

## O “OBLIQUO” E O “SIMULADO” NO DISCURSO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

---

Ângela Cristina Alves Albino<sup>1</sup>

**RESUMO:** O projeto político pedagógico, entendido como instrumental curricular de diálogo político que define os rumos da escola, ainda não ocupa centralidade no cotidiano escolar. Constata-se confluências e ambigüidades ao verificar o discurso oficial e a voz do educador. Questiona-se as possibilidades de pensar a diferença e os discursos que se desdobram sobre o currículo multi(inter)cultural se não há esse movimento ao debate teórico político-filosófico no interior das escolas. Assim, o presente estudo se dispõe a analisar os discursos sobre o projeto político-pedagógico a partir do que ele tem de “oblíquo e simulado” e refletir sobre os vínculos entre cultura e poder. Busca-se, conforme acredita Canclini(2000, p.345) em sua defesa dos processos de hibridismo verificar “quais são as conseqüências políticas que decorrem da passagem de uma concepção vertical e bipolar das relações sociopolíticas para outra descentralizada e multideterminada”. A abordagem de análise crítica do discurso parece pertinente por indicar que “os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas” (FAIRCLOUGH, 2001, p.100). Oportunizar a voz do professor nesse cenário torna-se relevante a fim de verificar as projeções discursivas que ele faz acerca do seu papel na condução do projeto político-pedagógico da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto, discurso, política, cultura.

### THE “OBLIQUE” AND THE “SIMULATED” IN THE POLICAL-PEDAGOGICAL PROJECT DISCOURSE

**ABSTRACT:** The pedagogical-political project, understood as a curriculum tool for political dialogue which defines the guidelines of schools, does not hold a central position in everyday school life yet. Convergences and ambiguities are noticed when we investigate the official discourse and the voices of educators. We question the possibilities of thinking about difference and the discourses that derive from the multi (inter) cultural curriculum if there is not a movement of initiating a theoretical-political-philosophical debate inside schools. In this way, this study aims at analyzing the discourses about the pedagogical-political project based on it “oblique and simulated” aspects and reflect upon the connection between culture and power. We expect, according to what Canclini (2000, p.345) suggests in his defense of processes of hybridism, to clarify “what are the political consequences which derive from the passage from a vertical and bipolar conception of sociopolitical relations to another one, decentralized and multi-determined”. The critical discourse analysis approach seems appropriate as it indicates that “texts contain traces and clues of complex social routines” (FAIRCLOUGH, 2001, p.100). Bringing about the voice of the teacher in this scenario becomes relevant in order to explicate the discursive projections he/she makes about his/her role in the development of the political-pedagogical project in schools.

**KEYWORDS:** Project, discourse, politics, culture.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do PPGE/UFPB. [angela.educ@gmail.com](mailto:angela.educ@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

A discussão no campo da política educacional em torno da autonomia e descentralização dos estabelecimentos de ensino prossegue na primeira década dos anos 2000 ressignificada/continuada nos programas do Governo Lula. Neste contexto de trânsito entre políticas e discussões acadêmicas curriculares, a escola é conclamada a pensar a diferença em seus processos constitutivos de saberes e práticas. Como pensar a diferença na escola? Em que tempo? Em qual espaço? Adota-se o entendimento de diferença de McCarthy (1998) que a define como o conjunto de princípios que têm sido empregados nos discursos, nas práticas e nas políticas para categorizar e marginalizar grupos e indivíduos.

Ante as indagações considera-se importante analisar algumas preeminências do fazer educativo, a exemplo do projeto político-pedagógico. Assim, o presente estudo terá como foco o resultado de pesquisa desenvolvida na Rede Municipal de Campina Grande, a partir da problemática que compunha a ausência de discussão sobre a não efetividade do projeto político pedagógico, como também, a ausência de vozes docentes no texto/contexto da prática social. Considera-se fundamental neste espaço a possibilidade dos sujeitos perceberem-se em seus princípios e valores, produtores e reprodutores de práticas sociais no contexto em que emergem as diferenças. A ausência de discussão coletiva na escola elimina muitas possibilidades.

O tempo da escola parece não corresponder à urgência de repensar o currículo em favor de práticas mais emancipatórias. O projeto político pedagógico pensado como instrumental emancipatório identitário parece não resistir ao pragmatismo, presentismo cotidiano das escolas. Mas nem tudo é reprodução, aceitação, o discurso docente revela sinuosidades que requerem da prática de pensar a vida da escola para além das imagens “justamente” postas.

O estudo mediará uma análise dos processos de construção identitária da escola em que não se perde ou abandona-se a idéia de totalidade, mas reconhece a força constitutiva da cultura e seus processos híbridos de reconhecimento e negação. Abordagens referentes à produção da desigualdade nas relações sociais a partir de proposições Gramscianas e culturais híbridas, multireferenciais a partir de Cancilini e Hall. Não se perde, desta forma, o projeto reivindicatório de emancipação e autonomia dos sujeitos como forma de resistência e compromisso ético e político com a escola pública e de qualidade.

A metodologia de análise das vozes docentes sobre o processo de construção do projeto político-pedagógico pautou-se na análise crítica do discurso. A “prática discursiva” é concebida em duplo sentido: como possibilidade de reprodução e de transformação da sociedade” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Diante do que se pretendeu analisar (voz do educador), a abordagem em questão pareceu-nos pertinente, ao considerar que, as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente, e por indicar que “os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas” (FAIRCLOUGH, 2001, p.100). Para o autor, a Análise crítica do discurso investiga tais “traços e pistas”, com o objetivo de “tornar visíveis às relações entre linguagem e outras práticas sociais, muitas vezes naturalizadas e opacas” e, portanto, não percebidas pelos indivíduos.

## ESCOLA, CULTURA E PRINCÍPIO EDUCATIVO

O investimento em uma educação comprometida com a transformação social requer o engajamento dos excluídos, como sujeitos da ação pedagógica, com a pretensão de produzir uma “revolução cultural” (GRAMSCI, 1978). O trabalho e a cultura, conforme Gramsci (1978, p.178), seriam pressupostos para a organização da “escola unitária”; aquela destinada à formação de uma “pessoa capaz de pensar, de estudar e dirigir ou de controlar quem dirige”.

A proposta do autor para a organização desta escola envolve, além de métodos, condições materiais, forma de administração, conteúdos de formação humanista e profissional articulados em níveis, de acordo com a idade dos alunos. A escola unitária estabeleceria “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (GRAMSCI, 1978, p.125).

Em Gramsci (1978, p. 125), o princípio educativo sobre o qual estava fundada a escola elementar era o conceito de trabalho, assim entendido:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática ) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho. Logo, o que é possível adquirir da escola elementar são 'os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, que fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do dever, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

A escola referida por Gramsci (1978, p.15) está inserida no conjunto do seu pensamento e era entendida como “aparelho privado de hegemonia”<sup>2</sup>. Compreendia a escola como possibilidade de construção de uma nova moral e uma nova cultura da classe subalterna (na perspectiva de conquista do estado), era necessário romper com a subordinação das classes subalternas que, ao reproduzir a ideologia da classe dominante, tornava-se sua aliada.

Na atualidade, essas dimensões do trabalho vêm sendo ressignificadas pelas novas tecnologias, assim como a própria classe trabalhadora. Também, a tradicional função da escola – formar para o mercado de trabalho - passa a ser questionada. Assiste-se, assim, a uma crescente tendência, no âmbito da “produção de flexível”, à imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo, sem, no entanto, significar o fim da classe trabalhadora (ANTUNES, 1999). Mesmo que esta se modifique em decorrência das transformações processadas nas modalidades de trabalho e caracterize-se como “classe- que-vive do trabalho”, não podemos retirar do trabalho “a centralidade”, que o processo produtivo lhe confere.

Por sua vez, o trabalho que o professor realiza na escola pública, sugere indagações: quanto ao vínculo empregatício e quanto à atividade realizada. Embora, não seja a nossa intenção aprofundar esta abordagem, não desconhecemos que o professor realiza um trabalho intelectual que se situa na categoria do trabalho não-material, ou seja, como “produção de idéias, conceitos e valores” (SAVIANI, 1994, p.159). Enquanto produz o saber, seja ele sobre a natureza ou sobre a cultura, assim “o ato de produzir e o ato de consumir

---

<sup>2</sup> Categoria gramsciana das instituições da sociedade civil que exercem uma função social no âmbito da cultura e hegemonia. Como exemplo temos sindicato, escola, partido entre outros.

imbricam-se, diferenciando-se, por exemplo, de atividades – como a produção de livros e objetos de arte – em que o produto se separa do produtor, havendo um intervalo entre produção e consumo”. (SAVIANI, 1994, p.153).

Neste processo de investigação, poderemos indagar se a prática dos/dos docentes realiza-se sob o aspecto “negativo” do trabalho ou sob o aspecto “positivo” ou até mesmo qual a dimensão política e técnica do fazer profissional. O aspecto positivo do trabalho manifestar-se-ia na realização de uma atividade pedagógica, em torno da qual se engajam sujeitos que, se autoproduzem, enquanto produzem significados modeladores das suas práticas.

A cultura é outra referência para esta análise. Para Hall(1997, p.20) a luta pelo poder tem deixado de ter forma física para se tornarem mais simbólicas e discursivas. Na atualidade, Canclini (2005, p.47), concebe a cultura, numa definição sociosemiótica, “como processos de produção, circulação e consumo da significação na vida social” [...] Essa definição, conforme o autor, é “útil para evitar os dualismos entre o material e o espiritual, entre o econômico e o simbólico, ou o individual e o coletivo”. Essa definição afasta, ainda, o entendimento da “cultura como um sistema de significados” e traduz o “cultural” como:

O choque de significados nas fronteiras; como cultura pública que tem coerência textual, mas localmente interpretada; como redes frágeis de relatos e significados tramados por atores vulneráveis em situações inquietantes; como as bases da agência e da intencionalidade nas práticas sociais correntes (CANCLINI 2005, p.48).

Canclini refere-se que, Alejandro Grimson ao comentar esta citação de Ortner, insere o cultural “em zonas de conflito” e o identifica “como processo político”, traduzido ‘nos modos específicos pelos quais os atores enfrentam, se ligam se negociam’ e, portanto, como imaginam o que compartilham” (CANCLINI, 2005, p.48). O ‘cultural’ entendido nesta perspectiva, ainda, conforme Canclini (2005), abarca os processos de disputas entre os diferentes grupos que intuem a representação imaginária do social, modelam e estabelecem suas relações com os demais e os limites que possibilitam a convivência social, assim como as zonas de disputa entre o local e o global e os atores sociais envolvidos.

O ‘cultural’, ao abarcar “produção e consumo”, envolve “confrontação e negociação” entre diferentes. Esta concepção nos distancia dos entendimentos segundo os quais “a cultura é um fenômeno da superestrutura” (HALL, 1997, p.27) e “é vista como instância simbólica da produção e reprodução da sociedade” (CANCLINI, 2005, p.45).

Na primeira acepção, a cultura não é algo “dependente”, mas “uma condição constitutiva da vida social”. Além da mudança conceitual, o cultural coloca-se “ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços” [...] O fato de a cultura penetrar “em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p.23), atribui-lhe “centralidade”, identificada com uma nova “atitude em relação à linguagem”. Esta assume “uma posição privilegiada na construção do significado” (HALL, 1997, p.28).

Se tudo é cultura, o discurso produz e regula a realidade? Hall enfatiza que, “todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram um significado para funcionarem, têm uma dimensão cultural” (HALL, 1997, p.32). Quanto à

produção da realidade pelo discurso, parece ser outro equívoco. Hall (idem, p 40) nos oferece o esclarecimento seguinte:

Se a cultura regula, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma, ter a ‘cultura’ em suas mãos para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau.

Segundo Hall (1997, p. 40), “a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do jogo do poder”. Se a garantia da “coesão social” resulta de uma negociação, ou seja, de “arranjos de poder discursivo ou simbólico”, o que seria a educação senão um “processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’ – na geração seguinte, na esperança e perspectiva” [...] de influenciar e moldar “as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade”?

Se “a cultura regula as práticas e condutas sociais”, “quem regula a cultura?” A cultura, segundo Hall (1997, p.41-43) é regulada através de normas e conhecimentos, que orientam as formas de fazer as coisas, a previsão de “fins” ou de “propósitos”, que se tornam “habitus”, ou “conduta social”. Através dos “sistemas classificatórios”, que inserem as pessoas e as coisas em determinados lugares e nomeiam as práticas destas pessoas como aceitáveis ou não. E através da “produção ou ‘constituição’ de novos sujeitos”. Que implicações a “produção ou a ‘constituição’ de novos sujeitos” teria para a educação e para os processos de formação de docentes?

## PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ACADÊMICO E LEGAL

Conforme a referida Lei (art. 12 e 13), a elaboração do projeto político-pedagógico é obrigatória para o estabelecimento de ensino e para os/as professores. E o que é mesmo o projeto político-pedagógico? Que discurso é este?

Na década de 90, no contexto de reformas induzidas pelas políticas educacionais financiadas e atreladas às novas formas de gestão (des)centralizada surgem, também, nos discursos acadêmicos, reflexões em torno do projeto político-pedagógico.

Como foi visto no capítulo anterior, no discurso oficial, a idéia de conceder maior autonomia aos estabelecimentos escolares foi anunciado na Conferência Mundial de Educação Para Todos, que por sua vez se refletiu centralmente no Plano Decenal (1993) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96.

No Plano Decenal (1993), a autonomia às escolas por meio da construção do “projeto político-pedagógico” tornou-se meta com vistas à superação dos problemas advindos de um passado de centralização burocrática nos três níveis de administração: Federal, Estadual e Municipal.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96, aparece em maior evidência no art. 12, inciso I quando prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", deixando explícita a idéia de que a escola não podia prescindir de pensar sua intencionalidade.

Os docentes são considerados agentes imprescindíveis nesse processo de construção político-pedagógica, para isso, o artigo 13 da mesma Lei estabelece: "I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] VI. colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade."

Diante de tais prerrogativas, no âmbito acadêmico, autores como Veiga (1995), Gadotti (1994), Gandin (1999) e Vasconcelos (1995), entre outros, abordaram, centralmente, o Projeto político-pedagógico, numa perspectiva de emancipação, superação das dicotomias que permeiam o cenário da escola.

Essa perspectiva, no nosso entendimento, orienta-se pelo princípio educativo que conduz a práxis pedagógica como mediação entre discurso acadêmico (abordagem teórica) e prática escolar..

E o que é um projeto político-pedagógico? No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (FERREIRA, 1975).

O projeto político-pedagógico da escola pressupõe uma perspectiva interdisciplinar e uma ação intencionada que depende da ousadia dos seus agentes.

No entendimento de Pereira (2004, p. 24-25), assumir estratégias interdisciplinares na elaboração do projeto político-pedagógico é uma opção acertada, uma vez que "propicia a comunicação entre os vários interlocutores(as) do trabalho da escola e enfatiza que o pedagógico e o burocrático não são atividades estanques". A autora prossegue:

[...] o que se quer é que as atividades sejam pensadas de forma coletiva, distanciando-se das formas de organização do trabalho, vividas inicialmente, no chão da fábrica que fragmentava o processo de produção entre planejadores e executores. A escola atual quer (necessita) resgatar formas coletivas de encaminhar o trabalho educativo como alternativas indispensáveis e válidas para interromper o processo de desarticulação entre teoria e a prática (PEREIRA, 2004, p. 24-25).

Veiga (2003) faz uma ressalva importante em relação ao projeto político-pedagógico, que se encontra nos discursos "inovadores" (grifo nosso) das estratégias reformistas da educação. Estes trazem em sua essência os princípios da racionalidade técnica que servem muito mais à "regulação e manutenção do instituído".

O projeto político-pedagógico, no contexto discursivo acadêmico, se apresenta como instrumento de luta e não como uma receita mágica para resolver todos os problemas da escola. Vasconcelos (2002) destaca que a escola, avaliando-se e percebendo suas necessidades, pode vir a tomar iniciativas para superá-las. Caso contrário, submete-se, apenas,

à avaliação externa, que aumenta o seu grau de fragilidade e dependência. Afirma, ainda, que não se deve negar a avaliação externa, desde que seu sentido, conteúdo e forma, sejam negociados.

A autonomia, apesar de instituída na LDB, deve ultrapassar os limites oficiais e ser construída a partir do P.P.P. Sousa e Corrêa (2002) destacam que, muitas vezes, o conceito de autonomia é percebido equivocadamente como independência ou isolamento. Esse enfoque distorce o conceito defendido até então, uma vez que o homem deve ser considerado um ser de relação. A autonomia da escola, não pode ser encarada como algo herdado ou adquirido, deve ser construída. Não se esgota em decretos, mas avança a partir das aberturas que a legislação apresenta.

O conceito de autonomia envolve duas dimensões essenciais. Segundo Barroso (1995, p. 03), uma dimensão jurídico-administrativa, que se refere à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre as matérias nas áreas administrativa, pedagógica, financeira e jurídica. A outra é sócio-organizacional. Nesta perspectiva, “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências” que uma instituição estabelece com o seu meio e que define a sua identidade.

A autonomia, até então discutida, parece ultrapassar o modelo e as práticas advindas do mundo oficial. Revela-se como possibilidade para a escola, que considera suas práticas sociais concretas.

Assim, na construção do P.P.P., o conceito de autonomia pressupõe um exercício de democracia e se contrapõe à divisão pormenorizada do trabalho e ao controle burocrático excessivo de instâncias “superiores”.

O discurso acadêmico aponta para um modelo de escola que prime por uma identidade construída na coletividade. O P.P.P acaba se inserindo numa dinâmica de participação democrática, de inclusão dos, até então, “marginalizados” na construção curricular da escola. Dessa maneira, nos remete aos discursos, também, produzidos, especialmente, na década de 90, sobre multiculturalidade.

A multiculturalidade compatibiliza-se com a gestão democrática, conforme abordada. O currículo na perspectiva multicultural ultrapassa o mero discurso hegemônico de “inclusão dos diferentes” (para melhor dominar). O sentido de uma construção político-pedagógica, que contemple as diferenças, consiste na possibilidade de “refletir as formas pelas quais a diferença é produzida, como resultado de relações sociais de assimetria” (SILVA, 2002b, p. 90).

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.

É nesse contexto que assumimos a concepção de currículo como “artefato social e cultural”. Para Silva (1996a, 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 mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”.

O termo multicultural tem sido questionado por alguns autores, pois induziria a imaginar a sociedade como um mosaico, formada por culturas diferentes e estáticas. A expressão interculturalismo, sugere assim, uma relação mais dinâmica. Moreira (2001, p.74) recorre a argumentos de Santos e Lopes (1997), quando estes entendem que o prefixo inter “expressa o sentido de troca, reciprocidade e solidariedade entre culturas”. Partilhamos da concepção de Moreira (2001, p.60), segundo a qual a cultura é mais importante que o prefixo empregado.

Na verdade, a cultura tornou-se uma preocupação mundial. O cenário social revelado a partir do 11 de setembro, as práticas xenofóbicas, o racismo e as perseguições até então vislumbradas, denunciam que é necessário reconhecer a pluralidade cultural, que segundo Moreira (2001, p.66), “se expressa no mundo de riscos globais em que vivemos, tanto nos setores beneficiados pela globalização, como nos que ela tem ajudado a marginalizar”.

Moreira (2001, p. 66) entende que nossas sociedades contemporâneas são, inegavelmente, multiculturais, pois as diferenças que derivam das dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião são reveladas nas diferentes esferas sociais.

Um projeto político-pedagógico apoiado num modelo de educação multi- inter (cultural) pode propiciar um maior engajamento dos sujeitos, a partir das práticas sociais nas quais fazem parte e da compreensão dos processos de como são construídas as diferenças e desigualdades. Se entendermos que elas não são naturais, resistências são possíveis.

Para Gonçalves e Silva (1998, p. 99), não pode haver educação multicultural separada do contexto de luta “dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si mesma”.

Se entendermos o currículo como a organização de todas as práticas da escola, que se desdobram em torno do conhecimento escolar e nas relações de poder, o professor encontra-se, necessariamente, comprometido com o planejamento e com o desenvolvimento do currículo. Nesse sentido, deve estar atento para que os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas busquem desestabilizar a “lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que predomina. Moreira (2001, p. 76) entende que:

É no encontro, no atrito entre as vozes hegemônicas e as vozes dos sujeitos oprimidos que reside a possibilidade de crítica e de desconstrução das representações vigentes das relações sociais e dos



grupos culturais, bem como de sua substituição por imagens e representações alternativas que expressem novas representações do mundo em que vivemos, dos grupos com que convivemos e das relações que estabelecemos.

O currículo construído na coletividade, que faça uma possível articulação entre teorias e práticas na direção da mudança social, pode não mudar o mundo, mas talvez humanizá-lo um pouco. Isso é possível, quando se inicia um insistente processo de desnaturalização das divisões, preconceitos e discriminações presentes na sociedade.

Assim, se uma das questões centrais do projeto político-pedagógico é o tipo de homem que queremos formar, parece haver necessidade de antes questionarmos: que sociedade temos e quais seus condicionantes, considerando, contudo, a perspectiva de que nossa sociedade é multicultural?

Nessa direção, é importante destacarmos duas perspectivas abordadas por Silva, (2002, p. 86-87) sobre multiculturalismo, a crítica e a liberal. No entendimento dele, o multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadas de relações de poder. A liberal apela para o respeito à diferença, enquanto este considera que, sob a aparente diferença, há uma mesma humanidade, no multiculturalismo crítico, a definição do que é humano é vista como resultado de relações de poder.

Segundo o autor (2002), a perspectiva do multiculturalismo crítico pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como essencialmente um processo lingüístico-discursivo) e uma concepção mais materialista (para qual os processos institucionais, econômicos, estruturais estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural).

A visão pós-estruturalista de produção de diferença para Silva (2002), pode ser criticada por sua ênfase exagerada em processos discursivos. Para o autor, não basta explicar discursivamente o racismo, mas deve-se considerar, essencialmente, as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base.

A perspectiva crítica do currículo multiculturalista parece ultrapassar as idéias da diferença, fundadas restritivamente no campo do “respeito, tolerância e convivência harmoniosa”, quando as considera produzidas e reproduzidas por meio de relações de poder e desigualdade. Esta abordagem nos incita à reflexão sobre o discurso da “igualdade”, requerendo com isso, modificações substanciais no modelo (ainda) dominante de currículo, que nos desvia da compreensão de que, a diferença é produzida por relações sociais assimétricas.

## **MULTIPLICIDADE DISCURSIVA SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

A participação do/a(s) docentes na construção do projeto político-pedagógico, além da regulação normativa instituída na Lei 9.394/96, é condição imprescindível, conforme o discurso acadêmico. Para tanto, presumimos que o nível desta participação define-se pelo compromisso assumido com a educação. Que indicadores revelariam esse compromisso? Há regularidade discursiva acerca da construção político-pedagógica? Quais são os conflitos e tensões?

No processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, assumimos como de importância fundamental a concepção do “intelectual orgânico”, desenvolvida por Gramsci. Para o autor, o “intelectual orgânico” é aquele que está junto, trabalha em conjunto,

movimenta-se, relaciona-se com aqueles que representam; não está separado. Considerando a intelectualidade dos educadores, estes deveriam encarregar-se da difusão das novas concepções de mundo, de novas ideologias, como também de elaborar novas idéias. Ideologias produzidas por intelectuais desligados das massas, não passam de “elucubrações individuais” (GRAMSCI, apud PORTELLI, 1977, p. 84).

Outra concepção que tornou-se fundamental para esta análise discursiva é a de Canclini caráter mediador e dialético do hibridismo. Os processos globais não só subordinam(2000). Ele entende a pós-modernidade "não como uma etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno, mas como uma maneira de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se" (p. 28). Ao se inspirar na concepção de hegemonia em Gramsci aponta para a emergência de novos movimentos “atípicos” que indiquem formas de resistência popular à hegemonia.

Ao analisar discursos produzidos acerca do projeto político-pedagógico em escola pública municipal no ano de 2006, foi possível verificar que alguns discursos fogem da homogeneidade que muitas vezes é desejo do pesquisador. As professoras no processo de mediação discursiva entre o oficial e o cotidiano apontam essas “sinuosidades” e “dissimulações”

Na escola, o institucional, a organização do trabalho e o cultural imbricam-se num conjunto de relações, dimensionados por finalidades, às vezes diferenciadas.

Segundo Fairclough (2001, p. 28), as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para as pessoas envolvidas. Por isso, é importante mostrar conexões e causas que estão ocultas principalmente para quem está em “desvantagem social”. Nessas relações, tentamos significar o discurso docente acerca do projeto político-pedagógico.

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. Neste particular,

destacamos as abordagens seguintes. 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.

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)

A centralização burocrática da Secretaria de Educação municipal 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 P.P.P 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) nos 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 também, simplesmente as seguir. Com a ironia da professora fica evidente uma resistência, mesmo que talvez descomprometida, mas que pode indicar uma não conformação.

O conceito de híbrido cultural em Canclini(2000) parece oportuno na análise discursiva verifica-se que “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Não que isso seja suficiente para explicar “por completo” esta tensão, mas auxilia no entendimento menos verticalizado do discurso docente.

O discurso oficial se mistura ao do educador, se entrelaçam uns com os outros de maneira tensa e negociada, mas não necessariamente auto-excludente. É no estudo da heterogeneidade cultural que verifica-se uma das vias para explicar os poderes oblíquos que misturam instituições liberais e hábitos autoritários. As professoras em seu discurso são um exemplo disso.

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)

Mais do que ações, as práticas culturais são atuações. Representam, simulam as ações sociais, mas só às vezes operam como ação. Talvez o maior interesse para a política de considerar a problemática simbólica não resida na eficácia pontual de certos bens ou mensagens, A importância em considerar o simbólico e cultural nos discursos apresentados são importantes para uma tentativa de perceber em que os aspectos teatrais e rituais do social evidenciam o oblíquo, o simulado e o distinto em qualquer interação.

Embora o projeto regulado não se realiza na escola investigada, apesar de constar como "incumbência" legal dos professores. No entanto, a regulação que incide sobre ele, mas desqualifica a trabalho docente e transforma a escola e os seus professores em escravos do tempo do capital.

A gerência organizacional introduzida na educação, através dos mecanismos de descentralização e flexibilidade, reitera a urgência de elevar a escola a padrões de "eficácia" e "eficiência", compatíveis com o mundo globalizado. A LDB e outros documentos oficiais, analisados anteriormente, instituem a urgência da reforma escolar. A solução dos problemas educacionais reside na gerência.

Ball (2005, p.01) entende que as tecnologias da reforma educacional, que envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder, terminam por "sonegar o espaço à constituição da identidade profissional dos professores como prática ético-cultural".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos sobre o projeto político-pedagógico não se dão de forma linearizada, homogênea, mas de forma oblíqua e muitas vezes simulada. As professoras contemplam em sua falas o discurso oficial que imprime a marca da "função social da escola" e, ao mesmo tempo ironizam e recriam o discurso a partir do que acreditam e esperam do processo de construção coletiva. Reconhecem as interferências internas ao mesmo tempo que revelam o não cumprimento e a desorganização e ausência de "controle" do oficial.

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". Para Silva(1999, p.135) "podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e a interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia". Posto que é construído culturalmente o currículo revela o embate de forças e, as práticas produzidas, constituem tipos particulares de sujeitos e identidades sociais.

Ante os clamores e o presentismo dos excessos de programas e projetos oficiais que chegam para redimir a escola e os professores, acredita-se 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.

Assim, embora confirme-se o tensionamento entre o que a escola precisa, a falta de tempo para esse pensar filosófico, o estudo abre possibilidades para outra análises mais refinadas discursivamente e mostra a priori que resistências são possíveis, como também, confirma a necessidade de repensar possibilidades frente aos discursos posto. O importante é tentar buscar o que Conell(1993) denomina de justiça curricular que é produzir menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos, Brasília, MEC. (primeira versão para debate) 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC. (versão acrescida) 1993a.

BALL, Sthepen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteira, v.1, n.2, pp99-116, Jul/Dez 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) . **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica.1999.

CONNELL, Robert W. Schools and social justice. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation.1993.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**; trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

\_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.**

Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.  
FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Coordenação de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **A Formação dos Intelectuais.** Trad: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Nova Amadora, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e organização da cultura.** 2. ed. trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas.** Trad: Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978b.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da História.** Trad: Carlos Nelson Coutinho Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, jul/dez. 1997.

McCARTHY, Cameron. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation.* New York: Routledge. 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. **Políticas e Práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas.** João Pessoa: Idéia, 2005.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Projeto político pedagógico: debate emergente na escola atual.** João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1977.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Projeto Político pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, vol.23, no.61, p. 267-281, dezembro 2003.

SAVIANI. O trabalho como princípio educativo. In: FERRETI, Celso João et al. (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas: FAPESP / AUTORES ASSOCIADOS, 2002.

SOUSA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. Projeto político-pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: \_\_\_\_\_. **Gestão da escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.