merece ser analisada é “*um mundo mais humano*”. Cidadania seria, então, uma maior humanização da sociedade? Estaria sendo incorporado um discurso que visa a coesão social, almejando-se alcançar um “capitalismo mais humanizado” (quase um paradoxo), sem no entanto, colocar em xeque as bases desse sistema?

- **dimensão mais larga da cidadania** – nesta construção tivemos apenas uma ocorrência:

Segmento 121:

*“Trata-se de buscar formas de inclusão, não só no espaço físico (garantia de matrículas), como também no cotidiano (abarcando a cultura da criança) e na sociedade, no mundo dos direitos, numa **dimensão mais larga da cidadania**.”* (SME. Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2002: 53)

Este segmento nos apresenta uma pressuposição por negação inscrita no trecho “*não só no espaço físico...*” (linha 1) quer traz para dentro deste discurso o discurso outro de que a escola pública tem assegurado, tão somente, a oferta de matrículas e não, a permanência dos educandos e sua aprendizagem.

Além disso, é importante salientarmos a expressão “**dimensão mais larga da cidadania**” que também traz um discurso outro de que vivenciamos uma concepção mais estreita da mesma. Portanto, há “sub-níveis” de cidadania passíveis de serem construídas.

Estabelecendo uma relação entre os dois trechos destacados e permeando esta discussão com a questão da democratização da Escola pública, poderíamos

afirmar que a garantia de matrículas, nos dias de hoje, se constituiria numa visão mais restrita e que para vivenciarmos uma cidadania “larga”, há que garantir, no cotidiano, o respeito pelas diferentes culturas que convivem no interior da comunidade escolar, possibilitando que a cultura da criança seja legitimada, respeitada, e não expulsa – a cultura e os educandos que a instituem - do processo educacional.

• ***cidadania como construção coletiva***

Segmento 122:

- 1 “A partir da compreensão de que **“ninguém pode contribuir na formação do cidadão, se não é cidadão”**, apontamos a necessidade de relativizarmos o papel da escola no conjunto das diferentes práticas sociais, refletindo sobre o conceito de
- 5 **cidadania como construção necessariamente coletiva**. Aqui, voltamos a discutir e avaliar nossa participação nas lutas sociais, especialmente as sindicais e comunitárias, apontando as contradições percebidas e assumindo o compromisso de, coletivamente, refletirmos de forma permanente sobre essas questões.” (U.E. 6, 2000: 11)

O trecho “*ninguém pode contribuir na formação do cidadão, se não é cidadão*” (linhas 1 e 2) nos chama à responsabilidade de nos constituirmos cidadãos e, ao mesmo tempo, traz um sentido de que deve haver uma formação prévia para assim nos tornarmos. Reitera-se o sentido de que a escola deve estar almejando algo – formar o cidadão – que ainda não vivencia. O discurso outro que se faz presente é que, buscando um futuro promissor, a escola é, no presente, o lugar da falta.

Outro trecho importante a ser analisado é o destacado a seguir: “*...relativizarmos o papel da escola no conjunto das diferentes práticas sociais, refletindo sobre o conceito de cidadania como construção necessariamente coletiva.*” (linhas 3 a 5). Há aí, um deslocamento do papel da escola como o único espaço social responsável por formar os cidadãos. Se há um efeito no discurso do primeiro fragmento destacado de que há uma condição prévia para se formar cidadãos, este trecho não coloca toda a responsabilidade na instituição escolar, adendando que essa formação se dá através da luta “*necessariamente coletiva*”.

Analisamos que esta idéia se harmoniza com Canivez (1991) no momento em que este pensa a cidadania pautado no pensamento aristotélico, onde a

cidadania é considerada mais além de se ter direitos e deveres, tendo seu foco na dimensão da participação.

Assim, se os direitos de “um” não podem existir sem os direitos do “outro”, se o dever de um é fomentar a existência de direito do próximo, isso quer dizer que não existe cidadania sem

“... a prática de reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população”. (Covre, 1991:10).

Para tanto, a garantia desses direitos e o cumprimento desses deveres é obra do coletivo; uma obra que não se dá apenas pela soma dos interesses particulares, pela composição de partículas e elementos – ou seja, de indivíduos. O movimento que faz com que os indivíduos criem a sociedade, faz com que esta mesma sociedade crie os indivíduos, tornando-os como tais. A atividade política consiste, assim, na instauração de uma nova sociedade, criada cotidianamente nos embates e nas construções *“necessariamente coletiva(s)”*.

Estas lutas coletivas são explicitadas, valorizadas, legitimadas como formas de participação que nos fazem perceber, não somente nossas contradições, como nossos compromissos diante da coletividade - *“...voltamos a discutir e avaliar nossa participação nas lutas sociais, especialmente as sindicais e comunitárias, apontando as contradições percebidas e assumindo o compromisso de, coletivamente, refletirmos de forma permanente sobre essas questões.”* (linhas 5 a 9);

Arroyo, há muito tempo vem insistindo em suas obras (como exemplos, podemos citar, 1989; 2000) sobre a exclusão das camadas sociais do interior da escola e da exclusão da participação desta instituição diante das reivindicações populares. Alerta-nos, então, que devemos saber a quais interesses estamos servindo, à qual classe social estamos nos coadunando, buscando politizar a prática educativa, assim como nossa concepção da história e do social. Para este educador, nossa prática educativa deve *“prestar atenção aos processos reais de constituição e de formação do povo como sujeito político”* (Arroyo, 2000: 74).

Diante disto, podemos observar como a cidadania vai se constituindo no interior das práticas sociais e das políticas das classes sociais.

No trecho acima destacado, analisamos que o referido PPP compreende o papel primordial que estas classes sociais têm como sujeitos da história. Compactuando com o pensamento de Arroyo, alerta-nos para o fato de que se queremos instituir algo novo, não podemos nos eximir de pensar, coletivamente, o papel político que gostaríamos que cada um de nós, como sujeitos históricos, pudéssemos exercer em nossa comunidade, fazendo-nos refletir sobre o nosso lugar nas instâncias de decisão, tornando-nos sujeitos autônomos, participantes de uma coletividade.

• ***cidadão = agente transformador***

A construção discursiva do cidadão como um agente transformador aparece duas vezes.

Segmento 123:

“E são nossos objetivos:

Construir relações sociais baseadas em atitudes de solidariedade, ética, verdade, cooperação, respeito e fraternidade visando a construção de uma nova ordem social fundamentada na justiça, na igualdade social e na dignidade humana.

*Resgatar uma Educação de qualidade comprometida com o desenvolvimento da coletividade visando a formação do **cidadão como agente transformador das realidades no contexto em que está inserido.**” (U.E 12, 2001: 8)*

Segmento 124:

*“Com base nos princípios e fins que regem a educação, natureza e objetivos da Escola, esta Unidade Escolar propõe-se a **formar um cidadão, cujo perfil seja de um ser atuante transformador que atue como agente do meio em que vive.** (...) Resgatar a dignidade humana, elevando a auto-estima do aluno, formando cidadãos livres e felizes, capazes de ingressar na sociedade;” .” (U.E. 21, 2004: 6-7)*

Novamente observamos o diálogo travado entre os PPP e os PCN, pois este documento, ao colocar os objetivos do Ensino Fundamental, escreve:

“Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (Brasil, 1996: 6).

Há, contudo, a necessidade de destacar que nos segmentos acima, entende-se a formação do cidadão numa perspectiva transformadora de sua realidade a partir do desenvolvimento da coletividade em que este está inserido. Não obstante, o sentido de transformação é que deve ser o ponto de nossa reflexão, visto que em nenhum momento de nossa leitura, vimos ser pontuado que dever-se-ia modificar a situação de exploração em que se encontra a classe-que-vive-do-trabalho, ou mesmo, que esta deveria buscar a modificação do processo de expropriação que o capital lhe impinge. Neves e Sant’Anna (2005) nos auxiliam a perceber este jogo das classes dominantes e, nesse sentido, vale apresentar esta longa transcrição:

“O apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, ponto focal da ideologia burguesa no atual processo de ocidentalização, constitui-se em importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho. Contraditoriamente, constitui-se também em importante mecanismo mobilizador em uma sociedade em que a caridade representa, desde as origens, um valor fundamental.

Tal apelo à responsabilidade social, fundamentado na noção de sociedade civil enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do estado, consubstancia a estratégia da classe dominante e dirigente, sob a direção do que se vem denominando de liberal-socialismo ou socialismo-liberal, de radicalização da democracia, ou seja, de retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e dominação.” (Neves e Sant’Anna, op. cit.: 38)

Parece-nos importante também destacar que no Segmento 124, a formação tem como uma de suas metas a formação de cidadãos “*capazes de ingressar na sociedade*” (linha 6). Ora, os dois discursos “outros” trazidos para o interior desse discurso é de que:

1) os educandos não são cidadãos do presente;

(2) para tanto, devem passar por um processo formativo – que está sob a responsabilidade da escola.

Diante disso, podemos concluir que estes educandos encontram-se à margem da sociedade, pois ainda não podem “ingressar” nesta.

• ***cidadão crítico é...***

Segmento 125:

*“Entendemos como **cidadão crítico** aquele que é agente histórico desta sociedade, que é dotado de independência cultural, e por isso*

é capaz de intervir no processo de crescimento social e político a fim de transformar conscientemente a sociedade.” (U.E. 35, s./d.: 4)

Esta Unidade Escolar tem a preocupação de definir o que entende por cidadão crítico. Observamos, novamente, a necessidade de adjetivar a cidadania, qualificando-se o cidadão como agente de sua história, com uma função política ativa – delineado no segmento pelo trecho “*é capaz de intervir no processo de crescimento social e político*” (linhas 2 e 3); constituindo-se como um ser racional – visto que transforma “*conscientemente a sociedade*” (linha 4).

Este delineamento do que é “ser cidadão”, possibilita-nos a interpretação de que existem distintos sub-níveis de cidadania – existem aqueles cidadãos que são críticos e aqueles que não o são. Teríamos, assim, a formação de cidadãos que possam viver sem criticidade, sem participação e sem consciência dos direitos e deveres – ao que alguns teóricos chamam de “cidadania passiva”, por exemplo. Se assim for, temos, de fato, sub-níveis de cidadania.

Parece-nos curioso, no entanto que, sendo um *agente histórico*, inserido numa determinada sociedade, este possa ser *dotado de independência cultural*. Que sentido se constrói, assim, para esse cidadão? Ele é um agente histórico sem cultura? A cultura é algo que podemos nos despir para fazer a história? Não temos elementos na superfície textual para delinear quais os sentidos atribuídos à cultura nesta formulação.

Diante da análise realizada, podemos asseverar que os PPP elaborados pelas escolas, os documentos provenientes da Secretaria Municipal de Educação (DC) e alguns documentos de cunho nacional e internacional – como os PCN e “Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” – além de apresentarem uma intertextualidade manifesta, compõem um conjunto de dados materiais para analisar a dimensão política da escola.

Os PPP analisados nos trazem alguns sentidos recorrentes sobre a cidadania que podemos resumir nas seguintes assertivas:

1. Há uma concepção teleológica de cidadania, como algo ainda a ser alcançado, como um futuro que jamais se concretizará, mas que deve ser almejado com veemência. No entanto, como o discurso não é algo encerrado em

um único sentido, podemos observar que nos PPP de algumas unidades escolares há outros discursos sendo constituídos. Um deles se refere a uma cidadania que se desloca do tom de universalidade, enfatizando-se a pluralidade cultural, onde o respeito e a valorização da própria cultura é a tônica.

Outro sentido instituído é aquele que se aparta desta concepção teleológica de cidadania, compreendendo que há uma cidadania no presente – ou nas palavras dos PPP, os educandos são cidadãos do presente. Esta segunda concepção nos parece mais pertinente, visto que coloca em tela a historicidade de nosso tempo. Nossa cidadania não se apresenta como uma utopia descolada das nossas formas concretas de existência; em outros termos: temos uma cidadania permeada pela lógica capitalista, onde se privatiza a política, minando as possibilidades de participação, de representação, de partilha do poder junto às classes populares. Diante disso, uma escola que tem se voltado, cada vez mais, a receber os filhos destas classes – lembremos: essa escola não é está desencarnada da sociedade, mas se compõe, como diria Gramsci, como um dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade capitalista – terá o embate entre sua privatização e sua socialização como um dos cerne de seu trabalho cotidiano.

Estes primeiros sentidos delineados nos possibilita afirmar que o PPP vai sendo instituído como um espaço político – que não é delineado somente por seu conteúdo, mas também, pela forma como se enuncia no discurso.

2. Constituindo-se como um dos aparelhos privados de hegemonia, a escola contemporânea elabora um discurso pautado num “neoliberalismo humanizado”. Como salientamos exaustivamente, a palavra apresenta uma ubiquidade social, uma materialidade, que nos permite deslindar o confronto de interesses, a contradição de valores, a presença da luta de classes (Bakhtin/Volochínov, 1992). É assim que o discurso neoliberal contemporâneo se apropria de uma série de reivindicações provenientes das lutas populares, despindo-as de seu cunho socialista, de seu embate com a lógica capitalista. Fios ideológicos vão sendo tramados de formas distintas, propiciando a constituição de câmbios sociais que não são controlados de uma vez por todas pelos sujeitos sociais, mas trazendo uma relação dialética entre a organização social e a relação entre os indivíduos. Diante disto, observamos, como destaca Fairclough (2001b) que a linguagem, tanto pode ser apresentada com um cunho transformador, como

pode estar a serviço da manutenção do *status quo*. O que desejamos destacar é que a linguagem, como se encontra situada historicamente, possibilita que distintos discursos se cruzem, se combinem em condições sociais particulares, possibilitando a produção de um outro discurso.

Esta forma de compreender a linguagem, proposta por Fairclough, demarca uma perspectiva dialética do discurso na sua relação com a estrutura social, sobressaltando sua constituição como uma prática política e ideológica.

3. Na pugna pelos sentidos de cidadania podemos constatar nos PPP a necessidade da participação no interior do espaço escolar. Esta participação, no entanto, apresenta sua polissemia, podendo ser compreendida desde uma participação outorgada – por exemplo, os pais deveriam apoiar a escola na reivindicação das condições estruturais junto à SME – até uma participação junto aos movimentos populares – associação de moradores - e de organização sindical. Não havia assertivas mais contundentes de que essa participação deveria visar a superação da exploração e da expropriação a que são submetidas as classes-que-vivem-do-trabalho. Permeada pela lógica hodierna, a participação estava mais coadunada a interesses particulares ou de pequenos grupos – ao que Coutinho (2002) denominaria de “ocidentalização” do tipo americano -, suprimindo-se a perspectiva da superação da luta de classes sociais antagônicas, e distanciando-se de um discurso que almeje a remoção da lógica neoliberal.

4. Manifestando as relações entre a organização social e os indivíduos, podemos observar em nossa análise que os PPP ao delinearem os sentidos de cidadania, construíam, também, sentidos sobre a escola pública, para a Educação ali desenvolvida e, conseqüentemente, para os sujeitos que estão envolvidos em sua construção – os educandos, os profissionais da educação, a comunidade escolar como um todo. As projeções vão se espalhando e, como ressalta Orlandi (2003), vão-se instituindo limites, sítios de significância, gestos de interpretação.

De acordo com o que expusemos no item anterior, podemos assim constatar, a título de ilustração, que o tipo de “aluno-cidadão” que se almeja formar é aquele solidário, participativo, compreensivo, crítico, entre outros qualificativos que contribuiriam para a “coesão civil” necessária para estes “novos

tempos” de um liberalismo mais humanizado. É assim que, parafraseando Fairclough (2001: 22), os discursos não somente refletirão e representarão as entidades e as relações sociais, mas vão construindo-as ‘constituindo-nas’, posicionando as pessoas como sujeitos sociais.

5. O quinto sentido construído se refere à necessidade de notabilizar que este instrumento – o PPP - é ‘político’ e ‘pedagógico’. Ao ser apresentada a necessidade desse destaque se constrói um discurso de que estas instâncias estão apartadas do cotidiano escolar e, diante disto, deve-se elaborar um instrumento que realize a união dessas instâncias. Em alguns PPP, observamos a construção de um discurso que prioriza a dimensão política, colocando-se em um segundo plano a dimensão pedagógica. Instituído-se essa separação entre os dois planos, de fato, esvaziamos a relação recíproca que aportam. Presumindo a instituição de um discurso mais “harmonizado” com os tempos hodiernos, ressuscita-se discursos de antanho, ou seja, recoloca-se a dicotomia político X pedagógico, como dimensões que não trazem uma indubitável vinculação.

A hierarquização discursiva produzida – ora tendendo para o aspecto político, ora pendendo para o aspecto pedagógico -, acaba por instituir um esvaziamento destas dimensões, posto que são compreendidos espaços apartados.

6. O discurso hegemônico construído em torno do PPP o institui como um discurso fundador (Orlandi, 2003) capaz de delinear uma “nova escola”. A escola que temos vem se constituindo como um *locus* de busca – do redirecionamento das ações da escola, modificando o cotidiano pedagógico, possibilitando que os sujeitos que participam do processo educativo – educandos, educadores, distintos profissionais da educação, comunidade escolar – resgatem seus valores.

Se a escola vem se constituindo como *locus* desta busca é porque, no presente, tem se estabelecido como o lugar desta falta – falta valores, falta uma atuação pedagógica transformadora, falta-lhe um projeto.

O PPP, neste contexto, ganha o *status* de um discurso fundador - que pode modificar cada unidade escolar e os sujeitos que ali se encontram. Observamos, então, mais uma construção ideológica – não somente em torno do ideal de cidadania, de escola, da Educação ali desenvolvida, mas em torno dos próprios

sujeitos que a constitui. Projeta-se o homem que se deseja formar, o aluno “cidadão do futuro” - ou mesmo do presente, o educador que “devemos ser”. Desta forma, nós também somos sujeitos incompletos, sub-cidadãos, cidadãos passivos, cidadãos incompletos ou, de forma mais poética, mas não menos sutil, na música de Gilberto Gil e Caetano Veloso “ninguém, ninguém é cidadão”. Oblitera-se a idéia de que já somos cidadãos e vivenciamos um tipo de cidadania em nosso presente, de acordo com as condições sócio-históricas que construímos.

Por outro lado, há alguns PPP que se colocam como instrumentos que podem contribuir para a formação do cidadão, diminuindo, assim, a visão da escola como um espaço redentor. Neste sentido, é possibilitada a compreensão de que a escola é uma instituição inserida num contexto mais amplo, trazendo, portanto, as marcas dos embates, das pugnas políticas - dos consensos e das cooptações. Destarte, as lutas por significações são instituídas e observamos que, não é infrequente que as classes dominantes se apropriem do movimento discursivo produzido pelas classes trabalhadoras, criando novos sentidos.

Vivenciando um tempo histórico de capital monopolista, as políticas educacionais tanto devem responder às necessidades de valorização do capital, como deve socializar, na proporção que interessa ao capital, o acesso ao saber socialmente produzido. Produz-se, nesta relação, contradições essenciais que

“...resultam tanto das necessidades estruturais de produção e reprodução da força de trabalho com vistas à viabilização de altas taxas de mais-valia e de exploração, (...) como da ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais, em especial da consolidação dos níveis de participação alcançados pelas massas populares” (Neves, 1999: 15).

Não obstante, as contradições vão se acirrando e, como continua a refletir a autora, explicita-se a incoerência

“...entre a socialização crescente do trabalho e a apropriação individual e privada dos frutos do trabalho social, bem como a contradição crescente entre a socialização da participação política e a apropriação privada ou individual (ou grupista) dos aparelhos de poder” (Neves, ibdi, id).

Mesmo que nos espaços escolares possam existir ações mais preocupadas em modificar a materialidade histórica das classes-que-vivem-do-trabalho, não temos, efetivamente, um movimento contra-hegemônico à lógica do capital. Como diria Mészáros (2005), a educação, presa à lógica do capital, só pode

realizar mudanças compatíveis a esse sistema, reformas e ajustes menores que não contribuem para a emancipação humana.

É diante disso que, ao modificar-se o discurso neoliberal para um dito “social-liberalismo”, efetivamente nada é cambiado, visto que continuamos a formar intelectuais embebidos pela concepção de mundo da classe dominante e dirigente, sendo educados, portanto, para a submissão à hegemonia burguesa (Neves, 2004).

A cidadania instituída nesta lógica é concebida como uma “responsabilidade social”, sendo a sociedade civil um mero espaço de ajuda mútua e a partir da qual as desigualdades sociais são aceitas como naturais.

Observa-se, assim, nos documentos analisados, que há um trabalho ideológico em torno desses distintos sentidos, corroborando a idéia de que estes não podem ser definidos como algo em si, pois trazem as marcas do espaço e do tempo, das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade em que estes se forjaram. No entanto, não nos basta a simples negação deste processo histórico. Como nos ajuda a refletir Mészáros

*“...a necessária intervenção consciente no processo histórico, orientada pela adoção da tarefa de superar a alienação por meio de um novo metabolismo reprodutivo social dos “produtores livremente associados”, esse tipo de ação estrategicamente sustentada não pode ser apenas uma questão de **negação**, não importa quão radical. Pois, na visão de Marx, todas as formas de negação permanecem **condicionadas pelo objeto da sua negação**”.* (Mészáros, 2005: 60)

Almejando ultrapassar o processo contestatório, de negação, é Gramsci que, neste momento nos auxilia a pensar, valendo-nos a transcrição de suas palavras:

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais”. (Gramsci, 1978: 13-14)

A escola pública cumprirá uma outra função política na medida em que lograr ressocializar a política em prol das necessidades das classes-que-vivem-do-

trabalho, ou como diria Fontes (op. cit.), quando tiver o êxito de nacionalizar as demandas destas.

Mais que formar mão-de-obra dócil para o sistema capitalista, devemos lançar-nos na utopia de formar homens e mulheres que possam se tornar dirigentes (Gramsci, op. cit.), pensando as estratégias para instituímos uma pedagogia contra-hegemônica (Ramos, 2002). Em outros termos, parafraseando Fontes (op. cit), uma pedagogia que se associe às demandas e aos interesses das classes populares, propiciando a manutenção de sua autonomia de classe e, ao mesmo tempo, embrenhando-se nos espaços estatais (públicos). O fito primordial nessa ‘ocupação’ é assegurar a “nacionalização” dos interesses das organizações de base popular – e não dos interesses do mercado e de suas associações empresariais -, possibilitando a efetivação das reivindicações de cunho geral, provenientes do conjunto dos trabalhadores.

Se são estes os sujeitos que ocupam o cotidiano da Escola pública, se esta instituição vem se organizando, sobretudo, para esse contingente populacional, é a esta classe social – a classe-que-vive-do-trabalho - que a Escola pública deve aportar seu trabalho “político-pedagógico” cotidiano.

Capítulo VI

Conclusões

“Só quem for capaz de encarnar a utopia estará qualificado para o combate decisivo, o de recuperar o quanto de humanidade houvermos perdido”. (Sábato, 2000: 165)

Terminar uma tese é tão difícil quanto iniciá-la. Fica sempre a desconfiança dúbia de que tudo foi falado, e que, ao mesmo tempo, falta algo a ser escrito.

Na verdade, o fato de nos debruçarmos sobre a análise dos PPP se deve à compreensão de que eles são parte de uma totalidade que abrange as políticas públicas de nosso país, mais especificamente as políticas públicas educacionais.

O PPP, enquanto construção sócio-política, fruto do trabalho humano, se converteu, para o presente estudo, num instrumento em que pudemos visualizar os embates ideológicos, as lutas de classes, enfim, propiciou-nos observar, em sua superfície discursiva, as relações e atividades desenvolvidas pelos seres humanos. De fato, fomos observando que muitos dos sentidos construídos em seu entorno trazem significados embrenhados por uma lógica capitalista, posto que a produção das idéias não se aparta da produção da totalidade das condições de vida dos seres humanos. Se vivemos num mundo capitalista, é a partir do ordenador “capital” - e das contradições que este estabelece - que podemos encontrar nossa “utopia” – uma Educação pública, popular, democrática, gratuita e de qualidade, onde haja a nacionalização dos interesses das classes-que-vivem-do-trabalho, visto que são estes os sujeitos que chegam às escolas públicas.

Se esta escola parece fadada ao fracasso, presa aos mandos do capital, talvez nos falte a clareza de que

“Ao longo da história, sempre que estivemos ao ponto de sucumbir, salvamo-nos graças à porção mais desvalida da humanidade. Tenhamos bem presentes, portanto, as palavras de María Zambrano: “Não se passa do possível ao real, mas do impossível ao verdadeiro”. Muitas utopias foram futuras realidade.” (Sábato, 2000: 159)

Assim, faz-se mister ressaltar que todo o estudo condensado neste trabalho tem como fundamento o fato de que a Educação não é um privilégio; é um direito

de todos e, portanto, deve ser buscado, a cada dia, maneiras mais efetivas de democratizá-la. São estas convicções que nos encaminham a este objeto de estudo, sabendo que a Educação que temos é herdeira de uma lógica liberal plena de contradições – como o é toda construção humana.

Em nossa análise observamos que o PPP se constitui de forma polissêmica. Não obstante, o sentido recorrente o institui como um “discurso fundador” (Orlandi, 2003) que é capaz de criar a “nova” escola - surgida a partir do PPP e por causa do PPP. O PPP ganha, portanto, uma “aura” de elemento regenerador da escola – da escola atual que é *locus* da falta - possibilitando instituir uma nova escola: pública, democrática, participativa, a favor das classes populares. De fato, deseja-se instaurar, a partir do PPP, uma nova tradição.

Neste sentido, o PPP se converte num espaço discursivo, ou seja, estabelece uma relação entre discurso e ação, entre discursos e práticas (Maingueneau, 2005). Se o discurso apresenta relação com a prática, podemos constatar que um trabalho ideológico vai sendo produzido, a saber: a Escola pública que temos hoje deve ser transformada. Logo, os sujeitos que ali estão devem ser alvo desta mudança. No discurso produzido a partir dos PPP, a escola que temos hodiernamente é pouco participativa, antiquada, não preza pela democracia e não forma cidadãos. Diante deste fato, os sujeitos ali presentes são pouco participativos, não vivenciam a democracia, enfim, são menos cidadãos. Sabemos muito bem que as pessoas que vão à Escola pública, no atual sistema em que vivemos, são os filhos das classes trabalhadoras e elas mesmas. Instituímos, portanto, com este tipo de discurso, uma desqualificação dessas pessoas, um menosprezo por suas formas de luta, por suas formas de construir conhecimento e, diante disto, um desprezo e uma desvalorização crescente da Escola pública.

Vamos constituindo, conforme o gosto do mercado, escores para as escolas, para os alunos que ali se encontram, para os profissionais que ali desenvolvem seu trabalho, para a comunidade que lhe dá feição.

Contudo, através dos signos, podemos ver a luta de classes sendo travada. Se o PPP pode ser manipulado pela lógica do capital, pode também ser instrumento de transformação do cotidiano escolar, estabelecendo-se a partir da construção coletiva. Este foi um sentido bastante recorrente construído não apenas pelos próprios PPP, como pelos documentos oficiais e pelo discurso

acadêmico. É desta forma que o PPP se institui como uma prática discursiva, definindo, coletivamente, os fundamentos de um projeto de Escola pública.

Não obstante, essa noção de “coletividade” também apresenta sua polissemia. Se há um sentido predominante que entende esse coletivo como um somatório dos esforços individuais – ideário próprio da lógica liberal –, há também a compreensão de que essa construção coletiva se estabelece na medida em que se delineia um ideal em comum – o que por sua vez, trará a possibilidade de se vivenciar embates e divergências.

Outro termo polissêmico se refere à participação no interior do espaço escolar. Em alguns momentos, seu sentido era mais de outorga, ou seja, a participação da comunidade escolar deveria estar relacionada às reivindicações e decisões que os profissionais da educação achavam pertinentes. Um outro sentido bastante recorrente foi delineado por uma participação afinada aos interesses de pequenos grupos, ou mesmo, a vontades particulares – ao que Coutinho denomina de uma participação pautada na “ocidentalização” do tipo americano. Não havia neste discurso um sentido que se colocasse a favor da superação da lógica capitalista e na compreensão de que ainda vivemos uma luta de classes.

Há ainda a instituição de um terceiro sentido organizado em torno do PPP: este é um texto concreto que deve se constituir como um documento de cunho burocrático que regerá as ações administrativo-pedagógicas da unidade escolar.

A partir deste terceiro sentido, visualizamos que o presente estudo ausentou-se do aprofundamento, visto que, apesar de haver um documento matriz - as *Diretrizes para a Construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais* (SME, s/d.) – pudemos observar a presença de uma diversidade de textos construídos pelas unidades escolares. Do ponto de vista da AD, este recorte pode nos propiciar outras ricas análises aqui não contempladas.

Diante destes sentidos construídos, podemos observar que o PPP, por ora, é compreendido como um texto, um documento e, em outras circunstâncias, é compreendido como um projeto – algo que se planeja para o futuro, que nos “lança adiante”. Esta polissemia não se dá a esmo, pois se estabelece na medida em que o documento é uma materialidade onde a dimensão política se concretiza. Esta dimensão política, como já definido com Bobbio et al. (2004), não é dada *a priori* e de uma vez por todas, mas se constitui de acordo com as metas, os

acordos e as circunstâncias que os grupos humanos, de forma organizada, podem estabelecer.

A Escola pública, enquanto um grupo organizado com o fito de socializar o conhecimento historicamente produzido e propiciar um espaço para a produção de conhecimento, vai também configurando suas distintas concepções sobre o mundo político. Os sujeitos que a constitui vão exercendo sua cidadania na medida em que deliberam juntos, instituem sua lei, elaboram o PPP que regerá seu cotidiano pedagógico. Neste exercício de cidadania, pudemos observar a constituição de distintos sentidos em torno deste mesmo vocábulo.

De forma mais hegemônica, a cidadania traz uma dimensão teleológica, ou seja, estamos sempre em busca de uma cidadania que está mais além de nossas possibilidades reais. Neste discurso desconsidera-se que vivemos uma cidadania presente que é pautada pela lógica do capital. Assim, dizer que não “temos” cidadania, que não “somos cidadãos”, desloca o fulcro da análise: temos sim uma cidadania que é fruto de nossa materialidade, onde o capital rege as relações sociais, corrompendo a humanidade existente no ser humano. O desafio não está em almejar o alcance de outra cidadania – que se encontra sempre num horizonte apartado de qualquer existência concreta. O cerne da questão está focado na superação das relações capitalistas e na concretização de uma sociedade socialista.

Subverter este discurso teleológico é extremamente relevante, visto que ele também possibilita o desdobramento de um outro sentido, a saber: na medida em que devemos nos tornar cidadãos, é porque não somos cidadãos no presente. Quem são esse “nós”? De uma forma abrangente, podemos resumi-los como os profissionais da educação, o corpo discente e a comunidade escolar. Se “nós” não somos cidadãos do presente, como podemos constituir uma cidadania diferenciada desta lógica capitalista? Como poderemos socializar cada vez mais a política, as relações de poder que a envolvem; como poderemos criar mecanismos de participação mais democráticos se ainda não somos cidadãos?

Se continuamos a compreender nossa cidadania como algo distanciado, repetimos, como já destacado por Arroyo(2000), o discurso liberal de que as classes populares – o “nós” da Escola pública - poderão participar, tornar-se cidadãos, quando a classe burguesa der o seu aval.

Não obstante, esse entendimento de quem é o “nós” da Escola pública não será revolucionário sem o devido movimento orgânico em prol das classes populares. Não será a ação isolada de educadores “bem intencionados” que poderá modificar a sociedade. Aliás, é importante não esquecermos que a escola, enquanto um dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade capitalista (Gramsci, 2004c), vivenciará o embate entre a privatização e a socialização em seu trabalho cotidiano.

Permeada por esses embates, observamos, em nossa análise, a construção de um discurso na Escola pública hodierna afinado com o “neoliberalismo humanizado”. Esta elaboração discursiva foi possível a partir da apropriação de reivindicações que os movimentos populares - sobretudo aqueles organizados pelos profissionais da Educação -, esvaziando-as de seu foco socialista, e reconfigurando-as dentro da lógica capitalista. É nesse confronto de interesses, na contradição de valores, que sentidos vão sendo construídos e re-construídos. Nos fios ideológicos tramados podemos observar que a linguagem traz a dialética entre a transformação e a manutenção do *status quo*, instituindo-se como uma prática política e ideológica.

Diante do exposto até aqui, observamos que este instrumento de cunho eminentemente político, possibilita entrever em sua superfície discursiva as lutas por significações, as apropriações recíprocas entre os discursos dominantes e os dominados, elaborando-se discursos outros.

Se a classe dominante deseja conformar corações e mentes à lógica capitalista, as classes populares – até por “simples” questão de sobrevivência – vão se constituindo nas brechas, nas contradições e nas cooptações que vivenciam. Enquanto sujeitos pertencentes às classes-que-vivem-do-trabalho é de extrema relevância que não esqueçamos o que o sistema capitalista tem nos proporcionado, posto que

“O que mais dói na miséria é a ignorância que ela tem de si mesma. Confrontados com a ausência de tudo, os homens abstêm-se do sonho, desarmando-se do desejo de serem outros. Existem do nada nessa ilusão de plenitude que faz parar a vida e anoitecer as vozes.” (Couto, 1987: 19)

A ausência de lembrança das agruras que o capitalismo nos faz ver e viver – fome, miséria, violência, desemprego, entre outras – é uma necessidade desse

mesmo sistema. Propalar que a história acabou é uma forma de aniquilar o próprio sujeito que faz a história. A investida que realiza o capital se direciona à imposição do esquecimento/naturalização da lógica perversa que constrói esse sistema. De fato, como escreve Galeano (1999: 8),

“O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contra-escola.”

Criar a cada dia esta contra-escola é tarefa árdua e imprescindível para aqueles que compreendem que as demandas das classes populares são legítimas, necessárias e devem ser “nacionalizadas” (Fontes, 2005). São estas as classes que podem criar um outro mundo possível, visto que estas são compostas de milhares de seres humanos que sobrevivem heroicamente na miséria, vivenciando não só a fome por comida, mas sobretudo, por dignidade e justiça e, mesmo diante dessa dura realidade, mostra-nos que *“os obstáculos não interrompem a história ...[e] que o homem cabe apenas na utopia”* (Sábato, 2000: 165). Utopia esta que se distancia da lógica teleológica, e se institui como uma empreitada realizada, uma caminhada que se esforça em coadunar o ideal como algo possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ARROYO, M. "O direito do trabalhador à educação". In: GOMES, C. M, et al. *Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, pp. 75-91.
- _____. "Educação e Exclusão da Cidadania". In: BUFFA, E. ARROYO, M. e NOSELLA, P. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?*. São Paulo, Cortez, 2000, pp. 31-79.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 1998.
- AZEVEDO, J. M. L. *A Educação como Política Pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____/ VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. HUCITEC, São Paulo, 1992.
- BANNELL, R. I. "Pluralismo, identidade e razão: formação para a cidadania e a filosofia política contemporânea". In: PEIXOTO, A. J. (org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001, pp. 155-207.
- _____. *Habermas & a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- BOBBIO, N. ; MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: editora universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004, 5ª ed.
- BORON, A. *A Coruja de Minerva: Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRAIT, B. "Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem". In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1997, pp. 91-103.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: DEMO, P. *A Nova LDB: Ranços e Avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- _____. *Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CANIVEZ, P. *Educar o Cidadão? Ensaios e Textos*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Políticas Públicas e Educação*. São Paulo: CEDES, 2002, nº. 55.
- _____. *Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Vol. 23, n.61. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2003.
- CAVAGNARI, L. B. “Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e Realidade Escolar: entraves e contribuições”. in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 95-112.
- CHÂTELET, F., DUHAMEL, O., PISIER-KOUCHNER, E. *História das Idéias Políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, pp. 13-22.
- CHARADEAU e MAINGUENEAU. *Dicionário de Análise de Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- COVRE, M.L.M. *O que é Cidadania*. São Paulo, Brasiliense, 1991.
- COUTINHO, C. N. “A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje”. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1996.
- COUTO, M. *Vozes Anotadas: contos*. Lisboa: Editorial caminho, 1987.
- DELORS, J. et alli. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006.
- DE ROSSI, V.L.S. “Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino”. in: Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Políticas Públicas e Educação*. São Paulo: CEDES, 2002, nº. 55.
- _____. “Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário” in: Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Vol. 23, n.61. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003, pp. 319-337.
- _____. *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo, Moderna, 2004.
- DOURADO, L.F. “Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90”. in: CEDES. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Unicamp, CEDES, vol. 23, nº 80, set. 2002.
- EAGLETON, T. *Ideologia*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. “A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades”. In: MAGALHÃES, C. M. (org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001a, pp. 31-82.
- _____. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 (b).

- FALLEIROS, I. "Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania". In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, pp. 209-235.
- FERREIRA, A.B.H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FONSECA, M. "A Gestão da Educação Básica na Ótica da Cooperação Internacional: um salto para o futuro ou para o passado?" in: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). *As Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: SP, Papirus, 2001, pp. 13-44.
- _____. "O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional". In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 1998, pp. 229-250.
- FONTES, V. *Reflexões Im-Pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortes, Autores Associados, 1984.
- _____. *Comunicação Oral*. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, outubro de 2003. (GT Trabalho e Educação).
- GADOTTI, M. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. Construindo a Escola Cidadã: projeto pedagógico*. Brasília: MEC, 1998 (Série Estudos/Educação a Distância).
- GALEANO, E. *De pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GALLO, S. "Filosofia, educação e cidadania". In: PEIXOTO, A. J. (org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2001, pp. 131-152.
- GENTILI, P. "Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora". In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 76-99.
- GRACIA, T. I. "O "giro lingüístico". in: IÑIGUEZ, L. (coord.). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a, vol. 1.
- _____. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b, vol. 2.
- _____. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004c, vol. 3.
- _____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- HOBBSAWM, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX - 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HÖFLING, E. M. "Estado e Políticas (Públicas) Sociais". in: CEDES. *Cadernos CEDES: Políticas Públicas e Educação*. São Paulo: Cortez; Unicamp, CEDES, nº 55, 2002.

- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0.5a. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, novembro 2002.
- HUNT e SHERMAN. *História do pensamento econômico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- INDURSKY, F. “Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin à Análise do Discurso”. In: *Língua e Instrumentos Lingüísticos*. São Paulo: Pontes Editores, 2000.
- IÑIGUEZ, L. “A linguagem nas ciências sociais: fundamentos, conceitos e modelos”. In: IÑIGUEZ, L. (coord.). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- KONDER, L. *A Questão da Ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KUNTZ, R. “Locke, Liberdade, Igualdade e Propriedade”. In: QUIRINO, C. G.; VOUGA, C. e BRANDÃO, G. M. *Clássicos do Pensamento Político*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- LEHER, R. “O governo Lula e os conflitos sociais no Brasil”. In: Observatório Social da América Latina: Buenos Aires: Clacso, 81: ano 4, n° 10, enero/abril, 2003.
- _____. “Para fazer frente ao *apartheid* educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática Trabalho-Educação”. Rio de Janeiro, 2002.
- LIMA, K.R.S. e MARTINS, A. S. “A Nova Pedagogia da Hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias”. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Curitiba: Criar, 2004.
- _____. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. São Paulo: Ed. Pontes, 1993.
- MARTINS, R. B. “Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador”. in: In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 49 – 74.
- McNALLY, D. “Língua, História e Luta de Classe”. In: WOOD, E. e FOSTER, J. B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, pp. 33-49.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- _____ e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *El Manifiesto Comunista*. Ciudad de La Habana: Editorial de Ciências Sociales, 1979.

- MELLO, A. A. S. *A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Lática. Brasil e Venezuela*. Maceió, PPGE/CEDU; EDFAL, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOREIRA, A. M. A. "A gestão dos recursos financeiros na escola". in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, pp. 159-177.
- NEVES, C. M. C. "Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional". In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- NEVES, L. M. W. *Educação no Brasil de hoje: determinantes*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. "Por que dois Planos Nacionais de Educação?". In: NEVES, L. M. W. (org.). *Educação e Política no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- _____. *Educação e Política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo*. Rio de Janeiro, mimeo., 2004.
- _____. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- _____. e SANT'ANNA, R. "Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia". In: NEVES, L. M. W. (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. pp: 19-39.
- OFFE, C. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: 2003.
- PAULANI, L. M. "O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses". In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, pp. 67-108.
- PINHEIRO, M. E. "A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico". in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, pp. 75-94.
- POSSENTI, S. "Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas". In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística: Fundamentos Epistemológicos*. São Paulo: Cortez. 2004, vol. 3.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. "É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo". in: EPSJV. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2002, v. 1, n. 1.

- REIS, J. R. "Cultura de direitos e Estado: os caminhos (in)certos da cidadania no Brasil". In: EPSJV. *Estado, Sociedade e Direito*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2007 (no prelo).
- RESENDE, L. M. G. "Paradigma – relações de poder – PPP: dimensões indissociáveis do fazer educativo". in: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- _____. "A perspectiva multicultural no PPP". in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, pp. 33-48.
- _____. "O sujeito reflexivo no espaço da construção do Projeto Político-Pedagógico". in: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: SP, Papyrus, 2001, pp. 239- 256.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2003.
- ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SABATO, E. *Antes do Fim: Memórias*. São Paulo: Companhias das Letras, 2000.
- SADER, E. e LEHER, R. "Público, Estatal e Privado na Reforma Universitária". Rio de Janeiro: LPP/Clacso/UERJ, 2004.
- SANTIAGO, A. R. F. "PPP da Escola: desafio à organização dos educadores" In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- SEVERINO, A. J. "Fundamentos Éticos Políticos da Educação no Brasil de Hoje". In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, pp. 289-320.
- SILVA, M. A. "Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira". in: Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. *Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Vol. 23, n.61. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003, pp: 283-301.
- SME. *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais*. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d.
- _____. *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*. Duque de Caxias, RJ: SME, 2002.
- _____. *Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*. Duque de Caxias, RJ: SME, 2004.
- SOARES, M. C. C. "Banco Mundial: políticas e reformas". In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. et HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOUSA, J. V. "Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino". in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, pp. 127-157.
- _____. "A Identidade do Sujeito Social, Ético e Político e o Projeto Pedagógico da Escola". in: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). As

- Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: SP, Papirus, 2001, pp. 215- 237.
- _____. e CORRÊA, J. “Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola”. In: VIEIRA, S. L. (org.). *Gestão da Escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, pp. 47-75.
- VALLE, L. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- _____. (org.) *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. “Modelos de cidadania e discursos sobre a educação”. In: PEIXOTO, A. J. (org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001, pp. 213-230.
- _____. *Os Enigmas da Educação: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Autêntica: Belo Horizonte, 2002.
- _____. *A Escola Pública, Trabalho Docente e Cidadania – como teoria e como prática de autonomia*. Rio de Janeiro: mimeo., s/d.
- _____. *A Concepção Filosófica da Educação*. Rio de Janeiro: UERJ, mimeo., 2003.
- VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. “Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico”. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 9 – 32.
- _____. “Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola”. in: VEIGA, I. P. A. e FONSECA, M. (orgs.). *As Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: SP, Papirus, 2001, pp. 44- 66.
- _____. “Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?” in: *Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Vol. 23, n.61. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003, pp 267-282.
- VEIGA, Z. P. A. “As instâncias colegiadas da escola”. in: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. (orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 113-126.
- VIANNA, L. J. W. *Liberalismo e Sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- VIEIRA, L. *Cidadania e Globalização*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1997.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, pp. 60-76.
- YAGUELLO, M. Apresentação de Marxismo e Filosofia da Linguagem. apud BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. HUCITEC, São Paulo, 1992, pp. 11-19.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)