

CRUZAMENTOS DISCURSIVOS NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO CURRICULAR: UMA ABORDAGEM DE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Ângela Cristina Alves Albino¹

A pesquisa no campo das políticas curriculares atualmente persegue caminhos diversos em termos de abordagem teórico-metodológica. O fato é que, independente da vertente teórica, as pesquisas têm buscado uma perspectiva menos fechada, ortodoxa de compreensão dos contextos de produção política do currículo.

O currículo é entendido de diversas maneiras e sob várias perspectivas epistêmicas. Há uma pluralidade de sentidos sobre o que ele é. Para PEREIRA (2004, p.52) ele assume um sentido amplo de “um projeto de ação multidimensional da vida dos sujeitos”, em que “não há fronteiras demarcatórias entre o cognitivo, físico, afetivo, social e histórico. Dentre todas as acepções de currículo, estejam na perspectiva crítica ou pós crítica, percebe-se o que de fato ele não é: uma produção ingênua, desinteressada e desvinculada da cultura e dos sujeitos no processo histórico.

Ao me debruçar sobre um objeto de pesquisa no campo da produção curricular compreendo o currículo como um campo de luta por imposição de sentidos, um artefato social e histórico que é produto de conflitos e negociações.

A partir da acepção de Ball(1992, 1994) percebo a política de currículo como uma produção cíclica contínua intermediada pelo contexto de influência, o contexto de definição de textos e o contexto da prática. As políticas de currículo são operações que envolvem dinâmicas complexas e não se restringem a modelos verticalizados de ação estatal sobre a prática, embora seja preciso reconhecer que as ações governamentais tenham ainda, força significativa no processo de disseminação de textos e discursos políticos e criem meios de limitar a capacidade de reinterpretá-las.

Nesse ínterim, ao pensar algumas questões no meu contexto da prática curricular, problematizo os discursos acerca da construção do Projeto político-pedagógico na escola, mas tento evitar aquilo que os estudos revisionistas de Ball e Bowe criticaram (1992, 1997, 1998), em relação às pesquisas no campo de currículo que é ficar restrito à dimensão macro da realidade social e com isso silenciar vozes importantes que constituem a prática pedagógica, como também o seu contrário, focalizar a implementação, as vozes silenciadas, mas deixar à margem os condicionantes históricos dessas vozes.

A temática que discuto neste artigo é resultado de reflexões desenvolvidas na elaboração da dissertação de mestrado e que são, atualmente, revisitadas para elaboração de tese de doutoramento. Permaneço com alguns questionamentos acerca da produção curricular contextualizados na produção do projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental que são deslindados brevemente no percurso desse artigo: Quais as tensões no processo de produção política? Que perspectivas simbólicas e sistemas epistemológicos são confrontados? Há possibilidade de revitalização/ressignificação da prerrogativa da autonomia no p.p.p contestada e afirmada no contexto de produção da política curricular?

¹ - Doutoranda em Educação – PPGE/UFPB sob a orientação da Profa Dr. Maria Zuleide Costa Pereira– Membro GEPPC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Curriculares. <mailto:angela.educ@gmail.com>.

O interesse pelos discursos surge de vivências como educadora no contexto da produção discursiva sobre projeto político-pedagógico em Campina Grande - PB constitui o centro de minhas inquietações de pesquisa. Verifico nas escolas em que atuei ao longo dos últimos sete anos, uma pressa intensa em dar conta de projetos/ações imediatas, que insistem em sobrepujar a construção de um projeto identitário cultural/contextualmente situado. Assim, o projeto político-pedagógico em apropriações discursivas, com ênfase na mediação das políticas oficiais e voz docente, constitui aqui o ponto de reflexão central.

A temática do projeto político-pedagógico assume direções diferenciadas nos discursos oficiais e na prática educativa. Ao compreender esse instrumental teórico metodológico como movimento identitário importante no espaço escolar, surge a inquietação para desenvolver uma pesquisa sistemática sobre as vozes e os silêncios em torno desse processo de construção coletiva.

Na perspectiva de relacionar os discursos veiculados acerca do P.P.P. à prática do professor, assumi o cruzamento discursivo, como objeto de investigação. Para subsidiar as análises dos discursos produzidos por educadoras do Ensino Fundamental recorri a Fairclough(2001) e sua proposição de ACD – Análise Crítica do Discurso.

A Análise Crítica do Discurso – ACD – desenvolvida por Norman Fairclough é a base teórico-metodológica que orienta as análises dos discursos apresentados pelas docentes. Ele acredita que a linguagem é parte irreduzível da vida social e está dialeticamente interconectada a outros elementos sociais. Sua abordagem começou a ser entendida como ciência crítica sobre a linguagem já em 1989, com o livro *Language and Power*. Sua obra, desde o início, foca os efeitos sociais do texto e as mudanças sociais que superem relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas pelo discurso.

O discurso é compreendido por Fairclough (2001) como forma de prática social, e não como atividade puramente individual, “mas uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”. A linguagem é entendida a partir do seu uso social em uma relação interna e dialética que se debruça não apenas sobre os mecanismos de reprodução, mas sobre as mudanças discursiva e social.

O objetivo da análise em questão contextualizar os referidos princípios na prática escolar e analisar os significados atribuídos pelos docentes ao projeto político-pedagógico a partir do cotidiano onde ressoam suas vozes. Tal contexto na dinâmica do tempo e do espaço social é, segundo Rocha (1999, p.83), um produto herdado, mas também uma produção resultante do fazer pedagógico que pode permitir uma melhor compreensão dos sujeitos que fazem o processo educativo.

O modelo de análise proposto por Fairclough (2001) é tridimensional e compreende: texto (vocabulário, gramática, estrutura, coesão), análise da prática discursiva (contexto, distribuição, produção e consumo, intertextualidade, força, coerência) e prática social (ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações políticas, econômicas, culturais, ideológicas).

A prática de análise a seguir busca esclarecer qual é a matriz social do discurso que envolve o PPP, quais as relações entre as estruturas sociais e hegemônicas que a constroem, e que efeitos essa matriz pode indicar em termos de reprodução e/ou mudança.

A análise da prática social, da qual a prática discursiva sobre o PPP é uma parte, constitui base para ajudar a entender um pouco melhor o formato discursivo que vai constituir identidades, valores e práticas na escola. Nesse sentido, as análises que se seguem incidem

principalmente sobre os aspectos da prática social, e para isso a descrição do contexto discursivo ajuda a compreender melhor o ecoar da voz docente.

Com recortes de discursos oficiais e acadêmicos, busquei significar descentralização e autonomia na educação a partir da década de 90 para, em seguida, analisar a prática discursiva docente. Embora o tempo histórico da pesquisa empírica seja recente, fica saliente que os compassos da temporalidade social e cultural marcam de forma diferenciada os discursos conforme as finalidades e as influências objetivas e subjetivas em causa. Ademais, o método de investigação ora utilizado prioriza o relacionamento desses aspectos.

A confirmação de diferentes temporalidades nos discursos indicou a necessidade de rever o passado, na tentativa de contextualizar o pacto social, que produziu as instituições – Estado e escola – moldadas, sobretudo, pelos princípios liberais de liberdade e igualdade. Cada uma a seu modo, essas instituições investiam na manutenção da ordem social. O Estado, na condição de ente soberano, assegurava o direito à participação democrática através da universalização educacional.

Com a desordem social gerada pela reorganização produtiva, o Estado perde sua soberania, e os tradicionais princípios do liberalismo são ressignificados como descentralização e autonomia.

Embora cada gestão imprima suas marcas peculiares na organização do trabalho, a cultura da escola é resultado de temporalidades diferentes e revela aspectos específicos e outros comuns ao ensino público da atualidade.

Como os movimentos reformadores acontecem de cima para baixo, sobre a escola incidem regulação técnica e moral. A ênfase recai sobre a última, no sentido de repassar ao professor a responsabilidade pela crise da educação, de modo que o não cumprimento das normas torna-se a ele relegado. A regulação moral expressa, sobretudo, como “noção do dever semelhante para todos”. Conforme Charlot (1979, p.31-33), encontra seu fundamento na religião (salvação da alma) e tem seu equivalente na política (ideias de igualdade, liberdade etc.). O acento cultural no pedagógico ocorre com a separação entre a educação e a realidade social quando, deliberadamente, oculta-se esta realidade. A pedagogia se torna ideológica, entendendo-se ideologia como ocultação da realidade. Conforme o autor, a escola não é fonte de ideologia. “A escola é uma instituição social que, por seus conteúdos e por sua organização, transmite uma ideologia que não criou” (CHARLOT, 1979, p. 213). Cumpre sua finalidade transmitindo a ideologia dominante depois de lhe dar forma específica.

Quanto mais a organização da escola distancia a realidade do processo de “mediação entre a criança e o mundo adulto” (CHARLOT, 1979, p.217), mais cumpre sua função ideológica. Implica dizer que o cunho personalista no institucional bloqueará os espaços para essa aproximação. A gestão escolar assume função primordial na construção da cultura pedagógica, a qual se constrói, não necessariamente, em relações de consenso, mas nas negociações possíveis.

A meu ver o projeto político-pedagógico, nesta abordagem poderá indicar possibilidades de desvelamento da realidade social naturalizada nas escolas, fundamentada no consenso hegemônico acerca da globalização, do acesso ao saber e aos meios de produção.

A globalização no terreno curricular é abordada por Dale (2009, p.18) como algo de muito impacto na educação e aposta que será ainda maior no futuro. Destaca ainda, a importância de aprofundar as análises entre globalização e currículo. A preocupação dele, como sujeito da Sociologia da educação é sobre “como os fatores externos não somente ‘afetam’, mas ‘constroem’ o pensamento e a prática curricular no contexto das prioridades e

dos sistemas educacionais, os quais estão sendo transformados pela globalização”. Embora seja válida a direção sistemática para analisar as questões globais e suas interferências no currículo sejam importantes, vale a pena verificar os fluxos locais e as interferências, mesmo que as vezes imperceptíveis da cultura local e do cotidiano educativo no contexto global de produção de conhecimento.

Dale (2009), defende que a educação no percurso histórico é convocada a contribuir para tanto para o pilar da regulação, como também, para o da emancipação. São atribuídos papéis contraditórios na manutenção do Estado com a sociedade, e o conteúdo do currículo em suas batalhas acaba refletindo essa tensão.

Ontologicamente, a globalização neoliberal pode ser vista como um conjunto de arranjos políticos e econômicos para a organização da economia global, impulsionada mais pela necessidade de manter o sistema capitalista do que por quaisquer outros valores. A adesão aos seus princípios dá-se pela influência política e econômica e pela percepção dos próprios interesses. Nenhum Estado-nação, nem mesmo os Estados Unidos ou China, é capaz de controlar ou dirigir a economia global neste momento, e isso tem duas conseqüências importantes para nossa compreensão de globalização e do currículo(...).

A constitucionalização neoliberal é entendida como processo em que o Estado se auto limita e em educação vai reduzindo seus poderes na área. O discurso sobre globalização para DALE (2009, p.27) acaba por produzir uma nova economia global do conhecimento (EGC) em que todos os Estados-nações devam fazer parte e em que a educação é tida como mola mestra para a consolidação desta produção. As competências prioritárias sobre o conhecimento dos conteúdos e as propostas universalistas tendem, cada vez mais, a tornarem-se “customizadas”. Há um discurso de flexibilidade, personalização. O entendimento de EGC parece requerer o desvio de uma concepção de currículo como conjunto de conhecimentos planejados e seqüenciados para “competências que devem ser aprendidas *ad hoc*” de acordo com a necessidade.

Ao abordar os processos de globalização e currículo, Dale (2009, p.29-30) considera importante analisar os mecanismos pelos quais a globalização influencia o currículo, pois “a ‘globalização’ por si só não faz ou afeta coisa alguma”, e reafirma que ela não é um processo sem agentes, o que pode ser verificado com freqüência em discursos eloqüentes sobre a “força” da globalização, que acabam por configurá-la abstratamente. Assim, “esses agentes, de forma ativa ou passiva, acionam mecanismos específicos que, ou diretamente, ou como é mais comum, indiretamente, especialmente nesta fase atual, afetam o ensino e a aprendizagem nas escolas em todo mundo”.

O argumento discursivamente posto é que os currículos não podem ser pensado apenas em espectro nacional, uma vez que os problemas e políticas não são gestados “nacionalmente”. Abre-se com isso, um suposto leque de “oportunidades” e “possibilidades” de se planejar em nível transnacional, espaço que, para DALE (2009), é preenchido por organizações internacionais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Por fim, organismos internacionais difusores de soluções

genéricas constituíram símbolos e conceitos que possibilitam aos atores construir esquemas de legitimação de suas propostas políticas.

O entendimento de Pereira e Macedo (2009, p.115) é que os fluxos migratórios provocados pela globalização vêm, ao longo do tempo, ampliando a troca cultural “não apenas entre as nações, mas dentro delas”. Apesar disso, “não têm garantido condições mínimas de vida para os grupos periféricos”. As autoras ilustram o caso brasileiro em relação ao desenvolvimento regional que vai acontecendo de forma desigual entre a região Sul e as demais, indicando retrocesso no índice de desenvolvimento humano.

Fica evidente, a partir do discurso da globalização que o trânsito de compreensão das políticas e práticas educativas não poderá restringir-se em apenas uma direção.

É nesse contexto que assumimos a concepção de currículo como “artefato social e cultural”. Para Silva (1996, p. 83), a abordagem é mais ampla, pois incorpora as determinações sociais, históricas e a produção contextual. Assim afirma:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo-projeto constrói-se no enfrentamento das diferenças, produzidas historicamente. Estas diferenças, abordadas sob o enfoque do multiculturalismo, assumem feições diferenciadas. Para Silva (2002, p. 85), “o multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo”. Teve sua origem nos países dominantes do Norte, a partir de movimentos de reivindicação dos grupos sociais dominados “para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Tornou-se “solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante”. No entanto, segundo o autor, “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de qualquer coisa, obriga essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Projeto Político-Pedagógico: Significados e Práticas

No contexto analisado, em que as ações simbólicas permeiam e são construídas no cotidiano, procurei destacar os significados atribuídos ao projeto político pedagógico pelas professoras. Em termos gerais, o projeto político-pedagógico foi significado como algo essencial a ser construído na escola. As professoras reconhecem a importância do mesmo, embora algumas sintam dificuldade para defini-lo.

O projeto ele veio para dentro da escola pra basear todo o trabalho pedagógico das pessoas é... dos componentes da escola, inclusive denotar a função de cada profissional da escola. (P.01)

Um projeto elaborado dentro da escola com a direção... de, de envolver...todo o corpo no processo de ensino-aprendizagem. (P.04)

O entendimento acerca de um trabalho que necessita ser construído pela coletividade também permeou parte considerável dos depoimentos.

Bem, eu entendo que é um projeto que deve ser realizado com toda a comunidade escolar né? e que... tem como objetivo refletir e analisar a escola que nós temos para chegar a escola que nós queremos no futuro. Agora, claro que isso é com a vontade de desenvolver estratégias que melhore a qualidade do ensino/. Se isso não acontecer, a gente só faz perder tempo. (P.08).

...acho que é uma direção que dá ao trabalho desenvolvimento da escola/todos os tipos de trabalho desenvolvido na escola, envolvendo todas as pessoas que trabalham na escola. (P.05).

Eu entendo que é uma forma de organização com autonomia de todos que participam da escola...só. (P.07).

As professoras parecem incorporar aspectos do discurso acadêmico, que priorizamos, quando significam o projeto político pedagógico como um instrumento de transformação da realidade, que necessita de engajamento de todos/todas na sua construção. Para Vasconcelos (2002, p.20), significa “resgatar a potência da coletividade, dar um referencial de conjunto para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade, parceria; ajudar a construir a unidade”. Veiga (2003, p.275) refere-se à necessidade de um “sentimento de pertença” e indica que na ação coletiva a construção de uma coerência comum produz seus efeitos.

A intertextualidade entendida como a “propriedade que tem os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos” indica que o discurso docente vai se constituindo por vários enunciados. Para Fairclough (2001, p.134), “cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação”, e por isso serão sempre povoados por pedaços de enunciados de outros, ou seja, são inerentemente intertextuais. A análise da intertextualidade é importante, pois tem relação intrínseca com a hegemonia, uma vez que pode esclarecer como os textos podem transformar textos anteriores e “reestruturar convenções existentes”.

O projeto político-pedagógico não aparece no discurso das professoras como uma espécie de receita mágica capaz de resolver todos os problemas.

É um processo de construção. Eu acho que só da gente estar se reunindo com esse compromisso... de tá com um dia marcado pra se reunir, discutir/colocara as divergências, as críticas...assim vai se construindo alguma coisa. Vão se fechando as arestas. (P.06)

Como construção, consideram a parceria fundamental para que a escola avance em seus objetivos e construa sua identidade no reconhecimento do seu compromisso social

Projeto político-pedagógico é um projeto norteador das ações que são desenvolvidas na escola né?/ É por isso que é necessário que haja participação de todos que fazem parte da escola, assim como toda a família dos alunos. (P.06).

Quando questionadas sobre o porquê da elaboração do PPP, algumas professoras recorrem à função social da escola e referem-se ao isolamento desta e à falta de envolvimento com a comunidade.

Pra atender os anseios e as necessidades da comunidade escolar, porque pra nós é importante conhecer a função social da escola, analisar se a proposta da escola está comprometida com a formação de cidadãos pensantes, críticos e atuantes... /afinal o PPP abrange questões pedagógicas, políticas e até mesmo econômicas. P(08).

“Eu penso na função social da escola, na... na..., no desempenho dos papéis dentro da escola/ a filosofia do trabalho da escola, o que a escola pretende com aquelas crianças certo? O que é que está errado entre aspas né? O que a gente pode melhorar né? A dificuldade né? Da criança principalmente também em aprendizagem./ Não é só a parte estrutural. Que às vezes você faz um projeto só na parte estrutural né? Interessante mesmo é saber onde está a dificuldade... (P.02)

Para ter um plano onde se basear todo o trabalho pedagógico/se não fica todo mundo muito perdido na escola/ não sabe pra onde vai o trabalho. (P.01).

Da primeira e da segunda resposta é extraído o questionamento seguinte: qual a função social da escola? Quando cita a filosofia de trabalho, a professora (P02) evoca a necessidade de reflexão acerca das pretensões da escola para com as crianças. Embora o enunciado faça parte dos jargões discursivos, é exatamente nele que parece enredar-se o idealismo pedagógico da escola. A escola não discute princípio pedagógico, e sim naturalizou sua função, reproduzindo a desigualdade social. Nela não há espaço para a reflexão acerca de princípio educativo. O trabalho e a cultura, na dimensão ora apresentada, não entram na discussão escolar. A escola não discute sua finalidade, discute meios. Por esta razão, a reflexão sobre a prática ganha espaço entre os adeptos do neopragmatismo. Neste particular, a escola realiza sua dupla violência, conforme Bourdieu (1975): marginaliza a cultura dos diferentes e faz com que aceitem a marginalidade como natural.

A segunda resposta identifica o projeto com “direção”. Este entendimento coincide com a abordagem desenvolvida por Veiga (2000, p.192): “O projeto político-pedagógico dá o norte, o rumo, a direção; ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”.

Embora as professoras reconheçam a importância do PPP e identifiquem aspectos básicos para a construção do mesmo, não eliminam os conflitos e a contestação presentes no processo de sua elaboração. E por que o conflito e a contestação continuam no cotidiano escolar? Esta é uma resposta crucial; a pretendida neste trabalho.

Pelo exposto, como a escola não explicita seu compromisso com a inclusão dos diferentes numa sociedade que os exclui, os professores também são excluídos. Excluídos, sobretudo, pela desvalorização ético-profissional revelada nos baixos salários, na falta de carreira estruturada e na fragilidade da formação (inicial e continuada). O professor não se reconhece no trabalho que realiza. Ele também é o outro, mas um outro responsabilizado pela crise da escola. Por isso tem o seu trabalho vigiado e controlado. E sua autonomia tão decantada na agenda de financiamento que regula a política educacional?

O entendimento de Oliveira (2005, p.82) de que as práticas curriculares cotidianas são multicoloridas serve bem à análise proposta, uma vez que “o preto e o branco não são as cores que nos permitem captar a complexidade e a riqueza desses processos”. Os professores costumam tecer suas práticas a partir de “redes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação”. Santos (1991, 2000) costuma defender a existência de uma tensão permanente entre regulação social e emancipação que é exercida pelos diversos mecanismos de exercício do poder. Assim, a emancipação seria essa constante busca de superação por meio de práticas mais democráticas

A proposta de construção político-pedagógica no seio da escola e a constante chamada das professoras à comunidade remetem às condições enunciadas por Santos (1991, p.170), na propositura de uma nova cultura política a partir desse entendimento:

A ideia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a ideia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e colectiva, assentes na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil.

A busca por práticas emancipatórias, bem como a insistente coragem de ampliar cada vez mais a sua institucionalidade – pensando aqui na escola pública – continua sendo tarefa importante. Para Santos (2000 p.75), as representações que a modernidade deixaram até agora mais inacabadas e abertas são, pelo menos no domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. Assim, dos três princípios de regulação (mercado, Estado e comunidade), o princípio de comunidade “é o princípio menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação”. Isso deve ser pensado como constructo importante na produção curricular entendida como manifestação política.

O controle que incide no trabalho docente distancia a escola da comunidade. O discurso docente revela algo nesta direção.

Eu acho que quando a escola se envolve nesse projeto também, aí vem a história da comunidade dentro da escola. Eu acho que a partir do momento que ela tem esse projeto, aí tem um leque mais aberto pra que outras pessoas também se envolvam nas tarefas que são desenvolvidas., ... Acho que é por isso que... é porque a escola é como se fosse uma coisa afastada né? Isolada/ Acho que é mais para que ela se abra mais/É por isso que estão sendo” cobrados esses projetos né?” (grifo nosso) (P.05).

Ao discutir sobre mudanças e possibilidades da prática curricular, Young (2000, p.56) defende que para que alguns modelos de currículo tornem-se mais reais na prática, faz-se necessário um “vínculo mais explícito entre o aprendizado no trabalho e na comunidade e o aprendizado nas salas de aula”. Reconhece, ainda, que “boa parte da melhoria escolar e curricular não terá necessariamente início nas escolas”, pois os que trabalham na educação precisam entender mais sobre o mundo não escolar que os alunos experimentam, pois só assim “podemos ajudá-los a estreitar esses vínculos”.

Embora o professor seja o mediador decisivo entre o currículo estabelecido e o contexto real, não escapa às limitações institucionais. Sacristã (1998, p.166) entende que:

A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição [...] o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem as suas normas de funcionamento marcada às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola, ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Uma vez que toda a prática discursiva se constrói nas relações estabelecidas no contexto histórico e social, mostrou-se necessária a análise histórica da instituição escolar que insiste em contribuir e, de certa forma, manter os professores alienados no próprio trabalho. Na escola, a contradição entre necessidade e realidade é mantida pela cultura institucional. Há uma incumbência normativa em relação ao PPP aliada a um excesso de projetos e programas que não anunciam a origem nem estabelecem relação com a dinâmica escolar. Que autonomia escolar está em questão?

O propósito deste trabalho é, também, analisar a propagação deste discurso idealista que difunde, segundo Sacristã (1998, p.167), “a imagem da profissão docente como algo autônomo, pessoal e criativo”. Esta é também criticada anteriormente por Contreras (2002). Apesar de não selecionar as condições nas quais realiza seu trabalho, os determinantes deste “quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento. O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para ‘fechar’ situações, ainda que estas não sejam definidas por ele”.

De um lado, o discurso das professoras revela possibilidades de autonomia, quando configuram seu projeto político-pedagógico no espaço interativo da sala de aula. De outro, concebem o projeto regulado, como algo realmente exterior à sua prática cotidiana, apesar de terem recebido a instrumentalização para elaborá-lo.

O projeto ele veio para dentro da escola pra basear todo o trabalho pedagógico das pessoas é... dos componentes da escola, inclusive denotar a função de cada profissional da escola.(P.01).

Se o projeto “veio para dentro” da escola, subtende-se nele uma função burocrática ou regulatória, conforme Veiga (2003, p.05).

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir.

Este tipo de inovação “[...] é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-a numa energia regulatória” (LEITE et al., 1997, p.10). Nessa perspectiva, fica de fora quem tem, realmente, a capacidade de inovar, mas é cobrado pelo não sucesso alcançado e denunciado pela falta de participação ativa.

Quando questionadas sobre a participação no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, as professoras constatam que esta não aconteceu, e fazem a seguinte leitura do processo de esvaziamento na ação em que estavam envolvidas:

Não. Não participei não/ Porque eu acho assim que o que eu vejo dentro do programa de educação da rede municipal deixa muito a desejar em relação a dar espaço para que a escola... e pra escola... quando eu falo escola eu falo tudo... pra que essa escola se reúna pra ter essa... essa... autonomia né?/ Esse ano quando a gente iniciou o ano, a gente tava caminhando com um programa de... de... um programa muito bom, a gente tava começando assim: ‘pronto agora a gente vai firmar nessa proposta’ aí muda/ Muda prefeito, muda direção da secretaria de educação, aí muda tudo né? Como se tudo que a gente fizesse fosse jogado na lata do lixo/ A gente vê assim que a coisa tá boa, tá caminhando, a gente tá trabalhando com o pé mais firme sabendo o que a gente tá fazendo em sala de aula, sabendo que tá com respaldo bom, aí a gente joga tudo fora... aí eu acho que é isso que complica muito a história da educação. (P.05)

Aí... assim, só completando, quando eu cheguei que eu entrei aqui em 97, esse projeto já tava sendo elaborado/ Foi só uma equipe pequena da escola que participou da elaboração, porque quando a coisa vem, vem de cima pra baixo/ Não vem assim: 'vamos fazer por etapa né?' juntando várias equipes/ não/ 'vamos fazer e tem que entregar em tal dia! Ai a escola tem que cumprir aquela regra que já vem determinada já/ Ai as pessoas que tem mais disponibilidade como os técnicos, que tem mais essa disponibilidade dentro da escola... / A gente que tá em sala de aula você sabe, a gente não pode deixar aluno ir pra casa, pra sentar e pra discutir o que vai trabalhar o ano todo na escola/ Ai complica né?(P.05)

Não tive uma participação mesmo de verdade, foi um projeto que foi construído junto com outras questões da escola e não tivemos tempo de dar uma colaboração mais direta. Você sabe nosso tempo é sempre muito corrido. (P.08)

A resposta ao questionamento acerca das orientações recebidas para a elaboração do PPP revela a insuficiência do apoio pedagógico, inclusive a falta de embasamento teórico.

Sempre deixa a desejar né? Deveria ter um embasamento teórico maior. [...] Então eu senti dificuldades, mas eu fui orientada pela universidade, então no caso, eu tinha a quem recorrer, ta entendendo? Mas oo... embasamento teórico foge né? Deveria ser mais forte. Precisamos! Deveria ter assim, acompanhamento da Secretaria de Educação por parte dessa motivação, alguém que coordenasse de cima até as escolas. Não como imposição, mas como uma forma. Tivesse um treinamento mostrando a importância do projeto político-pedagógico. (P02):

[...] Mas essas informações nunca foram suficientes pra gente entender o que era esse projeto, porque a gente tinha que desenvolver. Tudo era muito discutido por cima. A gente precisa dessa formação constante para entender melhor as coisas, já que o dia-a-dia é muito corrido pra gente. (P.07)

A centralização burocrática da Secretaria de Educação incide, até mesmo, no controle das discussões. "Foi elaborado um calendário para nossas discussões/ para nossas reuniões e foi levado pra Secretaria decidir como ficaria" (P.06).

O depoimento em tom irônico da professora 06, de certa maneira, revela a exclusão docente da atividade de pensar.

Foi alguma coisa feita mais pelos técnicos e que deveria ser entregue na Secretaria de Educação./ Por isso que eu digo que não participei efetivamente/eu estive lá/ouvi algumas reuniões.../ mas dizer assim, da minha palavra mesmo, assim como os demais educadores, não foi levada em consideração(sic), visto que o corpo técnico que elaborou./ É como se fosse o PPP dos técnicos.(risos) (P.06)

Parece haver uma forte “prisão simbólica” em relação aos que ditam as normas para as ações dos educadores, mas também é importante lembrar o que Fairclough (2001, p.28) coloca sobre a estruturação de textos e ordens do discurso, quando acredita que “as pessoas podem resistir às mudanças que vem de cima ou delas se apropriar”, como simplesmente segui-las. Com a ironia da professora fica evidente uma resistência, mesmo que talvez descomprometida, mas que pode indicar uma não conformação. O autor entende ainda que a ironia também deixa ecoar um enunciado de “outro”, e muitas vezes expressa atitude negativa desse outro, o que pelo contexto descrito neste estudo parece ter um significado claro.

Apesar do discurso acerca da flexibilidade, a escola parece enquadrar-se no modelo identificado por Santiago (1994, p.42).

[...] uma instituição fundamentada no paradigma da ciência positivista, com currículo linear, compartimentalizado em disciplinas isoladas e conteúdos fragmentados. Temos uma estrutura administrativo-burocrática, fundamentada no modelo taylorista de organização da produção que, ao legar a divisão social do trabalho à escola, fez do professor um técnico ‘treinado’ para o manejo de classe, excluindo-o da tarefa de pensar e planejar a ação educativa na sua dimensão de totalidade.

Quanto à seleção dos conteúdos de ensino, verificou-se que não há homogeneidade no discurso. Partilhamos da constatação de Oliveira (2005, p.81), quando afirma que “os professores tecem suas práticas cotidianas, a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação”. Dessa maneira, não podemos falar de regulação e emancipação em propostas curriculares como se estivessem em polos opostos. Há permanente tensão no que diz respeito às propostas curriculares, “assumindo mais ou menos um caráter regulatório ou emancipatório em suas diferentes posições”.

As professoras se posicionam como se estivessem, sempre, entre o que “vem da Secretaria” e as necessidades dos alunos, ao decidirem sobre o que ensinar. Parece haver um reconhecimento de que o regulamentado pela administração local é conjuntural, portanto, ineficaz.

O currículo aqui da escola, a gente normalmente... há muito tempo, a gente recebeu da Secretaria não é?... é assim...tipo uma cartilha... não, não é bem, bem uma cartilha, uma apostilha! E nessa apostilha é... vinha é...os,os conteúdos a ser ministrados em cada ciclo. Então a gente se baseia Por esse material que a gente tem de muito tempo. (P.03)

Como eu também sou professora de História também/ eu costumo dizer que nós historiadores somos seletivos e limitados/ do mesmo jeito é trabalhar na primeira fase do Ensino Fundamental/ você prioriza alguns conteúdos que você acha que é(sic) mais importante trabalhar com o aluno... Então ... mais uma vez ocorre isso/ essa seleção de conteúdos, o que eu acho... depois de eu ver o andamento da turma/ observar o que é necessário para se trabalhar ali. A partir da necessidade é que eu vou selecionar meus conteúdos. (P.06)

Trabalhamos com temas como: meio ambiente, família, cidadania... e outros que fazem parte de um calendário de temas que temos no município, usamos os livros didáticos para nos auxiliar também no dia-a-dia. (P.08)

O livro didático também é referência para a seleção dos conteúdos. O currículo praticado por algumas destas professoras pode ser interpretado, conforme as definições de Young (2000, p.43), como fato e como prática. O currículo como fato pode ser entendido como “algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere”, e ainda “com sua visão subjacente do saber como algo externo àqueles que sabem e incorporado em programas e manuais, [...] é amplamente adotada e tem profundas implicações para nossas concepções sobre o ensino e o aprendizado”. O saber é algo a ser transmitido. Essa abordagem, de certa forma, revela-se nos projetos e programas introduzidos na escola.

Nós temos o livro didático que nos auxilia. Eu pelo menos vou tentando ver também o que os alunos mais precisam no seu dia-a-dia. Às vezes converso também com as colegas e trocamos algumas ideias.(P.07).

O depoimento da professora (P.07) parece aproximar-se da concepção de currículo como prática. Este, conforme Young (2000, p.43), é uma alternativa, mas pode ser “igualmente enganadora”. Na tentativa de encaixar os professores e alunos no currículo, acaba negando a realidade externa desses sujeitos. Enfatiza excessivamente intenções e ações subjetivas, fugindo, também, da compreensão de via dupla do currículo como algo externo a eles e procedente deles. O autor entende que, “se o currículo é situado apenas na prática de sala de aula de professores e alunos, fica impossível entender o surgimento e a persistência históricos da maneiras particulares de organização curricular e como professores e escolas podem ‘fazer a diferença’”.

O modo de organizar os conteúdos de ensino reforça essas concepções apresentadas por Young (2000, p.45), pois ambas parecem obscurecer os aspectos político e econômico da educação.

A gente tem um referencial que a gente recebeu/ A gente fez um... logo... não nessa gestão, na outra/ A gente trabalhou as competências dentro de cada Ciclo. Essas competências tá dizendo o que o aluno deve alcançar/ Aí eu me baseio muito nessas competências e também assim... eu trabalho muita coisa que o aluno ta interessado... [...] A gente trabalha também assim, as coisas que estão acontecendo no cotidiano [...] a gente vê que a participação deles é bem maior quando a gente trabalha com a atualidade, que eles estão vendo, falando né?(P.05).

Ainda para Young (2000, p.49), o entendimento do “currículo como prática dá aos professores uma ideia falsa de seu poder, de sua autonomia e de sua independência em relação aos contextos mais amplos de que o seu trabalho é parte”. Por sua vez, as concepções acadêmicas abordadas acerca de um projeto político-pedagógico vão além da concepção do currículo como prática, uma vez que “o currículo está longe de ser apenas um produto da prática de professores e dos alunos. Ele é também um produto das concepções acerca do que a educação deve ser, da parte dos pais, empregadores, administradores etc.”.

O currículo não parece se fechar nas abordagens referidas. Algumas falas apelam para a mudança, pois indicam uma necessidade de reformulação, compreensão e transcendência dos limites que vão sendo impostos à prática. Estes limites, segundo Young (2000, p.55), “não são nem dados nem fixos, mas sim produzidos por ações e interesses conflitantes de pessoas dentro da história”.

O projeto regulado, conforme referência anterior, também não se realiza na escola investigada. No entanto, a regulação que incide sobre ele desqualifica o trabalho docente e transforma a escola e seus professores em escravos do tempo do capital.

O discurso político documental traz o que Fairclough (2001, p.129) entende como aparente democratização do discurso, pois envolve “a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre as pessoas com poder institucional desigual”, como é o caso dos professores. Isso costuma ser evidente numa diversidade de domínios institucionais. A autonomia está muito bem demarcada no texto das políticas educacionais, mesmo que de forma ambivalente: autonomia como direito do docente e também dever na construção do PPP.

Fairclough (2001, p.152) compreende que a interdiscursividade é basicamente a forma como um tipo de discurso vai sendo constituído por meio de combinação de elementos de ordens do discurso. O discurso docente também apresentou ambivalências na questão da participação da construção do projeto: as professoras têm e não têm autonomia, e isso surge nos questionamentos que fazem ao longo de suas falas.

Algumas tendências de mudança de ordens de discurso apontadas por Fairclough (2001, p.247), como a comodificação, foram verificadas tanto na voz docente como no discurso das políticas educacionais. “Em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discursos societária por tipos de discursos associados à produção de mercadoria” (p. 255). A gestão democrática (descentralizada e autônoma), a competência, a habilidade e a comunidade são marcas dos discursos, mas o discurso comodificado costuma ser contraditório, como sugeriu algumas vezes docentes. Ao mesmo tempo em que exteriorizavam o projeto como algo de “dentro para fora”, indicavam que sem ele ficariam como “uma nave sem direção”. Nos documentos como PNE (2001) e LDB (1996) as professoras são colocadas como sujeitos ativos e capazes de pensar a escola, mas historicamente são ignoradas na formulação de políticas de sua própria formação.

A tentativa aqui foi percorrer ordens que imprimiam direção aos processos de construção político-pedagógica: discurso oficial (textos das políticas educacionais), discurso acadêmico (construções teóricas sobre o projeto) e discurso docente. No discurso docente, por muitas vezes, elementos de interdiscursividade foram vistos no momento em que as professoras combinam com muita frequência autonomia e qualidade, relações ou pseudorelações com a comunidade, limitações e possibilidades do projeto político-pedagógico da escola.

As ordens do discurso podem ser entendidas “como equilíbrio instável, consistindo de elementos que estão constantemente abertos para serem redesenhados à medida que são articuladas ou desarticuladas”, naquilo que Fairclough (2001, p.159) entende como percurso de luta hegemônica.

Algumas considerações

O percurso da investigação realizada possibilitou uma incursão no mundo das teorias que a simples reflexão na prática jamais suscitaria. Sem estas reflexões, as dúvidas acerca das dificuldades dos professores quanto à concretização de um projeto político-pedagógico comprometido com a qualidade educacional continuariam. Ao mesmo tempo em que, de certa forma, explicitam a regulação moral incidente sobre o quadro de docentes do magistério da educação básica, eximem esses profissionais da responsabilidade pela solução dos problemas deste nível de ensino.

Embora a escola seja desafiada a oferecer respostas e condições às novas exigências da reestruturação produtiva global, sua ação se inscreve num local com temporalidades culturais diferenciadas, conforme as subjetividades envolvidas no seu cotidiano.

A finalidade constitui o diferencial básico do trabalho de ambas (escola e empresa). Enquanto a empresa move-se pelo lucro, a finalidade do trabalho da escola “continuará sendo uma prerrogativa humana”. Compreender esta finalidade e investir nela é condição imprescindível para dinamizar as atuais reformas educacionais.

Essas reformas se inscrevem na atual conjuntura de transição da sociedade industrial para a chamada “sociedade do conhecimento”. Tal transição é naturalizada pelo discurso oficial, que transforma o conhecimento em informação neutra armazenada através de dados descontextualizados.

A descentralização, enquanto enfoca a construção do projeto político-pedagógico pela escola, confirma-se como desconcentração ou delegação restrita de tarefas e decisões às

esferas locais sob fiscalização e controle técnico. O excesso de projetos impostos à escola retira dos docentes a possibilidade de pensar e de decidir acerca das finalidades que guiam a respectiva prática pedagógica.

O discurso acerca do tempo e da própria rotina de trabalho docente (conforme apêndice III) ratifica a necessidade de se pensar na proposta do ensino em horário integral e do professor com dedicação exclusiva a um espaço educativo. Os indicadores do Sistema de Avaliação do Ensino Básico-SAEB 2010 apontaram essa como uma das condições das escolas que apresentaram os melhores índices. Isso é projeto histórico da luta dos educadores brasileiros, e é referendado como condição de melhoria da educação para os próximos dez anos no documento final da CONAE 2010, que aguarda sua aprovação para elaboração do PNE 2011-2020.

Embora no discurso oficial o projeto político-pedagógico represente um mecanismo de regulação estatal e de controle da autonomia escolar, na voz das professoras representa um norte para a atividade educativa, um modo de “refletir sobre a função social da escola”.

O projeto político-pedagógico constitui o melhor instrumento para a produção identitária da escola e para a concretização do compromisso dela com a inclusão social das massas. Numa perspectiva gramsciana representa um espaço de organicidade e um grande momento de formação da intelectualidade docente.

A construção do projeto político-pedagógico não se faz no vazio, nem de forma consensual. Requer engajamento em torno de uma finalidade única: melhoria da qualidade da educação. Se a educação de qualidade é “direito de todos” e “dever do Estado”, a garantia desse direito requer investimento em infraestrutura e na qualificação profissional do magistério da educação básica. Este engajamento envolve luta, e a luta requer organização.

A formação limitada, tanto no terreno cultural como no científico, torna os professores meros instrumentos de reprodução mecânica das exigências burocráticas formuladas através dos projetos dinamizadores da atual reforma educacional.

A formação pressupõe “pensamento conceptual”, “pensamento criativo”, “partilha” e sedimenta-se na cultura. É nesta que os significados são construídos e socializados.

Como as professoras ressignificam, na prática, o discurso oficial, é válida a aposta na possibilidade de reinvenção de um cotidiano escolar através de princípios orientados para a transformação social. O conhecimento orientado pela existência humana cede lugar à instrumentalização do social naturalizado por meio de convenções.

É possível a manutenção da escola como espaço público privilegiado de formação do indivíduo-para-si. Mesmo que o presentismo e a sacralização da urgência estratifiquem o trabalho docente e desviem o “esforço muscular nervoso” desta categoria profissional para planos imediatos, o contexto discursivo escolar revela uma oposição ou resistência à aceitação de práticas e de projetos gerados na hierarquia educacional.

No entanto, não basta identificar interdiscursividade no cotidiano escolar. Importa, sobretudo, desocultar os significados e as implicações destes para a prática docente. Não basta fazer referência que a educação continuada resume-se no “aprender a fazer”. Urge refletir sobre o que o professor faz e induzi-lo à utilização da voz para partilhar significados.

Neste estudo, ao priorizar o discurso como prática social, por meio de uma análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo, foi possível verificar que as professoras podem contrapor e, de forma progressiva, reestruturar a dominação e as formações

mediante a prática, uma vez que são sujeitos sociais moldados pelas práticas discursivas, mas também com capacidade de remodelar e re-estruturar essas práticas.

Ao retornar à escola para atualizar dados da pesquisa e fazer exposição das vozes e sentidos captadas ao longo das observações e entrevistas, as professoras participantes consideraram importante começar a próxima reunião de avaliação do projeto político-pedagógico com aquelas falas e, ao mesmo tempo, começaram a se avaliar. Esse momento foi muito bonito, pois remeteu ao que Fairclough (2001, p.292) chama de Consciência Linguística Crítica (CLC), que é uma forma de recorrer à própria linguagem e experiências discursivas dos sujeitos a fim de se tornarem mais conscientes da prática na qual estão envolvidos como produtores e consumidores de textos e das forças e relações de poder que estarão imbricadas nesse processo.

Estas considerações, por sua vez, não são conclusivas. Este, como qualquer outro trabalho de cunho acadêmico-social, estará sempre aberto a novas possibilidades e formas de investigação. Concordo com Bernstein (1990, p. 223) ao afirmar que:

[...] a história não termina aqui. O controle simbólico, que inscreve o legítimo, traduz o poder em discurso e o discurso em modalidade de cultura, pode, perfeitamente, de forma involuntária, também, ser o guardião da possibilidade do novo. Existe um paradoxo no centro do controle simbólico. O controle não pode controlar a si próprio, da mesma forma que o discurso não pode controlar o discurso. O controle simbólico, sempre uma condição para a ordem de um outro, carrega consigo o potencial para transformar a ordem desse outro que lhe é imposto.

Dentre tantas questões que ainda precisam ser respondidas, é importante referendar a ideia de que discursos que constituem o texto da política não são simplesmente implementados. Apesar de todas as limitações, as posturas discursivas das docentes indicam possibilidades de se pensar um projeto de escola com relativa autonomia e configurar um cenário menos desastroso do ponto de vista curricular.

Referências

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El curriculum nacional y su "puesta en práctica": El papel de los departamentos de materias o asignaturas. Revista de Estudios del Curriculum. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998, v. 1, n. 2.

BALL, S. J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1997.

_____. The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, R.; Ball, S.

& Gold, A. Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. Londres - Nova Iorque: Routledge, 1992.

_____. Education reform – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1994.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz H. (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação - CONAE. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Secretaria Executiva e Adjunta. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/> acesso junho de 2010.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**; trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**; trad: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa, PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti, (orgs) **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenação de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. MACEDO, Elizabeth. Currículo e diferença no contexto global. In PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa, PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti, (orgs) **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. Currículo e *autopoiese*: a produção do conhecimento. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004

_____. **Projeto político pedagógico**: debate emergente na escola atual. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

ROCHA, M. L. A formação na interface psicologia/educação: novos desafios. In: JACO-VILELA, A. M.; MANCEBO, D. (Org.). **Psicologia social**: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Subjetividade, cidadania e emancipação. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.32. Coimbra: CES, junho de 1991.

_____. "A esquerda tem o poder político, mas a direita continua com o poder econômico". Revista Caros Amigos. Editora: Casa amarela Março de 2010.

SANTIAGO, Ana Rosa F. Escola Básica e a Crise de Paradigmas. In **O projeto político-pedagógicoda escola**/Mário Osório Marques...[et al]. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

_____. Projeto político-pedagógico, cultura popular e compromisso político. In: **Contexto e Educação** nº 18, abr/jun. de 1990. PP. 42 a 48.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.