



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Ana Paula Batalha Ramos

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE DISPUTA E
NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS DE SABERES ESCOLARES: UM OLHAR A
PARTIR DO CAMPO DO CURRÍCULO**

RIO DE JANEIRO

Agosto de 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE DISPUTA E
NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS DE SABERES ESCOLARES: UM OLHAR A
PARTIR DO CAMPO DO CURRÍCULO**

Ana Paula Batalha Ramos

ORIENTADORA: Carmem Teresa Gabriel

**DISSERTAÇÃO EXIGIDA COMO REQUISITO
PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE MESTRADO
EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO.**

RAMOS, Ana Paula Batalha.

Projeto Político Pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentidos de saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo/ Ana Paula Batalha Ramos. – Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação, 2008. v, 140p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.

1. A construção do projeto político pedagógico (PPP) como objeto de pesquisa 2. Discussão sobre “saberes escolares” no campo educacional 3. PPP como campo de discursividade: sentidos de saberes em disputa – Teses. I. Gabriel, Carmen Teresa (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE DISPUTA E NEGOCIAÇÃO
DE SENTIDOS DE SABERES ESCOLARES: UM OLHAR A PARTIR DO CAMPO DO
CURRÍCULO

Por

Ana Paula Batalha Ramos

Banca examinadora

Professora Doutora Carmen Teresa Gabriel (orientadora)

Professora Doutora Vera Maria Ferrão Candau (PUC-RJ)

Professora Doutora Ludmila Thome de Andrade (UFRJ)

Rio de Janeiro, 26 de agosto de 2008.

Agradecimentos

A Deus pelo dom da vida, minha fortaleza.

À minha família, meu tesouro.

Aos meus Pais, Moacyr e Brandelina, por serem meus grandes incentivadores, pelo amor irrestrito e pelo exemplo de luta e coragem.

Ao Cláudio, pela compreensão na ausência, pela paciência, pelo amor dedicado, por cuidar de mim, pelo aconchego nos momentos difíceis e por compartilhar comigo cada emoção vivida.

À Gabriella, filha querida, pelo sorriso que me fortalecia, pelas palavras de estímulo, pelo abraço que me renovava e supria de energia para continuar.

À Irmã e ao Marquinho, pelas palavras na hora certa, por cuidarem de mim nos momentos mais difíceis e por me fazerem acreditar que a vida só vale a pena, quando enfrentamos desafios com coragem.

À tia Jaqueline Ramos pela acolhida, palavras de incentivo e ao grande apoio na fase de organização final desse trabalho.

À professora e orientadora Carmen Teresa Gabriel, uma pessoa especial em minha história. Ela, com seu talento e competência, ensinou-me a ser pesquisadora, com seu exemplo e dedicação, orientou-me para enfrentar os desafios com coragem, com sua simplicidade e perseverança, provou que vale a pena continuar buscando sempre novos diálogos. Agradeço seu carinho, todo seu investimento e, sobretudo, sua confiança!

Às professoras que integram a banca, Dr.^a Vera Maria Ferrão Candau e Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade, pela honra de tê-las como leitoras deste trabalho e pela possibilidade de diálogo a partir das reflexões suscitadas.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo compromisso e pela competência na formação de pesquisadores.

À Solange e ao Henrique, funcionários da pós-graduação, pela alegria, boa vontade e carinho em atender às nossas solicitações.

Aos integrantes do grupo de pesquisa GECCEH, coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel, pelas discussões travadas e reflexões suscitadas. Em especial, à Evelyn, à Ana Angelita e à Telma pela solidariedade, incentivo e força nessa caminhada.

À Márcia Pugas e à Patrícia Santos, amigas-irmãs..., pela cumplicidade e por me fazerem acreditar que era possível realizar este trabalho, pois estaríamos juntas, na alegria e na tristeza.

Aos amigos Ricardo e Rita, pessoas especiais, pela presença amiga e pela torcida.

Aos amigos Fernando Garriga e Wandete pela confiança, carinho e incentivo.

À amiga fiel Carmen Bottino, pelo colo nas horas difíceis, pelas palavras carinhosas, pelo respeito, pela parceria e, principalmente, pelo carinho e alegria da convivência diária.

À minha equipe de Ensino Fundamental, que através das reflexões e incômodos na construção do Projeto Político Pedagógico, instigou-me a pesquisar outras possibilidades de olhar esse espaço na escola.

Às escolas escolhidas como fonte empírica, pela acolhida e pela oportunidade de tecer as reflexões propostas por esse trabalho.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.(Eduardo Galeano)

Somos o que fazemos, principalmente o que fazemos para mudar o que somos.(Eduardo Galeano)

Resumo

Esta pesquisa tem como objeto de investigação os discursos sobre saberes escolares que circulam nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), vistos como espaço de fazer curricular. Nesse sentido, explora a potencialidade de entender os PPPs como espaços discursivos de políticas de currículo, tendo como peculiaridade seu duplo pertencimento aos contextos de produção e de prática (BALL, 2001). Destaca a fertilidade desse espaço de negociação onde as interações entre os sujeitos envolvidos no processo de elaboração e vivência do PPP disputam posições e sentido(s) de escola, aluno, professores, saberes..., produzindo discursos híbridos que circulam no espaço escolar. Nessa perspectiva, a investigação em pauta tem o objetivo de compreender como a pluralidade de discursos sobre conhecimento escolar (LOPES, 1999, 2001, 2007; GABRIEL, 1999, 2000, 2003, 2006) se entrecruza no contexto de produção de currículo e produz discursos pedagógicos hibridizados. Para tal, realiza um estudo em duas escolas particulares, do Rio de Janeiro, reconhecidas no meio educacional, como escolas de intencionalidade de reforma curricular. Como ferramenta metodológica, opera com a análise do discurso, considerando as contribuições de Fairclough (2001) para identificar nos documentos e nas entrevistas feitas, marcas discursivas que evidenciam as nuances do discurso mais/menos hegemônico. Desse modo, trabalha a partir do diálogo com os autores do campo da Didática e do Currículo, que discutem políticas curriculares, conhecimento escolar e linguagem, a fim de provocar reflexões que possam abrir outros caminhos para pensar nas articulações PPP, saber, cultura, poder e reformas curriculares. A análise desenvolvida permite constatar que a discussão acerca da natureza dos saberes escolares permanece silenciada, ainda que haja o questionamento do caráter universalizante do conhecimento e a busca de alternativas para romper com o engessamento do currículo escolar. O não enfrentamento dessa discussão, acaba, pois, por esvaziar seu potencial epistemológico.

PALAVRAS-CHAVES: Projeto Político Pedagógico, saberes escolares, políticas de currículo, discurso.

Abstract

This research investigates the discourses about school knowledge seen as an area of curricular building in the Pedagogic Political Projects (PPP). In this sense, it explores the potential to understand the PPPs as discursive areas of curriculum politics, being peculiar for belonging to both contexts of production and pedagogic practice (BALL, 2001). This work highlights the fertility of that negotiation area in which interactions among the ones involved in the process of the PPP elaboration and practice dispute positions and sense(s) (LOPES, 1999,2001,2007; GABRIEL,1999,2000,2003,2006) of school, student, teachers, knowledge, by producing hybrid discourses that surround at school. This investigation aims to understand how the plurality of discourses on school knowledge crosses itself in the context of curriculum production and makes hybrid pedagogic discourses. This way, it works on dialogues with authors of Didactic and Curriculum areas that discuss curricular politics, school knowledge and speech in order to create reflection able to open other ways of thinking the interactions involving PPP, knowledge, culture and curricular reform. Based on this theory, a “study of case” has been done in two private schools in Rio de Janeiro, recognized as intentional schools of curricular reform. Methodologically, the research analyses the discourses (FAIRCLOUGH,2001) present on documents and interviews done in those institutions, in order to identify discourse marks which evidence the nuances of the more or less predominant discourse. The developed analysis allows us to find out that the discussion on the nature of school knowledge keeps silent, even though there is a questioning on the universal character of knowledge and the search of alternatives to break the plaster of school curricular. Not facing this discussion leads us to make its epistemologic potential empty.

KEY WORDS: Pedagogic Political Projects, school knowledge, curriculum politics, discourses.

INTRODUÇÃO	12
CAP I A construção do projeto político pedagógico (PPP) como objeto de pesquisa	18
1.1 Mapeando as discussões sobre PPP no campo educacional	21
1.2 Sentidos de “projeto”, “político” e “pedagógico” em disputa.	36
1.3 Aproximações com o campo do currículo: PPP como produto e produtor de políticas.	48
	57
CAP II Discussão sobre “saberes escolares” no campo educacional	
2.1. Teoria social do conteúdo x educação popular	63
2.2 A problematização da natureza política do conhecimento escolar	66
2.3 A especificidade epistemológica do conhecimento escolar	75
2.4. A epistemologia social escolar	78
CAP III PPP como campo de discursividade: sentidos de saberes em disputa	82
3.1 Reconhecendo o potencial da ACDTO	83
3.2 A escolha das escolas e dos sujeitos	90
3.3 O PPP como prática discursiva	97
3.4 Traços e pistas de discursos sobre saberes escolares nos textos curriculares	103
Considerações	115
Anexos	119
	134
Bibliografia	

Lista de siglas

ACDTO	Análise Crítica do Discuso Textualmente Orientado
NEC	Núcleo de Estudos do Currículo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
GECCEH	Grupo de Estudos Currículo Cultura e Ensino de História
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Educacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
FE	Faculdade de Educação
TD	Transposição Didática
GT	Grupo de Trabalho

INTRODUÇÃO

Pesquisar é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia. [...] o fato de não existir um método distintivo da ciência, não significa que se possa fazer pesquisa sem método. O trabalho de investigação não pode prescindir rigor e método, mas você pode construir seu próprio caminho. (COSTA, 2002a p.154).

Discutir sobre Projeto Político Pedagógico é caminhar por terrenos de investigação nos quais o olhar se desloca simultaneamente *a* e *para* escola. Entendo, pois, que o Projeto Político Pedagógico pode assumir diferentes significações no espaço escolar: planejamento institucional, cumprimento de normas, autonomia da escola, espaço de decisão compartilhada...enfim, ganha contornos que tanto confere singularidade à escola quanto a legítima como espaço educacional.

A multidimensionalidade, presente até mesmo no nome – *Projeto, Político e Pedagógico* – acena para complexidade do tema que suscita olhares e enfoques nem sempre concordantes e, por isso mesmo, instigantes para o fazer pesquisa.

Esta pesquisa é fruto de algumas inquietações provocadas ao longo de minha trajetória profissional como coordenadora pedagógica de escolas particulares no Rio de Janeiro. Essa função ofereceu-me a possibilidade de acompanhar o processo de elaboração e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas. Nesse processo, muitas vezes deparei-me com as discussões travadas pelos atores (professores, coordenadores, diretores, pais) que posicionando-se em relação aos sentidos de escola, à(s) identidade(s), ao aluno, ao professor, às práticas pedagógicas, construía(m) um espaço de negociação e de decisão compartilhada... Porém, a discussão que tece a teia do conhecimento escolar e do fazer curricular não eram enfrentadas e o currículo resumia-se a listagem de conteúdos a serem ensinados.

Ao deslocar-me dessa posição de coordenadora para assumir o olhar de pesquisadora e tomar como objeto o Projeto Político Pedagógico, trilhei caminhos que me permitiram investigar a priori como a questão dos saberes escolares é vista no espaço do PPP.

Minha inserção no grupo de pesquisa Grupo de Estudos de Currículo Cultura e Ensino de História (GECCEH), coordenado pela professora Carmen Teresa Gabriel, contribuiu de forma significativa para realização das interlocuções aqui propostas. À medida que, nas discussões do grupo, estreitávamos o diálogo com a perspectiva curricular incorporando as contribuições dos Estudos Culturais (HALL, 2003; CANCLINI, 1998), das Políticas de Currículo (LOPES, 2004, 2005, 2006, BALL, 1998,2001) e mais especificamente, questões que se entrecruzam na tríade: currículo, cultura, saberes escolares, meu objeto de pesquisa ganhava “novos sentidos”.

Encontrava assim, a possibilidade de olhar para o Projeto Político Pedagógico, a partir do diálogo com as produções dos campos: Didática e Currículo. Trilhar esse caminho representou o desafio de reinvestir de novos significados um objeto de investigação já explorado em outros quadros teóricos, com outros enfoques, como por exemplo, os estudos do impacto das políticas públicas (NÓVOA, 1992; GADOTTI, 1994; VEIGA, 1997; DEMO, 1998), ou os de planejamento educacional (GANDIN,1999; VASCONCELLOS,1999), mas ainda pouco explorado como contexto de produção e fazer curricular.

Como indica o título deste estudo – *PPP como espaço de disputa e negociação de discursos sobre saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo*, minha proposta consiste em analisar o PPP articulando as contribuições das teorias curriculares críticas e pós-críticas, explorando a potencialidade de olhar para esse objeto como sendo simultaneamente “contexto de produção” e “contexto de prática” de políticas de currículo em geral e de sentidos de saberes, em particular.

Tendo em vista à abrangência do tema e as diferentes possibilidades de apreender o objeto investigado, torna-se difícil esgotar, neste estudo, os diversos aspectos nele envolvidos. Portanto, minha intenção é fazer uma incursão que abra horizontes para outras possibilidades de compreensão do Projeto Político Pedagógico como espaço de confluência entre políticas curriculares e práticas pedagógicas.

Nessa direção, procuro desenvolver minha argumentação na pauta de articulação dos campos do Currículo e Didática, analisando os discursos sobre saberes escolares nesse cenário. A opção por dialogar com esse quadro teórico representa a tentativa de buscar pistas e outras formas de pensar práticas curriculares e práticas sociais historicamente contextualizadas, evitando os riscos de cair nos reducionismos pedagógicos, ou nos reducionismos políticos.

O diálogo com a literatura acerca das teorias curriculares permitiu recontextualizar o Projeto Político Pedagógico como um espaço de discursos híbridos (LOPES, 2001, 2004, 2006, MACEDO, 2003/2004; LOPES & MACEDO, 2002; GABRIEL, 2007) produtor de políticas de currículo, onde sentidos de cultura, saber, poder, identidade, e ainda de mudanças curriculares são negociados, representando um espaço na escola de luta e de subversão. Desse modo, discutir a circularidade das políticas curriculares ganha centralidade no diálogo aqui proposto, como alternativa para reinvestir de sentido o PPP.

Dentro da problemática mais geral dos saberes, focalizo nesse trabalho os discursos sobre saberes escolares, que circulam no espaço escolar, com o intuito de perceber as tensões presentes que reproduzem e/ou subvertem matrizes de perspectivas mais/ menos hegemônicas nos discursos sobre saberes que contribuem na configuração dos discursos pedagógicos.

O diálogo com autores que discutem conhecimento escolar (LOPES, 1999, 2005, 2007; GABRIEL, 2000, 2006, 2007; LEITE, 2004) substanciam essa reflexão, permitindo identificar os diferentes discursos sobre saberes escolares que circulam nesse contexto

específico de fazer curricular, dando relevo ao potencial político dessa prática discursiva no processo de produção/ reprodução cultural.

Desta forma, a pesquisa em pauta tem como objeto de investigação os discursos sobre saberes escolares que circulam nos documentos dos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas do Rio de Janeiro, reconhecidas no meio educacional tanto por seus professores, quanto por sua intencionalidade em buscar alternativas de organização curricular.

O objetivo central dessa pesquisa é compreender, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas, como a pluralidade de discursos sobre saberes escolares que se entrecruzam no contexto de produção de currículo se recontextualizam e produzem novos discursos híbridos nos contextos escolares. Arelada a essa idéia, procuro também identificar, nesses discursos híbridos sobre saberes escolares, as formas de articulação com os discursos também híbridos sobre mudança ou reforma curricular.

Ao ressignificar o Projeto Político Pedagógico como produtor de políticas de currículo, pretendo ainda oferecer pistas para novos estudos sobre PPP, operando com a perspectiva analítica que permite vê-lo como espaço de negociação, estabelecendo aproximações e distanciamentos que apontam para superação da lógica dicotômica que ainda se apresenta como uma tendência predominante nos estudos sobre esse objeto.

Como disparador desta investigação, formulei algumas questões que se tornaram os eixos estruturantes da trajetória desse estudo: Quais discursos sobre saberes escolares estão presentes no espaço discursivo dos documentos (PPP) que explicitam em suas propostas uma intencionalidade de mudança/ reforma curricular? Que estratégias de reprodução e de subversão podem ser percebidas nos discursos sobre conhecimento escolar produzidos no âmbito desses projetos e depoimentos analisados?

Considerando, meus objetivos, o referencial teórico privilegiado e as questões propostas, organizei minhas argumentações em três capítulos.

O primeiro, apostando nas potencialidades da explicitação dos bastidores da pesquisa e suas contribuições para a formação acadêmica, apresento as idas e vindas, compartilhando alguns procedimentos metodológicos na construção de um quadro teórico, que opera no diálogo entre os campos da Didática e do Currículo, capaz de responder aos desafios surgidos durante este estudo, ou seja, busco evidenciar as escolhas feitas e os sentidos negociados no movimento empreendido, para que pudesse encontrar subsídios para as reflexões a que me propus neste estudo.

No segundo, trago um panorama acerca dos sentidos de saberes escolares que ofereceram pistas na construção de um campo semântico com vistas a perceber as negociações e disputas de sentidos de saberes escolares presentes nos discursos pedagógicos analisados, identificando marcas discursivas de perspectivas mais/menos hegemônicas e as tensões ali presentes.

Já no terceiro capítulo, dedico-me a explorar o Projeto Político Pedagógico como campo de discursividade. Para tal, apresento o diálogo, ainda que tímido, com as contribuições oriundas dos estudos da linguagem a partir das articulações teórico-metodológicas com Fairclough (2001) que substancia as análises feitas - documentais e entrevistas – na perspectiva da Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientado, considerando as posições assumidas pelos sujeitos e nas práticas discursivas adotadas. Com base nessa interlocução, apresento as considerações que me permitiram identificar as recontextualizações e hibridizações, que se entrecruzam nesse espaço de fazer curricular (PPP), e os sentidos de saberes escolares negociados.

No final desse percurso, esboço algumas considerações sobre os achados dessa pesquisa, sublinhando alguns aspectos que, no meu entendimento, podem oferecer pistas para

novos estudos e abrir espaços para pensar as potencialidades do diálogo sobre saberes escolares na discussão de políticas e reformas curriculares, nos diferentes contextos onde as mesmas são produzidas.

CAP I

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) COMO OBJETO DE PESQUISA

Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquietadora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo como objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele. Assim parece que não existem velhos objetos, mas sim olhares exauridos.(COSTA, 2002b p.152).

Este capítulo tem como proposta apresentar o movimento intelectual da pesquisa, suas idas e vindas, mapeando a trajetória teórico-metodológica que permitiu determinadas escolhas e recortes, oferecendo algumas possibilidades de olhar um “velho” objeto reinvestido de novos sentidos.

Neste movimento, proponho-me a olhar de forma retrospectiva a trajetória de minha pesquisa, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de entendimento do objeto investigado, mas de revisitar os caminhos, que percorridos, revelavam as potencialidades de pensar, ao mesmo tempo, não só meu objeto de pesquisa em construção, mas também os bastidores do ato de pesquisar.

Gostaria de iniciar a discussão, trazendo o foco para o próprio título desse estudo – *PPP como espaço de disputa e negociação de discursos sobre saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo* por reconhecer algumas indagações, aí presentes, que abriram portas de diálogo tanto no campo do Currículo quanto no campo da Didática e que me permitiram, aos poucos, construir meu objeto de pesquisa. A proposta do título já revela algumas de minhas intencionalidades e também baliza meu posicionamento teórico metodológico que serve de pano de fundo para as discussões.

Em primeira instância, deixa transparecer minha opção por trabalhar com a problemática do conhecimento escolar¹, por considerá-la tão relevante quanto atual para pensar as questões que tensionam o cotidiano da escola no processo de seleção dos conteúdos considerados “válidos” a serem ensinados e aprendidos, bem como nas relações entre os sujeitos e os saberes.

Desse modo, trabalhar com os discursos sobre saberes, a partir do diálogo com os autores que discutem conhecimento escolar (MOREIRA, 1993, 1994, 1997, 1999; LOPES, 1994, 1997, 1999; GABRIEL, 1999, 2003, 2006, 2007, MONTEIRO, 2007), ajudam-me na percepção da multidimensionalidade desses saberes que circulam nesse contexto específico, permitindo enfatizar o potencial político dos mesmos no processo de produção/ reprodução cultural, legitimando assim o recorte aqui privilegiado.

Em segunda instância, o título aponta a tentativa de construção de um novo olhar para meu objeto - o Projeto Político Pedagógico² - sendo nesta pesquisa entendido como espaço de negociação, onde as interações entre os sujeitos envolvidos no processo de elaboração e vivência do PPP disputam posições e sentido(s) de escola, aluno, professores, saberes..., produzindo discursos híbridos que circulam no espaço escolar.

Tal abordagem define então, dentro da temática mais ampla da elaboração e implementação do PPP, um recorte mais específico que possibilita reinvestir de novos sentidos a potencialidade política desse espaço, aqui visto como sinônimo de fazer curricular.

Uma observação se impõe, chamando a atenção para o próprio movimento do fazer pesquisa que caminha no diálogo com o que já foi dito – por outros pesquisadores do campo – com outros recortes, e, a partir de novas indagações, faz a reflexão avançar por vias ainda pouco exploradas.

¹ Para fins desta pesquisa, utilizo a expressão conhecimento escolar como sinônimo de saber escolar.

² Nesse estudo emprego a sigla PPP, ao referir-me ao Projeto Político Pedagógico.

Assim, nesse movimento, além de mapear no campo educacional as discussões que foram travadas acerca do PPP, também foi necessário ir definindo minhas opções teórico-metodológicas, os recortes e as posições assumidas, que por sua vez, trouxeram pistas, apontando os caminhos a trilhar nesta pesquisa.

Não me interessava pensar o Projeto Político Pedagógico apenas a partir das produções ou, do confronto dos estudos desses dois campos (Currículo e Didática) apontando este ou aquele caminho como sendo o mais “adequado”, nem tampouco olhar para essas produções e fazer denúncias ou prescrições.

Meu interesse consistiu em olhar para esses campos, apostando na fertilidade do diálogo entre os mesmos, para pensar nas articulações entre saber, cultura, poder e reformas curriculares que poderiam estar presentes no contexto de produção e de prática dos Projetos Políticos Pedagógicos. Trata-se de provocar reflexões que possam abrir outros caminhos para pensar a potencialidade de entender o PPP como espaço discursivo de produção de políticas de currículo (LOPES, 2004, 2006; MACEDO, 2006), mobilizado e mobilizador de discussões que envolvem as relações de poder presentes na disputa de sentido(s) sobre o significante saber/conhecimento.

Nessa perspectiva, estruturei esse capítulo em torno de três seções. Na primeira, com o intuito de situar e justificar a pertinência desse estudo procuro mapear as discussões sobre Projeto Político Pedagógico no campo educacional nesses últimos dez anos. Na segunda, ao explorar os sentidos dos três termos que identificam o meu objeto de investigação, destaco as aproximações e distanciamentos de minha análise com os debates, no campo educacional, sobre essa temática. Por fim, na terceira sessão, aprofundo o meu diálogo com o campo do Currículo, evidenciando as interlocuções teóricas que me acompanharam ao longo desta pesquisa.

1.1 Mapeando as discussões sobre PPP no campo educacional

Pista, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar-se cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja investigar.(COSTA, 2002b p. 151).

Sem a pretensão de encontrar prontas as interlocuções e/ou idéias que pretendia desenvolver, mas com objetivo de conhecer os diferentes enfoques e caminhos já trilhados por outras pesquisas que refletiam sobre Projetos Políticos Pedagógicos, meu “primeiro” passo foi a revisão bibliográfica inicial sobre a temática do PPP, em diferentes fontes reconhecidas pela legitimidade acadêmica, por sua capacidade de oferecer um panorama abrangente da produção acadêmica, sobre esse tema, no campo educacional. Foram elas: as revistas *Qualis*³, três Gts da ANPEd - Currículo, Didática e Estado e Política - e as teses e dissertações disponíveis nos portal Capes, editadas na última década.

Importa sublinhar que o recorte temporal definido para o mapeamento, foi o período de 1996 a 2007, justificado pelo fato de que a partir de 1996 a nova legislação educacional evidencia a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas, como o PPP. Desta forma, algumas reflexões tanto no meio acadêmico quanto no universo do cotidiano escolar foram suscitadas e desenvolvidas.

Busquei assim, analisar os trabalhos que evidenciavam nos títulos, resumos e palavras-chave a presença da expressão *Projeto Político Pedagógico*, na tentativa de compreender as ausências e ênfases já trabalhadas, para que assim, considerando a abordagem dos estudos feitos, pudesse tecer meu próprio caminho, incorporando as diferentes contribuições na construção de um quadro teórico que me oferecesse subsídios para pensar meu objeto de pesquisa como um espaço de fazer curricular.

³ Caderno CEDES, Caderno de Pesquisa, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa, Revista em Educação, Ensaio, Revista Brasileira de Educação.

A respeito das produções encontradas no levantamento feito, registro que nas revistas Qualis, no universo de 1252 trabalhos publicados, verifiquei a presença de 9 textos⁴ que atendiam aos critérios estabelecidos. Em relação aos trabalhos apresentados na ANPEd⁵, no universo de 122 textos no Gt de Didática, apenas 2 se dedicavam ao tema e dos 149 no Gt de Estado e Política, apenas 4 publicações⁶. Destaco ainda que dos 133 trabalhos apresentados no Gt de Currículo, não foi encontrado nenhum discutindo Projeto Político Pedagógico como categoria central, ou ainda secundária.

A abrangência desse mapeamento justifica-se pelo interesse de perceber até que ponto as problemáticas elaboração e implementação do PPP eram exploradas a partir dos diferentes olhares oriundos dos campos da Didática, do Currículo e ainda das discussões sobre Estado e Políticas Educacionais – entendendo que foi a partir da recomendação do governo federal (LDB 9394/96) que a elaboração do PPP foi instituída como obrigatório nas escolas.

No levantamento feito no portal Capes à procura de teses e dissertações que discutissem a temática, no universo de 1053 dissertações, 15 trabalhos⁷ se dedicavam a pensar o PPP e das 243 teses, 4 delas⁸ também se ocupavam de refletir sobre o tema.

Esse mapeamento me permitiu identificar que, no universo de 1252 trabalhos encontrados, apenas 2,71% discutem Projeto Político Pedagógico, ainda que sob os mais variados caminhos.

4 DELGADO (1998), MONFREDINI, (2002), LECLERC, (2002), CAMARGO (2003), MARQUES (2003), SILVA (2003), VEIGA (2003), AGUIAR (2005), DE ROSSI (2005).

5 Vale dizer que o recorte temporal definido, abarca dez reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Foram incluídos os pôsteres e os trabalhos apresentados nos Gts pesquisados.

6 FAVACHO (2000), CASTARDO (2003), MARQUES (2001), SILVA (2001), MOFREDINI (2003), SANTOS (2004)

7 RECAMAN (1996), SILVA (1996), MEURER, (1997) UNGHERI (1997), RODRIGUES (1998), CARRER (1999), ALBUQUERQUE (2000), CARVALHO (2000), FAVACHO (2000), BRITO (2002), MOURA (2002), MONTEIRO (2003), CARVALHAES (2004), VIEIRA (2005), NETO (2005)

8 CARDOSO (1999), OLIVEIRA (2000), FALSARELLA (2005), PEREIRA (2006)

Com o término da seleção desses 34 textos, optei por classificá-los em categorias que além de favorecer a inteligibilidade do conjunto dessas produções, pudessem me oferecer pistas para pensar nas ênfases e tendências presentes no debate educacional sobre essa temática. Classifiquei então, os trabalhos encontrados em dois grandes eixos de reflexão – “políticas educacionais”⁹ e “prática pedagógica”¹⁰ - procurando assim, expressar as tendências, os enfoques predominantes na produção acadêmica sobre a elaboração e/ou implementação do mesmo, bem como os temas recorrentes que davam acesso às discussões sobre PPP.

Importa sublinhar que o quadro teórico aqui privilegiado, foi construído no próprio movimento do fazer a pesquisa e assim sendo, orientou meu olhar para pensar essa classificação proposta. Em outras palavras, reconheço que esses dois eixos são enunciados produzidos *no e pelo* diálogo com o referencial teórico escolhido. Vale dizer ainda, que essa classificação não foi feita de forma estanque e dicotômica, mas a partir das ênfases dadas, nos resumos analisados a um ou outro enfoque. Isso significa dizer, por exemplo, que um texto que tenha sua linha de problematização com foco nas políticas educacionais, não traga contribuições para pensar o PPP e sua relação com a prática pedagógica de uma determinada escola, ou vice versa.

É possível perceber uma forte tendência da discussão sobre o PPP nos diferentes textos analisados em torno do eixo “políticas educacionais”. Destaco que no universo de 34

⁹ No eixo “políticas educacionais” foram reunidos os trabalhos cuja ênfase estava posta nas questões relativas à gestão democrática e à autonomia da escola. Procurei olhar para esses trabalhos, tentando perceber como emergiram as discussões sobre os processos/concepções de elaboração e/ou de implementação ou até mesmo na articulação entre essas perspectivas, já que essas idéias aparecem articuladas no dispositivo legal, quando afirmam 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*”. (LDB 9394/96 Art.12 parágrafo I.).

¹⁰ Já os trabalhos que evidenciavam a articulação do PPP com as práticas pedagógicas de instituições específicas foram classificados no segundo eixo de problematização. Esse tipo de abordagem se dedica à análise da operacionalização, não mais na pauta da elaboração do Projeto Político Pedagógico, mas entende que ele ganha materialidade no *locus* onde é implantado: a escola. Logo, procuram apontar algumas alternativas para pensar a implementação desses projetos via cotidiano escolar.

trabalhos, 29¹¹ desenvolvem sua argumentação, evidenciando a ênfase na dimensão política, nas reflexões do PPP, em particular, destacando seu potencial transformador no espaço escolar.

Considerando os trabalhos classificados nesse primeiro eixo, foi possível perceber algumas aproximações entre eles. Uma delas é ter a análise do Projeto Político Pedagógico articulada ao contexto da reforma educacional preconizada pela LDB 9394/96, referenciando o PPP com um objeto de política, com foco na questão da participação da comunidade na gestão escolar, trazendo para escola a responsabilidade da criação de espaços de gestão e de convivência democrática escola-comunidade.

Ao incorporar os trabalhos que focalizam a gestão democrática e a autonomia da escola, esses trabalhos – pertencentes ao primeiro eixo – tendem a analisar os processos de elaboração e de implementação do PPP contidas no dispositivo legal (LDB¹²), que valorizam de forma explícita a vivência democrática (art.14), a participação coletiva - membros da comunidade, diretores, professores e alunos - (arts. 13 e 14) na organização do trabalho escolar. O destaque dado ao processo de gestão democrática aparece como uma alternativa instituída pelo PPP, como se a proposta de elaboração de projetos políticos pedagógicos, “encorajasse”, empoderasse a escola na busca por práticas coletivas, baseadas em decisões tomadas e assumidas no coletivo escolar, para que assim houvesse o comprometimento de

¹¹ Destaco que das 9 publicações encontradas nas revistas Qualis, 6 se enquadravam nesse tipo de abordagem, no portal Capes num universo de 19 trabalhos, 17 se ocupavam dessa discussão e em relação aos trabalhos da ANPEd, os 4 textos do Gt de Estado e Política, e por fim no Gt de Didática os 2 trabalhos se dedicavam a essa reflexão.

¹² Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

todos os envolvidos na realização do trabalho escolar. Em suma, a legitimidade do Projeto Político Pedagógico estaria vinculada à prática da gestão democrática.

Com efeito, os trabalhos classificados nesse primeiro eixo evidenciam as possibilidades e implicações de um modelo de gestão escolar que permita resgatar o olhar para escola como espaço público, lugar de debate, de diálogo, e de disputa de interesses individuais e/ou coletivos. A idéia de gestão democrática aparece nesses textos de forma recorrente como alternativa para repensar a estrutura de poder da escola, a socialização do poder de decisão, bem como a organização do trabalho escolar, tendo em vista a prática de participação coletiva. Afinal, esses textos reforçam e valorizam a idéia de pensar a gestão democrática com um desafio a ser enfrentado, na medida em que oferece a possibilidade da escola pensar nela mesma, compreender o que se passa no seu interior, seus avanços e suas limitações.

Do mesmo modo, e em decorrência da discussão das políticas educacionais com ênfase na gestão democrática, discursos sobre a autonomia da escola se fazem presentes nesses textos, na perspectiva ora de valorização e legitimação dessa autonomia, ora de problematização de seus limites, ora da própria concepção e significado de autonomia.

Esses textos tendem a destacar a singularidade da escola ao elaborar seu PPP, já que permite que ele se adapte às especificidades de cada instituição escolar. A temática da autonomia aparece assim, nesses textos, como algo que enfatiza não só a responsabilidade de todos que participam do processo de elaboração / vivência do PPP em cada escola, mas que as difere uma das outras, contribuindo para a construção e afirmação da identidade da própria instituição escolar.

De uma maneira geral, percebe-se nessas análises a compreensão e valorização do sentido das ações coletivas, construídas historicamente neste espaço (PPP) e sua relação com os movimentos sociais locais. As análises procuram, igualmente, identificar os pressupostos e

intencionalidades em que tais ações estão sendo confrontadas e/ou articuladas, analisando também os fatores que facilitam ou obstaculizam a concretização do PPP e as implicações desta dinâmica na democratização das relações de poder aí manifestas.

Para uma melhor compreensão desses discursos sobre a autonomia, torna-se relevante destacarmos o próprio texto do artigo 15 da LDB quando afirma que:

“Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, **progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira**, observada as normas gerais de direito financeiro público”. (grifos meus)

Com efeito, para dar inteligibilidade a dimensão da autonomia, os textos evidenciam a idéia de que a escola não é autônoma enquanto instituição em si, ela está vinculada ao poder do Estado que legitima uma cultura escolar mais ampla, portanto a escola possui *progressivos graus de autonomia*. Defendem a idéia de que autonomia é relativa, exatamente porque as escolas não podem fugir ao que é determinado pelas diretrizes da política educacional e do poder do Estado. Porém ainda que relativa, procuram destacar que é possível pensar na autonomia, a partir das determinações do poder central no lócus onde as políticas se materializam: as escolas, trazendo desta forma a questão da autonomia enquanto conquista dos atores que compõem o coletivo da escola, e que por meio dos projetos políticos pedagógicos são convidados a pensar nas questões que tangenciam a cultura da escola.

Importa ainda destacar que, embora os trabalhos classificados no eixo de reflexão “políticas educacionais” deixem transparecer a relevância de pensar o PPP como potencial de emancipação da escola, de experiência de gestão democrática e de autonomia, como algo que permite nova organização do trabalho escolar, não deixam também de realçar a crítica à política educacional imposta. Nesse sentido, denunciam as próprias políticas educacionais que ao mesmo tempo em que sugerem o repensar da escola e reprimem o tempo de reflexão e de mudança no cotidiano escolar, ao acelerarem a implantação de projetos pouco amadurecidos e

discutidos no interior das escolas. Portanto, acabam por enfraquecer o potencial político do PPP que se torna apenas um dever a ser cumprido pelas escolas.

Apesar da predominância de trabalhos que se situam em torno do eixo “políticas educacionais”, foi possível identificar análises que abordam a discussão sobre o PPP com ênfase na sua relação com as práticas pedagógicas. Conforme já mencionado, dado o mapeamento feito, dos 34 trabalhos encontrados, 5 deles dão ênfase a esse enfoque para discutir o PPP: 3 trabalhos, encontrados nas revistas Qualis e outros 2 no portal de teses e de dissertações da Capes.

No caso dos artigos encontrados nas Revistas Qualis, esses relatam algumas experiências de construção curricular em cenários distintos: um dedica-se a então chamada Pré-escola, outro ao Ensino Superior e outro ao currículo de uma tribo Xavante. Foi possível perceber que havia um ponto em comum entre as discussões apresentadas nesses 3 trabalhos: a compreensão das questões socioculturais na proposta curricular e na prática pedagógica, e suas implicações no Projeto Político Pedagógico das instituições pesquisadas.

Quanto às dissertações encontradas, de uma maneira geral, analisam os processos de implantação, com destaque para as implicações sócio-político-filosóficas apoiadas no pressuposto de que o projeto político-pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Partindo desse entendimento, buscam analisar o contexto da organização do trabalho pedagógico, assim como recomendar ações que aperfeiçoem os processos de planejamento e avaliação no nível das unidades escolares pesquisadas. E, portanto, tendem a discutir os desafios que emergem na implantação dos projetos.

Ao olhar para o conjunto de produções mapeadas no segundo eixo, pude observar que os estudos sobre Projeto Político Pedagógico se ocupam, em sua maioria, de discutí-lo, analisando os impactos no cotidiano da escola da implementação de políticas educacionais.

Esse mapeamento me ajudou a identificar as tensões e disputas de sentidos sobre os processos de elaboração e de implantação do mesmo. Embora minha intenção, ao propor essa classificação, não tenha sido de destacar esses processos de forma dicotômica, eles tenderam a aparecer, nesse conjunto de textos, dessa forma. Com efeito, alguns textos tendiam a encaminhar a reflexão sobre PPP a partir de uma idéia mais geral, enfatizando a questão da elaboração dos documentos, seja via políticas educacionais ou prática pedagógica. Da mesma forma, outros tendiam a desenvolver a discussão na perspectiva da implantação, embora nem sempre deixassem isso claro.

Após esse mapeamento e apoiada na reflexão de Brandão (2002) na citação que se segue, reforcei então uma de minhas apostas teórico-metodológicas neste estudo que consiste em olhar para o PPP como um espaço onde os processos de elaboração/ implementação podem ser vistos de forma articulada. Isso significa trazer para a reflexão o enfrentamento com a questão de escala do olhar em relação à apreensão do objeto investigado.

[...] desenvolvendo um estilo próprio de raciocínio e uma forma específica de organizar ou estruturar informações que acabam por nos levar, insensivelmente, a ler com maior (ou menor) facilidade determinados autores, cujos estilos se adequam mais (menos) facilmente às nossas características de pensar e estudar (BRANDÃO, 2002, p. 21).

Portanto, e dando continuidade à sistematização de minhas leituras, busquei nos estudos feitos por Lopes (2006)¹³, para investigar os enfoques privilegiados nas produções acadêmicas no campo do currículo, caminhos possíveis para pensar minha classificação dos textos selecionados para além desses eixos de reflexão, em torno dos quais se aglutinavam determinados temas, tendências e enfoques. Nesse seu estudo, Lopes optou por classificar as produções encontradas conforme as abordagens macro/ micro, tendo com base para essa

¹³ Essa autora, ao se dedicar à análise do panorama das pesquisas que se propõem a pensar o currículo, realizou um levantamento das teses e dissertações produzidas de 1996 a 2002, na Região Sudeste. Esse levantamento foi realizado com o apoio do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e da ANPEd (Associação Nacional de Pós- Graduação em Educação).

classificação o campo empírico das pesquisas realizadas. Com base nesse critério essa autora classifica como trabalhos associados às instâncias macro os textos que focalizam: as disposições legais, políticas educacionais, gestão escolar, as propostas curriculares oficiais, incluindo a história dessas disposições e propostas; e como micro, aqueles que analisam a categoria currículo pelo viés do cotidiano da escola, da prática pedagógica e das concepções de sujeito de uma dada instituição escolar.

Lopes (2006), ainda nesse estudo, para além de apontar o avanço dos estudos e das produções dos grupos de pesquisa investigados, buscou problematizar os riscos associados às questões teórico –metodológicas nas análises das relações entre as macro e micro instâncias quando as mesmas são percebidas de forma dicotômica. Para essa autora, uma linha de análise e interpretação unívoca pode reforçar uma concepção prescritiva e até mesmo reducionista, uma vez que deixa escapar as articulações das lutas globais/ locais.

Não se trata de produzir uma generalização da multiplicidade de efeitos locais para produzir um fenômeno global, mas de entender as conexões mutuamente constitutivas entre o global e local, entre o específico e o geral. (LOPES, op.cit, p. 633).

Considerando-o especialmente interessante para pensar meu objeto como um espaço de fazer curricular, no qual as tensões globais x locais perpassam tanto o processo de elaboração quanto o de implementação, procurei (re) ler esse levantamento a partir da tensão entre as perspectivas macro/ micro de análise apontadas por Lopes (2006)¹⁴.

Partindo dessa idéia, retomei a leitura dos resumos encontrados no mapeamento feito. Vale lembrar, todavia, que esse levantamento abarcou os resumos de teses, dissertações e artigos publicados nas revistas Qualis e dos trabalhos apresentados nos Gts da ANPEd (Currículo, Didática e Estado e Política), o que significa que nem todos são resultados de

¹⁴ Importa sublinhar que Lopes (2006) faz esse tipo de classificação (macro/ micro) com base no trabalho empírico das teses e dissertações analisadas reconhecendo, em função dessa opção, que teria aberto mão da análise do corpo teórico-metodológico como um todo. A autora justifica essa opção a partir da argumentação de que o campo empírico aparece definido de forma mais precisa, nas teses e dissertações favorecendo assim a classificação proposta.

pesquisa ou trazem o campo empírico como base para reflexão. Reconheço, igualmente as limitações impostas na análise dos resumos que nem sempre deixam transparecer a amplitude das discussões travadas no corpo do trabalho. No entanto, considerando que, ainda com esses limites, os resumos evidenciam as intencionalidades, os contornos das abordagens teóricas e os caminhos metodológicos escolhidos para olhar o objeto investigado, interessou-me identificar como a questão da escala macro-micro era enfrentada nesses textos.

Optei por retomar os resumos classificados nos dois eixos de reflexão (políticas educacionais e prática pedagógica) e analisá-los a partir desse novo critério. Assim, de uma maneira geral, foram reclassificados como trabalhos que operam com a escala macro de análise, aqueles que estavam, em sua maioria incluídos no primeiro eixo e que tendiam, a partir da discussão sobre PPP, a refletir *sobre a* escola, numa perspectiva mais universalizante. Na escala micro-análise, situei os que propunham uma reflexão, a despeito dos eixos onde eles tinham sido classificados anteriormente, centrada *na* escola e na qual a discussão do PPP é feita a partir de questões concretas, de experiências no contexto de uma escola específica sem, necessariamente, terem a preocupação em articular essas experiências com uma perspectiva mais ampla.

Cabe aqui registrar que de acordo com as abordagens feitas, dos 34 trabalhos, 18 discutiam o PPP na perspectiva macro de análise, 14 na escala da micro análise e apenas 2 – um do GT de Didática¹⁵ e outro do Portal Capes¹⁶ - se dedicavam à articulação entre essas

¹⁵ Embora esse texto trabalhe com uma temática clássica para pensar as questões de organização e planejamento da matriz curricular do curso de Pedagogia, ele apresenta uma análise do PPP que incorpora as contribuições das teorias críticas para pensar as questões ligadas ao poder do Estado, as idéias de emancipação e libertação provocadas por ocasião da revisão do PPP no contexto do Ensino Superior. Além disso, ele evidencia o compromisso de articulação com as dimensões políticas e socioculturais do contexto mais geral no qual ele foi pensado. Assim sendo, esse texto defende que a partir da revisão do PPP é possível realizar uma (re) visão criativa dos modelos estabelecidos, ainda que isso implique no enfrentamento de dificuldades quando uma nova Matriz Curricular dos cursos de Pedagogia é criada, principalmente, no que diz respeito ao lugar da Prática de Ensino, bem como o seu entendimento no interior da respectiva matriz.

¹⁶ Esse trabalho chamou a minha atenção, porque enfoca o PPP tanto na perspectiva de elaboração quanto de implementação, ainda que num espaço específico de uma área disciplina (Educação Física). Esse trabalho

duas escalas¹⁷, porém apenas para denunciar as relações causais do poder do Estado no cotidiano escolar. A partir dessa reclassificação, foi possível constatar que os trabalhos do eixo das políticas educacionais tendem a fazer conexão com a elaboração do PPP operando com uma perspectiva mais macro, assim como os trabalhos cuja ênfase está na prática pedagógica, aproximam-se mais da escala micro centrado, suas análises nos processos de implementação do PPP.

Ao olhar para o conjunto de produções mapeadas, pude observar de uma maneira mais geral que os estudos sobre Projeto Político Pedagógico se ocupam, em sua maioria, em discutí-lo no contexto macro, analisando de fora da escola os impactos – no cotidiano da escola – da implementação de políticas educacionais. Com efeito, os textos fazem referência à legislação como um marco que promove mudanças e reflexões no interior da escola e, por essa razão, procuram destacar o potencial político do PPP e seus matizes no sentido de execução ou de resistência a uma ação do Estado. Um discurso presente nos textos que caminham na perspectiva da macro análise é a linguagem da denúncia à colonização das práticas e da autonomia relativa da escola. Procuram assim, realçar os limites de ação da escola diante do controle do Estado.

Destaco a importância das discussões levantadas nos trabalhos encontrados por evidenciarem o poder do Estado como regulador de políticas educacionais em geral e curriculares, em particular. Essas abordagens permitem identificar os pressupostos, as intencionalidades do PPP no contexto das políticas educacionais e pensar ainda nos fatores

considera em seu resumo, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 ao assinalar a autonomia da escola e princípio da gestão democrática, incorpora uma luta histórica do campo educacional

¹⁷ A abordagem privilegiada nesses dois trabalhos tende a analisar as relações macro e micro, estabelecendo relações causais entre elas, identificando limites e possibilidades de implantação do PPP. De certa forma, eles reforçam tanto uma concepção prescritiva sobre a prática, como denunciam o poder do Estado como mobilizador das políticas educacionais.

que facilitam ou obstaculizam sua concretização, enquanto espaço de democratização e emancipação da escola.

No entanto, esses estudos, tendem a deixar escapar em suas análises a potencialidade de pensar nas múltiplas dinâmicas capazes de reconfigurar o escopo das ações do Estado no cotidiano escolar e as implicações destas dinâmicas para perceber, os traços das relações de poder, ali manifestos.

Do mesmo modo que, do ponto de vista político, essas análises foram produtivas para construir uma reflexão crítica em relação às propostas oficiais e questionar as aparentes neutralidades e/ou a autonomia da escola, do ponto de vista da análise, elas tendem a reforçar a dicotomia nos estudos sobre PPP privilegiando ora a perspectiva macro, ora micro, ora o seu processo de elaboração, ora a sua implementação. É como se, para buscar a inteligibilidade do PPP em decorrência da sua complexidade, fosse possível “recortar” essa análise em várias partes, sem a preocupação com a articulação entre elas.

Também, pude perceber que essas análises dicotômicas tendem a operar com uma concepção de poder bastante restrito, verticalizado. Em decorrência desse tipo de abordagem, Lopes (2006, 2008) coloca em evidência o risco da falta de articulação entre as perspectivas de análise macro e micro, no estudo sobre políticas educacionais, que pode contribuir com o esvaziamento do potencial político do PPP, operando então com uma concepção prévia de “como deveria ser”.

[...] a análise objetiva e essencialista das ações políticas, retira-lhes o caráter de imprevisibilidade, paixão, ambigüidade e incerteza. Transpor a noção redutora de política (politics) para as políticas de currículo parece-me ainda mais limitador, na medida em que implica desconsiderar as especificidades dessas políticas na produção de conhecimento e de cultura. (LOPES, 2008 p. 64).

Assim, ao reconhecer a importância, das contribuições desses estudos, no sentido de denunciar e refletir acerca das tensões que podem gerar tanto os processo de elaboração quanto o de implementação, aposto, nesta pesquisa, em trabalhar com um quadro teórico que

sustente a possibilidade de operar na pauta da complementaridade, na fronteira *entre* as macro e micro análises, superando a lógica dicotômica que reforça ora a denúncia, ora a prescrição, ora o controle, ora a resistência. Trata-se neste estudo de problematizar as matizes dessas tensões, evidenciando a presença de discursos mais homogêneos e/ou heterogêneos¹⁸ que são constantemente ressignificados e recontextualizados no espaço escolar.

Trazer aqui as questões suscitadas por essas produções e ressignificá-las no contexto da minha pesquisa, contribui para meu avanço no diálogo com os campos do Currículo e da Didática, apostando na fertilidade dessa interlocução para abrir pistas que pudessem me auxiliar na superação desse desafio.

Essas interlocuções me ajudaram na construção de um quadro teórico que ao operar com as tensões entre as teorizações curriculares crítica/pós-crítica, potencializa minha análise acerca dos discursos sobre saberes recontextualizados e hibridizados no PPP, como desenvolverei nos próximos capítulos. Com efeito, pensar o PPP a partir do campo do Currículo permite olhar para meu objeto, apostando que esse pode ser entendido como produtor de políticas curriculares.

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. (LOPES, 2004, p.111).

É justamente tendo como pressuposto essa afirmação de Lopes sobre as políticas curriculares, que pretendo desenvolver minha análise sobre o PPP ao longo deste trabalho. Do ponto de vista teórico, procurarei trazer as discussões sobre políticas de currículo (BALL 2001, 2006; LOPES, 2003, 2004, 2005) para pensar o PPP como espaço de negociação e recontextualização das ações do Estado, tendo como base a produção de sentidos e

¹⁸ Os termos homogêneo e heterogêneo podem ser entendidos de várias formas. Para fins desta pesquisa, senti a necessidade de construir um espaço semântico que me permitisse perceber as ênfases nos discursos sobre PPP. Assim sendo, utilizo como sinônimos as palavras: macro, global, homogêneo; micro, local, heterogêneo ao longo deste trabalho.

significados nos contextos escolares, reconhecendo a presença constante da tensão entre as perspectivas macro/micro de análise. Do ponto de vista metodológico, interessa-me perceber, nos discursos analisados, os traços que deixam transparecer essas tensões.

Para avançar nesse entendimento, o diálogo com Lopes (2004, 2005, 2006) e Macedo (2006) contribuiu igualmente, para o questionamento da suposta homogeneidade e subordinação do cotidiano escolar a um poder central, já que as lutas travadas no contexto da prática podem gerar ações contingentes e que, segundo Macedo (2006), podem ser vistas como subversivas, como se fossem um processo não apenas de resistência, mas de “reinvenção”, de dentro para fora.

A partir dessa formulação foi possível pensar que as ações contingentes provocam também recontextualizações tanto na chamada cultura escolar como na cultura da escola (FORQUIN, 1993) e colocam em jogo um repertório de sentidos compartilhados. Assim a idéia de olhar para meu objeto como sinônimo de políticas de currículo foi ganhando, aos poucos, mais consistência.

Apoiada nas contribuições de Ball (2001, 2006) e Lopes (2003, 2004, 2005, 2006, 2008), argumento também que é possível, de uma forma mais ampla, pensar o PPP como espaço de produção de políticas de currículo, em contraposição a uma análise “*estadocêntrica*”, produtora de políticas curriculares que desconsideram as dinâmicas de interlocução e interpretação do próprio PPP nos discursos pedagógicos que circulam na escola. Aposto assim, na fertilidade de entender que as políticas envolvem processos de negociação e de disputa, que podem ser identificados tanto na elaboração de projetos políticos pedagógicos como no contexto de sua implementação, processos esses que não são dissociados, e que reconfiguram o discurso pedagógico, como produto e produtor de sentidos híbridos.

Por considerar, a partir das interlocuções com as contribuições de Ball (2001, 2006) e Lopes (2003, 2004, 2005, 2008), o PPP como uma arena de produção de políticas de currículo, para além das distinções entre concepção e implementação, entre o “real e o ideal”, entre o formal e o vivido, portanto um espaço político que não exige previsibilidade, mas negociação constante, reforço a idéia de distanciar-me do tipo de abordagem prescritiva que investiga as questões da escola com a concepção prévia de como deve ser, e aproximo-me da formulação de Lopes e

Dirigindo o foco para as políticas de currículo e buscando estabelecer maior sintonia com as interpretações contemporâneas da cultura (GARCÍA CANCLINI, 1998, 2003; HALL, 2003), entendo que tanto a exclusividade conferida às ações do Estado quanto o isolamento das instituições escolares das dimensões macropolítico-econômicas podem ser restritivas das pesquisas sobre políticas de currículo. Na medida em que toda política de currículo é uma política cultural, tanto sua análise a partir da derivação dos processos econômicos e de classe - nos quais o Estado está inegavelmente engendrado, quanto seu deslocamento fetichizado dessas relações exclui dimensões importantes das lutas sociais para dar sentido a algumas dinâmicas da cultura e, particularmente, do conhecimento. (LOPES, 2008 p.65).

A partir do quadro teórico privilegiado em minhas reflexões, pude também operar com a idéia de que as políticas curriculares são reconstituídas em diferentes contextos (BALL, 2001, 2006; LOPES, 2003, 2004, 2005), o que me abriu portas para pensar os discursos que circulam sobre o próprio PPP.

Retorno ao título deste trabalho: “*PPP um espaço de disputa e negociação de sentidos de saberes escolares*” que evidencia por um lado à opção de refletir tentando ressignificar o objeto desta pesquisa, a partir da recontextualização das discussões acerca do PPP em um quadro teórico específico. O mapeamento realizado apontou assim, a necessidade de estreitar o diálogo com o quadro teórico.

2. Sentidos de “projeto”, “político” e “pedagógico” em disputa.

O novo não é necessariamente melhor que o velho [...] Há muitas e variadas formas de compreender, explicar e conceber as coisas do mundo e da vida. (COSTA, 2002b p.152).

Numa perspectiva em que a procura de verdades tem como negociação de sentidos, com linguagem, com diálogo com a tradição, ao invés de com assepsia dos conceitos e imposição de significados, a hermenêutica se apresenta como um frutífero campo de inspiração na busca de caminhos investigativos em Educação. (COSTA, 2002a p.83).

Inspirada em Costa (2002), ocupo-me nesta sessão em trazer os discursos sobre PPP no campo educacional e a partir do diálogo com quadro teórico desta pesquisa, procuro compartilhar os caminhos trilhados que ofereceram possibilidades para ressignificar a concepção do Projeto Político Pedagógico, sem a pretensão de apontar sentidos mais ou menos verdadeiros, mas com o olhar atento para encontrar alternativas que me permitissem negociar novos sentidos.

Após o mapeamento feito, algo chamou minha atenção: a ausência nos espaços pesquisados, da produção de autores que foram frequentemente citados nas bibliografias dos trabalhos analisados e são reconhecidos por se dedicarem à reflexão sobre PPP. Ressalto que apenas um trabalho, dentre os tantos encontrados, havia sido escrito por uma pesquisadora que tem sua legitimidade reconhecida ao discutir PPP. Porém de certa forma, foi possível reconhecer que as idéias desses autores estavam presentes nos trabalhos encontrados. Sem a pretensão de ter como referência todas as produções dos teóricos que discutem PPP, busquei então, compreender as perspectivas traçadas por esses autores legitimados no campo educacional como estudiosos dessa temática. Nessa tentativa, busquei nas bibliografias dos trabalhos encontrados perceber os autores mais citados na discussão sobre a temática em questão, para que, dessa forma, pudesse me aproximar simultaneamente de tais abordagens e trilhar meu próprio caminho, lançando mão do diálogo com esses autores.

Tendo, assim, como base o diálogo com a produção acadêmica acerca do meu objeto de estudo, proponho-me a explorar os próprios termos: “Projeto”, “Político” e “Pedagógico”, procurando identificar as tensões presentes em cada um desses significados produzidos em meio a disputas, e recontextualizados e hibridizados em discursos que reinvestem de sentido o próprio PPP. Apesar das três dimensões - “Projeto”, “Político” e “Pedagógico” - se apresentarem de forma intrinsecamente articulada na configuração do meu objeto, faço aqui essa abordagem, com o intuito de perceber as nuances que dão tonalidade ao PPP nos discursos produzidos no campo educacional.

Entre os vários caminhos possíveis a serem trilhados quando se trata de entender que sentido, ou que sentidos um projeto pode assumir no campo educacional, a etimologia não é o único lugar para se começar, mas é um lugar. Segundo o Houaiss, *projeto* deriva de *projicere*, palavra latina que significa “lançar para frente, estender”. Daqui é possível apreender que um projeto trata de algo futuro, com base no presente. Destarte, um projeto pode ser pensado como algo que opera, dialogando nas dimensões: espaço-tempo, cultura, saberes, sujeitos.

Quanto ao significado do termo “Projeto” no sintagma PPP, apoiada nos estudos de Veiga, (1997) é possível entender que o movimento de projetar pressupõe a explicitação de intencionalidades, de idéias e de posições que podem ser assumidas em busca de metas a serem alcançadas. Ainda nessa perspectiva, Veiga (1998) aponta o projeto como um processo de reflexão que reúne crenças, convicções e conhecimentos da comunidade escolar, portanto é fruto de investigação e intervenção. Sintetizando essa idéia, o projeto traz o viés de pensar **sobre e da** escola.

Proponho, para fins desta pesquisa, a ampliação desse olhar incorporando as contribuições do campo do currículo (MACEDO, 2004, 2006; LOPES, 2004, 2006, 2008); para pensar o significante “Projeto”. Antes de mais nada, julgo necessário esclarecer que

reconheço nas produções do campo do currículo algumas possibilidades que me permitem avançar no entendimento de outros sentidos assumidos pelo PPP no espaço escolar. Em outras palavras, além de trazer as discussões enredadas pelo olhar contextualizando cultura-poder-saber, entendendo que a cultura da escola envolve ela mesma na negociação de posições ambivalentes de controle e resistência, apontando caminhos para problematizar o “potencial interativo” (BRANDÃO, 2001) micro e macro.

Assim sendo, aposto na possibilidade de reinvestir o termo “Projeto” com potencial de articulação dos processos de elaboração e implementação, onde a articulação macro/micro pode ser vista como pista para entender que intencionalidades são negociadas e que “sentidos de” entram em disputa, dando contorno ao PPP que pensa de forma simultânea **a** e **na** escola. É a partir dessas idéias de “Projeto”, que proponho a reflexão sobre os significados do termo “Político”.

Os discursos da participação na elaboração, da gestão democrática e da autonomia da escola (GADOTTI & ROMÃO, 2002; DEMO, 1997) reforçam a potencialidade política do PPP e conforme já mencionado anteriormente, configuram como foco de abordagem em grande parte dos textos encontrados no mapeamento.

Em relação à ênfase dada ao potencial político do PPP, (GADOTTI & ROMÃO, 2002) esses autores procuram em suas publicações refletir sobre a concepção libertadora da educação, evidenciando o papel da escola na construção de um novo projeto histórico, de uma nova sociedade. Suas ponderações apontam severas críticas às formas de dominação e à educação oficial que busca consolidar, segundo suas análises, o capitalismo dependente.

Por essas razões, o PPP é evidenciado como oportunidade de resistência e emancipação da escola em relação às suas práticas educacionais e tem sua importância reconhecida por integrar princípios de igualdade, de liberdade e gestão democrática em

processo de elaboração dos projetos das escolas, para que esses sejam adequados à realidade institucional.

Neste sentido, esses autores apontam que a escola deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade na definição de sua identidade. E como consequência, afirmam que ela deve ser autônoma:

Para nós, a autonomia não pode ser separada de uma concepção política e econômica, que defende a capacidade popular de decidir, dirigir, controlar, isto é, de autogovernar-se. Isso implica a participação direta nas decisões. (GADOTTI & ROMÃO, 2002 p.35).

Aqui encontro a confluência das perspectivas: gestão democrática e autonomia da escola já apontada na sessão anterior. Para esses autores, não se trata de uma escola soberana que passa ilesa às ações e ao poder do Estado, mas uma escola que reflete sobre as várias possibilidades de organização do trabalho escolar, e que é no espaço de decisão compartilhada que constrói sua autonomia, sua forma de “governo local”.

Cumprir observar que trazer como fio condutor de reflexão a dimensão política do PPP abre as possibilidades para pensar nas relações de poder enredadas nesse espaço e nas múltiplas dinâmicas capazes de reconfigurar o escopo das ações do Estado.

A implantação de um novo projeto político-pedagógico da escola enfrentará sempre a descrença generalizada dos que pensam que nada adianta projetar uma boa escola enquanto não houver vontade política dos de cima. Contudo, o pensamento e a prática dos de cima não se modificará enquanto não existir pressão dos de baixo. (GADOTTI & ROMÃO, 2002 p.38).

Essa forma de abordagem traz consigo a priorização da postura dialógica no interior da escola com possibilidade de resistência e luta na tentativa de inverter a lógica instituída, que percebe a escola apenas como cumpridora, como executora de mudanças impostas pelo Estado. Apresenta ainda a possibilidade de a partir do instituído (legislação, normas, programas educacionais), compreender/ vislumbrar o PPP como o instituinte de outras práticas. Arrisco dizer que a participação direta nas decisões da escola trazem consigo o cenário de negociações e de conflitos, que podem oferecer possibilidades à própria escola de

rupturas de práticas instituídas, de subversões na busca de alternativas para pensar nos saberes que circulam na escola.

Assim sendo, reconheço que os autores que discutem PPP, potencializando essa dimensão (GADOTTI & ROMÃO, 2002; DEMO, 1997) e defendem a possibilidade de gestão democrática como um passo importante para o exercício da democracia, contribuem para pensar nos processos de negociação que envolvem as lutas e/ou acomodações travadas para tomada de decisões dos envolvidos no processo de organização do trabalho escolar bem como nas relações de poder que perpassam ações **da** e **na** escola.

Embora essas discussões abram espaço para pensar nas especificidades locais que caracterizam a ação política do PPP, pude observar que elas ainda tendem a operar com uma perspectiva de “como deveria ser” construído e/ou implementado o Projeto Político Pedagógico nas escolas para garantir o exercício da gestão democrática e a conquista da autonomia da escola.

Desenvolvo, pois, o sentido que dou à dimensão política do PPP, trazendo as contribuições dos estudos mais recentes sobre políticas curriculares de LOPES (2004, 2005, 2006, 2007 e 2008) e das articulações currículo e cultura de MACEDO (2004, 2006), entendendo que pode ser mais promissor, do ponto de vista teórico e na análise a que me proponho, buscar alternativas para pensar essa dimensão política do PPP, permeada por um poder oblíquo e contingente. (CANCLINI, 1998; LOPES 2004, 2006, 2008). Distanciando-me assim das abordagens de cunho mais prescritivo, proponho pensar nas relações de poder que circulam não só de forma verticalizadas, mas também na horizontalidade das disputas de sentido no interior das escolas, sem desconsiderar que as ações políticas (perspectiva de escala de análise macro) também negociam sentido e podem ser recontextualizadas na escola (perspectivas de análise micro). Nesse sentido, dialogo contra a idéia de que o PPP é um

pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, cabendo apenas ao contexto escolar implementar ou resistir a esse pacote.

Saliento, contudo, que olhar para o objeto Projeto Político Pedagógico como espaço de diálogo, um *entre-lugar*, onde se entrecruzam as perspectivas macro e micro de análise, pode representar um resgate do potencial político desse espaço de fazer curricular, na medida em que permite operar com tensões que marcam as negociações de sentidos, produzidos em discursos mais homogeneizantes e discursos que, por incorporarem a ação curricular no cotidiano específico de uma instituição, introduzem a contingência e a heterogeneidade nesse campo de discursividade.

Operar com essa perspectiva, abre a possibilidade de reforçar uma de minhas apostas. Pensar nas tensões e negociações que de alguma forma, pudessem estar presentes na construção/ implantação de um projeto, uma vez que os diferentes sentidos de escola e de saberes entram em disputa, fundamentando as idéias e os posicionamentos, instalando no espaço escolar um processo de análise coletiva.

Quanto à dimensão “Pedagógica” do PPP julgo importante, antes de mais nada, considerar as variações terminológicas utilizadas pela legislação para fazer referência ao PPP, apostando que este não é o único, mas um caminho que pode apontar pistas para refletir tanto o foco de abrangência como a ênfase que pode ser colocada ao pensar o PPP, no seio de cada escola onde ele se constitui como objeto de reflexão e legitima o discurso pedagógico.

Na legislação, o PPP pode ser sinônimo de: proposta pedagógica (Art.12- 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; Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino), plano de trabalho (Art.13), projeto de trabalho (Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo

com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola). Essa referência abre a possibilidade de conexão: PPP, planejamento educacional e organização do trabalho escolar.

O interesse em trazer para a reflexão as contribuições provenientes dos estudos sobre planejamento educacional, se justifica, não somente, pelo fato de reconhecer que essa articulação traz para o centro do debate a dimensão pedagógica do PPP, mas de refletir sobre as negociações de sentido de pedagógico que estão presentes nessa discussão.

Assim sendo, o contato com a literatura que se ocupa em refletir a respeito das questões do planejamento educacional (GANDIN, 1995,1999; VASCONCELLOS, 1998, 1999) abriu outras pistas, que me pareceram interessantes para pensar as questões que tangenciam os processos de elaboração e implementação do PPP no espaço escolar, embora os textos encontrados no mapeamento, não se ocupassem de fazer a articulação desses processos. Interessava-me, encontrar outras possibilidades que me permitissem articular esses processos e ao mesmo tempo pensar nos sentidos de “pedagógico”, que adjetivam os projetos políticos, produzidos, recontextualizados e hibridizados no espaço escolar.

Vasconcellos (2002) define projeto como um empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas, com o fim de alcançar objetivos específicos, considerando os limites diagnosticados num tempo presente, para que possam ser ampliados num tempo futuro, por meio da transformação de idéias fundamentadas na análise coletiva em ações procedimentais que modifiquem uma realidade.

O projeto Educativo não é algo que se coloca como um “a mais” para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela, para questões “estratosféricas”. Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes das escolas. (VASCONCELLOS, 1999, p.172).

Em seus argumentos, esse autor procura em primeira instância ratificar a importância da participação coletiva no processo de elaboração/vivência do PPP e defende que a escola,

após receber a crítica de ser “Aparelho Ideológico de Estado” e reprodutora do *status quo* nos anos 70, na esteira de uma radicalização do pensamento estruturalista, começa, na década seguinte, a ser reconhecida como um “importante espaço na concretização das políticas educativas, deixando de ser mero prolongamento da administração central”. Fazendo menção a potencialidade política do PPP, envereda pela reflexão do planejamento educacional, defendendo ser essa uma prática metodológica importante para diagnóstico e intervenção na realidade escolar.

Assim como Vasconcellos, Gandin (1999) discute planejamento, apostando no potencial de participação de todos nesse processo, não desconsiderando os mecanismos de controle social e de regulação do Estado, mas apostando que a escola pode e deve exercer seu princípio democrático de negociação de idéias e interesses. A participação para esse autor, não se restringe apenas a dar opiniões a respeito, mas traz a possibilidade de decidir na construção não apenas do “como” ou do “com que” fazer, mas também do “o que” e do “para que” fazer.

Ainda em relação ao entendimento do binômio PPP/ planejamento, as idéias de GANDIN (1999), fortalecem o entendimento de que a própria proposta pedagógica poderia ser considerada como um excelente espaço de realização de um processo mais complexo de planejamento, o qual esse autor denominou planejamento participativo¹⁹. Esses estudos, de uma maneira geral, contribuíram para pensar o ato de planejar nas instituições escolares, não mais apenas como instrumento de controle e vigilância de professores e alunos, mas com a perspectiva de avançar na busca da realização do trabalho pedagógico.

Na perspectiva defendida por esse autor, o planejamento implica em uma ação refletida tendo características que lhes são próprias: decidir, prever, selecionar, escolher,

¹⁹ Gandin (1999) identifica como princípio do planejamento participativo, quando as pessoas e as instituições organizam e decidem sua prática, para de alguma forma, intervir na realidade, o que para ele representava a base de elaboração dos projetos político pedagógicos.

organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída.

O PPP na esteira do planejamento educacional (GANDIN, 1999; VASCONCELLOS, 1999) ganha uma “técnica” em seu processo de elaboração perpassando por três dimensões: Marco referencial, Diagnóstico e Programação. De acordo com esses autores, o marco referencial se ocupa da discussão em torno da questão: “o que queremos formar?” Seria nesse momento então, que, segundo os autores, os atores envolvidos no processo de elaboração dedicam-se à reflexão em torno do viés político (visão do ideal de sociedade e de homem) e do pedagógico (ações educativas sobre as características que deve ter a instituição planejada). A etapa do diagnóstico busca responder a questão: “o que nos falta para ser o que desejamos?” Portanto, essa etapa tem suas reflexões pautadas na busca das necessidades, a partir da realidade da instituição (como uma forma de comparação com aquilo que a escola deseja ser). E por fim, cumpridas as etapas anteriores o planejamento vai se ocupar com a questão: o que faremos para suprir tal falta? Como se fosse uma proposta de ação, com objetivo de garantir o sucesso esperado.

Nesse sentido, o pedagógico é investido de sentido pela defesa do “planejamento”, defendido por Vasconcellos (1999) como uma sistematização, ainda que nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, sendo o PPP um instrumento teórico metodológico para intervenção e mudança da realidade que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola. Pensar a configuração do PPP a partir dessa idéia, contribuiu para a compreensão da presença da dimensão técnica e política imbricada na prática pedagógica, a identificação das formas de organização do trabalho escolar e ainda, abriu pistas para pensar no panorama das discussões travadas no processo de elaboração do PPP.

Contrária a minha idéia, de que, ao pensar sobre a dimensão pedagógica do PPP, as questões curriculares pudessem ganhar relevância e a discussão acerca do conhecimento

fosse, de certa forma suscitada, pude perceber que as discussões acerca dos saberes escolares ficam, na abordagem desses autores, diluídas, ou mesmo silenciadas num universo complexo do PPP.

Para avançar no diálogo aqui proposto, trago ainda as contribuições de Veiga (1998, 1999, 2007) reconhecendo que essa autora é citada como referência em grande parte dos trabalhos encontrados no mapeamento, tendo, portanto, seus trabalhos legitimados como fonte de pesquisa. Reconheço ainda a importância dos estudos da referida autora na composição do meu quadro teórico acerca do PPP, na medida em que ela procura articular os sentidos de Projeto – Político – Pedagógico, aproximando-se então da minha abordagem.

Para favorecer a inteligibilidade das discussões e das matrizes teóricas com as quais essa autora opera ao estudar PPP, organizo as suas idéias em três focos de reflexão conforme os estudos realizados. **O primeiro** traz o PPP como um espaço de “construção possível” (1998), onde a constituição do projeto é explorada por meio da articulação de temas que perpassam: gestão da escola, relações de poder, planejamento, autonomia, organização do trabalho escolar. Esses temas são tratados, por sua vez, a partir do olhar que busca alternativas para gestar uma nova forma de organização do trabalho e, por conseguinte, tendo como foco o espaço de decisão compartilhada. Assim sendo, a discussão, por ela proposta, aponta como eixos de reflexão - as finalidades, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e avaliação – eixos esses norteadores do processo de elaboração do PPP na escola. *“É preciso entender o Projeto Político Pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano”*.(VEIGA, 1997 p.27).

Nesse sentido, essa autora procura problematizar questões que envolvem elaboração/ implementação de forma mais articulada, propondo reflexões na escola acerca do seu cotidiano, para que o PPP possa retratar a identidade da escola enquanto espaço político-pedagógico. Foi possível perceber que mesmo não sendo foco de sua reflexão, Veiga (1997)

denuncia que as instituições escolares tendem a organizar seus currículos de forma hierárquica, fragmentando o conhecimento escolar, tecendo sua crítica ao controle social do Estado na forma de organização de conteúdos, metodologias e recursos de ensino.

Enfim, a autora contribui com idéias que apontam sugestões do ponto de vista prático para a construção do PPP. Trago um exemplo de uma sugestão que diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar: *“O currículo integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo”*. (VEIGA, 1997 p.27). Tal apropriação nos autoriza, a meu ver, reconhecer o PPP como espaço político onde as reflexões compartilhadas socializam o processo de tomada de decisão, mas, sobretudo, instituem a prática da negociação de sentidos do que chamamos de escola, aluno, professor, saberes...

O segundo foco de reflexão dessa autora reforçou minha idéia de trabalhar na pauta da complementaridade (macro/micro) para compreender a polissemia do PPP. Ainda com destaque ao processo de elaboração, a autora se propõe a pensar nos pressupostos que norteiam o PPP apresentando assim: princípios filosóficos políticos (que consideram a escola articulada com um contexto social mais amplo), os epistemológicos (que levam em conta o espaço de conhecimento construído coletivamente) e, por fim, as implicações didáticas metodológicas (que se referem ao processo ensino-aprendizagem).

Nesse movimento, algumas reflexões são suscitadas pela autora na tentativa de nortear os diálogos no interior da escola, considerando a educação como um compromisso político do Estado, com vistas à formação do cidadão participativo de uma determinada sociedade. Assim sendo, apresenta o Estado como impulsionador de reformas, caracteriza a escola como uma instituição social que organiza o trabalho pedagógico de forma semelhante à organização da sociedade, apontando a importância da construção do PPP como forma de resistência e ruptura do modelo escolar instituído.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um Projeto Político Pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar. (VEIGA,1997 p.33)

Portanto, procura evidenciar a importância de encontrar caminhos para avançar, caso contrário, a escola, segundo Veiga, estaria fadada a se submeter às tais mudanças apenas por determinação do Estado. Tais contribuições foram relevantes, para eu pudesse pensar as tensões vivenciadas no processo de elaboração e implementação do PPP, entendendo que a determinação legal provoca impacto no cenário escolar, mas, no entanto, não me ajudavam a pensar as perspectivas macro e micro de forma articulada para além das relações causais e verticalizadas.

Por fim, no terceiro foco desse estudo, Veiga (2007) se dedica a avançar nas discussões que tangenciam a execução e a avaliação dos PPP, ocupando-se de discutir a prática pedagógica desenvolvida nas instituições educativas por meio de processos democráticos no interior das escolas. Assim sendo, costura sua fala com a dimensão formativa do PPP em seus aspectos mais gerais: conselho escolar, coordenação pedagógica, formação continuada, procurando identificar desafios e possibilidades do PPP.

Por isso, o Projeto Político Pedagógico não é uma encomenda que se faz, mas um edifício que se constrói. Ele pode e deve ser formalizado pelo planejamento e pela sua avaliação, ele deve ter racionalidade, ele pode e deve ser gerido, ele implica níveis e hierarquias estabelecidos, mas não é uma construção a se configurar estaticamente.(op cit p.34)

Ao tecer suas considerações com esse foco, Veiga (2007) procura além de refletir a respeito das práticas pedagógicas realizadas em instituições escolares e movimentos sociais, robustecer o caráter político do PPP, buscando contribuir com “*a construção de processos realmente democráticos*”.

A despeito de sua pertinência, considero que a reflexão de Veiga (2007) fortalece a idéia de que com o PPP a escola “ganha” o espaço para planejar suas ações educativas, sendo

então, um espaço para transformar idéias em ações, trazendo de forma muito significativa sua posicionamento no título de seu texto “*Projeto Político Pedagógico: um guia para a formação humana*”.

Afinal, a escola, em seus vários níveis, desde a educação infantil à pós-graduação, é um componente da *polis*, e o seu diapasão pedagógico só pode ser político. Tal é a dialética em que se vê inserida a categoria *formação* em tempos contemporâneos. (op cit p.37)

Reconheço que o diálogo com os autores supracitados, legitimados por suas discussões sobre PPP no campo educacional, ofereceu-me pistas para identificar a dimensão técnica e política imbricada na prática pedagógica, porém entre os quadros de significação possíveis para o PPP, esses autores ainda não me ajudavam a avançar na perspectiva de considerar o espaço de negociação das políticas educacionais, para que assim, pudesse me aproximar aos poucos meu objeto do contexto de discussão das políticas curriculares e dos saberes escolares.

Procurei trilhar outros caminhos que pudessem oferecer essa possibilidade. Assim sendo, encontrei no campo do currículo pistas para pensar a fertilidade de analisar no PPP como produto e produtor de políticas curriculares.

1.3 Aproximações com o campo do currículo: PPP como produto e produtor de políticas.

É possível compreender que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. (LOPES, 2004 p.112).

Essa afirmação de Lopes (2006) me pareceu suficientemente instigadora para provocar minha curiosidade e fazer com que eu me aproxima-se das discussões travadas sobre políticas curriculares (BALL, 1994, 2001; LOPES, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008). Com efeito,

encontrei nos estudos desses autores algumas possibilidades para avançar nas discussões a que me propus, na medida em que eles oferecem argumentos para pensar as reformas curriculares de forma a romper com as análises dicotômicas, que tendem a caracterizá-las como um movimento do poder estatal e hierárquico; avaliando o seu impacto em termos de adesão ou resistência por parte das escolas e professores. Afinal, esses tipos de análise tendem a desconsiderar a escola como uma instituição capaz de produzir conhecimento, cultura e valores, de estabelecer conexões entre a produção e com propostas políticas mais amplas.

Desse modo, incorporei as contribuições de Ball (1994, 2001) sobre ciclo de políticas para pensar as negociações presentes na produção de políticas curriculares. Segundo essa perspectiva, existem três contextos importantes a serem considerados na análise de políticas públicas: o “contexto da influência”, o “contexto da produção” de textos de política e o(s) contexto(s) da prática. Lopes (2006b), que opera com essas categorias propostas por Ball (1994, 2001), defende que cada contexto envolve luta, disputa, aliança, especificidade, ao mesmo tempo em que se hibridizam na produção de “novas” políticas: *“O mais importante é considerar que a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação”* (LOPES, 2008, p.60). A abordagem do ciclo de políticas de currículo, possibilitou meu entendimento acerca dos diferentes efeitos das ações centralizadas e dos marcos político-econômicos que o artigo 12 da LDB 9394/96, que institui a obrigatoriedade de construção de PPP nas escolas, geram ações cotidianas locais e fazem circular “novos” discursos sobre escola, professores, alunos, saberes.

Tendo em vista essas contribuições, procurei então olhar para meu objeto a partir desses contextos e das hibridizações que são produzidas nesses espaços, a fim de encontrar novas pistas que indicassem a possibilidade de defender uma de minhas apostas: o PPP pode ser entendido como um espaço discursivo produto/ produtor de políticas de currículo, um

espaço onde circulam diferentes discursos que constituem o fazer curricular (LOPES 2003, 2004,2005).

O primeiro – o contexto da influência – corresponde ao espaço de produção de discursos com componentes nacionais e locais, que se definem num âmbito mais amplo e que envolvem também diversos organismos internacionais, que atuam tanto na condição de consultores, quanto na de financiadores das reformas educativas. Nesse contexto, segundo Ball (2001), as políticas exercem poder por meio da produção de discursos legitimados. Para fins desta pesquisa, identifiquei como contexto de influência do PPP os mecanismos legais e normativos da Reforma Educacional Brasileira de 1996, através da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Também incluo nesse contexto, e conforme já mencionado anteriormente, os Artigos 12,13,14 e 15²⁰, que trazem à tona e legitimam o papel ativo da escola na construção de propostas pedagógicas institucionais; bem como as propostas da UNESCO, agência incumbida da coordenação da política global do Programa Educação para Todos, monitorando a implementação das atividades, avaliando os progressos realizados, analisando as políticas efetivamente formuladas, disseminando conhecimentos sobre as boas práticas e alertando quanto aos desafios emergentes.

O contexto de produção caracterizado, por Ball (2001), é constituído pelo poder central que formula textos e orientações, visando o direcionamento das ações na prática como campo no qual documentos e propostas oficiais são codificados – disputas, interesses, negociações e interpretações – e decodificados pelos sentidos/ significados atribuídos pelos

²⁰ Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

atores envolvidos no próprio processo de produção. Os autores das políticas esforçam-se por estabelecer o controle dos leitores, tentando impor a leitura “correta” dos documentos. Importa destacar que após procurar nos atos normativos, resoluções, orientações e diretrizes publicadas pelo Conselho Federal de Educação e Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, nenhuma orientação que faça menção a elaboração do PPP foi encontrada.

Na tentativa de ampliar essa referência, busquei também nos pareceres, deliberações e orientações da Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Encontrei apenas uma resolução (nº 2), de 7 de abril de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, fazendo referência nos artigos 2º e 3º²¹ às ações que norteariam a prática pedagógica nas escolas, normatizando assim alguns princípios que *deveriam* ser expressos nos PPP das escolas. Encontrei ainda a deliberação E/CME nº 15, de 29 de maio de 2007 que fixa normas²² para autorização de funcionamento de instituições

²¹ Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

²² Art. 10 A elaboração do Projeto Político-Pedagógico observará o que dispõe a legislação aplicável, em especial os artigos 12 e 13 da Lei Federal nº 9.394/96 e os dispositivos da Lei Federal nº 8.069/90.

§ 1º Observado o disposto no caput deste artigo, a instituição privada de Educação Infantil conta com irrestrita liberdade para elaborar e aplicar seu Projeto Político-Pedagógico, sugerindo-se que contemple os seguintes aspectos:

- I. fins e objetivos do Projeto Político-Pedagógico;
- II. concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem;
- III. características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;
- IV. regime de funcionamento, descrevendo com clareza como se dará o funcionamento do horário parcial, do horário ampliado e do horário integral;
- V. espaço físico, instalações e equipamentos;
- VI. relação de pessoal, especificando cargos e funções, habilitação e níveis de escolaridade;
- VII. organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;

privadas de Educação Infantil, no Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro que orienta a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos. Interessante sublinhar que tais orientações não aparecem nas deliberações do Ensino Fundamental.

Essa ausência de orientações proveniente das Secretarias de Estado para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, reforçou minha idéia de olhar para o meu objeto no contexto das políticas de currículo (BALL, 1994,2001), pensar nas articulações entre os contextos que formam um ciclo de produção de políticas de currículo passíveis de recontextualização. Em outras palavras, pensar no emaranhado desses contextos, que articulam e constituem o PPP, e nas intencionalidades que favorecem os consensos, as zonas de escape que de alguma forma possam ser evidenciadas no contexto de prática.

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p.102).

Como sugere a citação acima, o “contexto da prática” é entendido por Ball (1994, 2001) como plural, onde definições curriculares são recriadas e reinterpretadas, conferindo o caráter circular dos discursos. Ele é, portanto, ao mesmo tempo produto e produtor de discursos reterritorializados. Portanto, as políticas curriculares oficiais podem ser vistas como possibilidades de intervenções textuais diretas na prática, provocando recontextualizações (LOPES, 2006) e novas interpretações. “A política é ao mesmo tempo texto e ação”. (BALL, 1997). O interesse por tal reflexão consiste no fato de me oferecer argumentos para compreender o entrecruzamento das questões políticas e epistemológicas do PPP, como desenvolverei nos próximos capítulos.

-
- VIII. proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade;
 - IX. processo de avaliação do desenvolvimento integral da criança;
 - X. processo de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, quando houver;

Nessa perspectiva, incorporei também em minha análise o conceito de recontextualização (LOPES, 2006; LEITE, 2007), que me permite entender que os discursos que circulam no espaço escolar são reinterpretações, por ocasião de sua circulação em meio educacional, dos próprios textos oficiais, entre outros. Destaco que o conceito de recontextualização para o entendimento de políticas de currículo, nesta pesquisa, oferece possibilidade para o entendimento do objeto investigado (PPP) como espaço de fazer curricular onde os sentidos, que são negociados, podem ser entendidos como híbridos de políticas curriculares. As reflexões sobre essas possíveis articulações discursivas foram, aos poucos, delineando as possibilidades de entendimento do PPP com um espaço privilegiado de fazer curricular e produtor de políticas de currículo. Pensar nessa lógica é, pois, ampliar o olhar para o PPP enquanto espaço de fazer curricular e produtor de sentidos negociados, de discursos hibridizados que carregam marcas de poder, mas também de resistência à homogeneidade.

Apoiada nessas contribuições, interessa-me pensar que o processo de elaboração do PPP faz circular, na escola, discursos que são base da produção de sentidos e significados para além das alternativas oficiais, tecendo a interpenetração global/ local, produzindo políticas de currículo como políticas culturais e recontextualizações produzidas pelo sistema de representação/significação no próprio contexto escolar.

Os textos assinados ou não pela esfera oficial são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de texto capazes de resignificá-los e refocalizá-los.(LOPES, 2006, p.113).

Nesse sentido, o discurso pedagógico pode ser entendido um híbrido de outros discursos recontextualizados, que já passaram por um processo de seleção para serem transmitidos, adquiridos. Assim sendo, entendo que as tensões presentes no processo de elaboração/ implementação do PPP nas escolas, bem como nas negociações que caracterizam o processo de tomada de decisão quanto aos “sentidos de” que circulam no espaço escolar não

são puros. Em outras palavras, os discursos que constituem os cenários das políticas educacionais são discursos tanto do campo pedagógico oficial e não oficial e, portanto implicam considerar as relações entre eles como constantes no processo de constituição das políticas **da e na** escola.

Sendo assim, o diálogo com essas teorizações políticas permitiu visualizar outro caminho para entender o Projeto Político-Pedagógico, no âmbito das políticas educacionais, já que esse pode servir tanto para a perpetuação do instituído quanto para sua contestação. Reconheço assim, a fertilidade de analisar as idéias colocadas em disputa nesse espaço que podem evidenciar intencionalidades, assim como posições de sujeito, oferecendo pistas para pensar os sentidos de escola que são recontextualizados, via PPP, e ainda pensar na produção de políticas de currículo (LOPES, 2004, 2005, 2006).

Destarte, torna-se possível entender as políticas como discursos, como textos que são produzidos de forma complexa, suportando múltiplas influências presentes, portanto uma arena política produzindo “respostas”, “novos discursos” que transitam na tensão homogeneidade e heterogeneidade.

Pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção de políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e heterogeneidade, em constante tensão. É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre global, local. (LOPES, 2006b, p.39).

Parecia-me cada vez mais produtivo pensar no PPP como espaço simultaneamente, produto e produtor de políticas de currículo, onde os processos global/local impõem determinadas ações comuns, mas também abrem espaço para reinterpretações em virtude da negociação presente entre os atores envolvidos.

Nesse sentido, considerar a presença da tensão homogeneidade/ heterogeneidade como trabalhada por Lopes (2006b) não significa apenas denunciar as estratégias mobilizadas para

produzir homogeneidade, nem tampouco potencializar exclusivamente a heterogeneidade. Olhar o PPP como sinônimo de políticas curriculares reforça a idéia já expressa logo no título desse trabalho, *PPP: um espaço de disputa e negociação de discursos...*

Desta forma, busquei fugir das armadilhas do essencialismo e/ou síndrome do “ou isto ou aquilo” e da tendência a prescrever idéias que assumem posições de receitas para “novas” reformas curriculares ou até mesmo manuais para a construção de projeto políticos pedagógicos. Pensar nessa lógica é ampliar o olhar para o PPP, compreendendo-o como espaço de fazer curricular e produtor de sentidos negociados, de discursos hibridizados que carrega marcas da relação saber-poder, mas também de resistência à homogeneidade difundida nos currículos formais.

Esse pensamento me ajudava a ressignificar a ação política do PPP, entendendo-o como espaço público de decisões compartilhadas, e que, portanto, incorpora o caráter de provisoriedade, imprevisibilidade, ambigüidade e incertezas, num processo político constante, inacabado. Afinal como afirma Lopes:

O processo político torna-se assim o conjunto das decisões adotadas nesse terreno: decidimos e nos constituímos como sujeitos da decisão política quando não há um a priori que sustente nossa decisão como uma obrigatoriedade racional. (LOPES, 2008, p.64).

Nessa perspectiva, o entendimento da descentralização na tomada de decisões, no âmbito, do PPP pode ser interpretado como um avanço em relação ao quadro de centralização administrativa e pedagógica que precedia a referida Lei, passando a representar um espaço de decisão colegiada, articulando os diferentes segmentos da comunidade escolar, com papel ativo na construção de seu projeto político-pedagógico, sua implantação, acompanhamento e avaliação sistemática.

É nesse contexto que emergem a necessidade de reflexão nas escolas para a construção de seus projetos e, até mesmo, a releitura de seus antigos documentos regimentais - já que há incapacidade da antiga *filosofia da escola* e do tradicional *regimento escolar* de darem conta

da nova complexidade que se apresentava no contexto da legislação educacional se tornavam evidentes.

Importa sublinhar o potencial dessas instituições como contexto de produção de políticas de currículo dando legitimidade à escola para produzir e negociar sentidos de escola, currículo, aluno, professor, saberes. Essa relação tensionada sujeito/ coletivo pode abalizar uma ponte para entendermos as ações políticas que tecem as redes de poder presentes na escola, desvendando aos poucos a amplitude do universo que compõe o cenário dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Contudo, retomando o título que explicita as intencionalidades desta pesquisa: *“Projeto Político Pedagógico: um espaço negociação de sentidos sobre saberes escolares”*, faltavam ainda duas questões a serem enfrentadas: a discussão a respeito dos saberes escolares, incorporando as contribuições da Didática e do Currículo, que será enfrentada no capítulo II. E, ainda, um outro enfrentamento se fazia necessário: a questão da linguagem, que já estava posta até mesmo no título que identifica este trabalho e tornou-se uma estratégia metodológica, a partir da minha opção de pensar os discursos sobre saberes escolares no espaço específico do PPP. Dedico-me ao enfrentamento dessa questão teórico-metodológica no capítulo III.

CAP II

DISCUSSÃO SOBRE “SABERES ESCOLARES” NO CAMPO EDUCACIONAL

Estamos mergulhados nesse projeto que se quer eu sei ao certo onde vai dar. Impressionava-me o fato de, em determinados momentos de pesquisa, estarmos como que parados diante de uma encruzilhada onde diversos caminhos se nos apresentavam como sendo igualmente coerentes.(COSTA, 2002, p.140).

Neste capítulo, pretendo mapear algumas possibilidades de pensar e significar os saberes escolares no âmbito do campo educacional, especialmente nos campos do Currículo e da Didática nessas últimas décadas. Sem a pretensão de desenvolver exaustivamente esse tema, mas com o objetivo de explicitar os caminhos escolhidos para compor o quadro teórico privilegiado por esta pesquisa, trago aqui as discussões que permitiram encaminhar as reflexões acerca do recorte escolhido: os discursos sobre saberes escolares produzidos no contexto de prática (BALL 2001, 2006; LOPES, 2003, 2004, 2005) do PPP das escolas selecionadas.

A opção por fazer o recorte na questão dos saberes escolares, não foi aleatória. Diante da diversidade de caminhos a seguir, algumas pistas foram exploradas para dar foco a esta pesquisa. Assim sendo, essa escolha se deu dentro dos limites do quadro teórico e do balanço bibliográfico feito, conforme já explicitado no capítulo I desse trabalho.

Apropriei-me, neste estudo, do PPP como espaço de confluência dos três contextos - de influência, produção e prática - identificados por Ball em sua argumentação sobre o ciclo de políticas. Apoiada em Lopes (2003, 2004, 2005) e Ball (2001,2006), pude pensar a escola

como contexto de prática e explorar a dimensão política do PPP, privilegiando a articulação macro/micro para pensar, de forma menos hierarquizada, os impactos das políticas curriculares na escola. Isso significa compreender que essas políticas são frutos de negociações de sentidos, entrelaçando discursos que circulam nos dispositivos legais (aqui a LDB 9394/96), nos documentos produzidos nas escolas (o texto do PPP) e nos depoimentos de diretores, professores e alunos (sujeitos envolvidos na concepção e implementação do PPP), mantendo a circularidade das políticas de currículo.

Desta forma, assumo neste trabalho a posição de pensar o PPP como um espaço privilegiado de reflexão acerca da produção, recontextualização e hibridização de discursos pedagógicos, que disputam sentidos com outros discursos igualmente produzidos, recontextualizados e hibridizados nesse mesmo contexto. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico passa a ser ressignificado, neste estudo, como espaço produtor/ produto de políticas de currículo. Do mesmo modo, a interlocução teórica estabelecida me permite pensar que ao falarmos de políticas de currículo, estamos trazendo à tona as discussões de conhecimento escolar. Afinal, como afirma Lopes (2004),

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais). Ao mesmo tempo toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p.111).

A produção do campo do currículo, como sugere a citação acima, tem avançado nas reflexões sobre o conhecimento escolar, procurando articulá-lo com questões políticas, ideológicas e culturais, resgatando a potencialidade emancipatória da própria identidade da instituição escolar para além de seu papel de transmissora de saberes. (MACEDO, 2003/2004, LOPES, 1994, 1997, 1999, 2004, 2005, 2007; GABRIEL, 1999, 2003, 2006, 2007, MONTEIRO, 2007). Discutir, pois, conhecimento/saber escolar na atualidade é enfrentar,

igualmente, as críticas direcionadas à escola, mas sem negar, como sugere Gabriel (2008) o seu papel central na construção de um projeto de sociedade mais amplo, nesses “tempos pós”.

(...) em que a condição da escola de estar sob suspeita pode significar igualmente que não foi demonstrada ainda a extensão de sua responsabilidade na construção de um projeto de uma modernidade que já apresentou sinais de esgotamento, mas que não autoriza a negar radicalmente a potencialidade dessa instituição em significar a agir no e sobre o mundo.(GABRIEL, 2008, p.5).

Desse modo, a opção por trabalhar com sentidos *de saberes escolares* está atrelada ao reconhecimento de que a escola é um espaço também produtor do conhecimento escolar. Tal processo ocorre por meio da articulação do conhecimento escolar com os demais saberes sociais (LOPES, 1999, 2007), ora afirmando um dado saber, ora negando-o ou silenciando-o. Em outras palavras, refletir sobre conhecimento escolar é pensar nos saberes produzidos em diferentes contextos e que ganham sentidos próprios ao serem recontextualizados e hibridizados nas instituições escolares, a partir das relações estabelecidas com outros saberes e sujeitos envolvidos.

Além disso, e no que diz respeito ao resultado da revisão bibliográfica realizada, o recorte aqui privilegiado, justifica-se pelo fato da temática dos saberes ainda ser pouco discutida nas reflexões sobre PPP. Conforme explorado no capítulo I deste trabalho, pude verificar que nenhum dos textos encontrados no mapeamento feito problematizava a questão dos saberes escolares, mesmo aqueles que se dedicavam a discutir a prática pedagógica. A afirmação abaixo de Veiga (1998) fortalece minha argumentação, na medida em que para essa autora:

O projeto político pedagógico construído pela própria comunidade escolar é definidor de critérios para a organização curricular e a **seleção de conteúdos**, embora o Estado legitimamente construído assumo o papel de formulador de políticas integrativas, principalmente com o intuito de preservar a unidade nacional respaldado na legislação que estabelece as prescrições mais amplas, em termos dos fundamentos/princípios e orientações.(VEIGA, 1998, p.22).

Assim, pensar o Projeto Político Pedagógico, na perspectiva teórica aqui adotada e com o recorte acima explicitado, é repensar a função da escola tanto na sua dimensão política quanto na sua dimensão pedagógica, tendo como base o campo da discursividade no qual circulam e são negociados os sentidos de saberes. Em outras palavras, é pensar nas relações estabelecidas entre escola e saberes.

Nessa perspectiva, identificar as disputas entre os discursos sobre saberes escolares, nesta pesquisa, implica considerar a especificidade da luta hegemônica²³ em torno do acesso e distribuição dos saberes escolares. Isso significa reconhecer a tensão entre a perspectiva universalista e perspectiva relativista que marca o debate, no campo educacional, acerca dessa temática. Com efeito, investigar os discursos sobre saberes nesse espaço (PPP), onde as disputas e as negociações não se fazem entre sujeitos que ocupam posições fixas, pode nos remeter à discussão sobre as redes de significação mobilizadas e possíveis nesse espaço específico de fazer curricular, que investe em discursos universais ou particulares sobre saberes.

Com base nesses pressupostos, algumas questões foram levantadas e deram contorno ao recorte aqui privilegiado: Qual o lugar ocupado pelo “saber/conhecimento” nas negociações que marcam os discursos acerca do fazer curricular, no PPP? Que sentidos de saberes em disputa compõem o discurso pedagógico das escolas pesquisadas? Que estratégias discursivas de reprodução e subversão podem ser percebidas nos discursos sobre conhecimento/saber escolar produzidos no âmbito do PPP?

Essas questões assumem uma maior relevância ao concordar com Candau, ao afirmar que

A escola é chamada a ser, nos próximos anos, mais que um lócus de apropriação de conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço

²³ Neste estudo, tomo emprestada a idéia de hegemonia desenvolvida por autores do campo do Currículo que incorporam as contribuições de Gramsci, que a define como “o processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político da sociedade”.(p.65).

de diálogo entre diferentes saberes – o científico, social, escolar etc. - e linguagens. [...] é no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. (CANDAU, 2000 p.14).

Com efeito, a reflexão dessa autora sobre o papel a ser desempenhado pela instituição escolar, neste começo de século, remete-me diretamente ao cerne da questão que motivou minha pesquisa e, em particular, às argumentações que pretendo desenvolver nesta sessão. Pensar o Projeto Político Pedagógico de uma escola como espaço de negociação de sentidos sobre o saber escolar, é reconhecer tanto a estreita relação dessa instituição com a questão dos saberes quanto a necessidade de problematizar a natureza e função desses saberes como condição para politizar o debate acerca da escola.

Há mais de uma década, é perceptível a discussão acerca dos saberes, tanto nos debates quanto nas pesquisas educacionais, sob os mais variados caminhos: nas análises de livros didáticos, de documentos ou propostas curriculares oficiais, das reformas curriculares (LOPES, 1997, 1999a; MOREIRA, 2003), nas discussões sobre formação de professores, profissionalização docente (MONTEIRO, 1998), sobre história das disciplinas (GOODSON, 1995, CHERVEL, 1990) sobre o processo de didatização dos saberes (CHEVALLARD, 1991, LOPES, 1999a, 2003, 2004, 2006, CANDAU, 2000, 2006; GABRIEL, 2000, 2006). Enfim, são muitas as possibilidades de entrada nessa discussão.

Neste capítulo, pretendo traçar, em linhas gerais, os discursos sobre saberes escolares presentes no campo educacional, em particular, nos campos do Currículo e da Didática nas últimas duas décadas. Minha preocupação aqui não é analisar as aproximações e distanciamentos entre esses campos, e sim perceber as contribuições teóricas para pensar o “elemento saber” e conseqüentemente os discursos sobre saberes que são recontextualizados, hibridizados nos discursos pedagógicos que circulam nas escolas. Nessa perspectiva, e apoiada em Gabriel (2000, 2006), interessa-me reforçar os discursos que investem na

potencialidade de pensar as convergências entre esses dois campos. Afinal, como sugere essa autora, a discussão em torno das questões de saberes.

(...) permite, quando não exige, que o olhar se centre nas zonas de convergência, de intersecção dessas duas posições. Tanto um como outro campo se preocupam, ainda que com referenciais teóricos e recortes muitas vezes distintos, com aspectos que envolvem o processo de ensino - aprendizagem, eixo articulador, sem dúvida, dos problemas de pesquisa compartilhados pelos agentes de ambas posições. (GABRIEL, 2006, p. 7).

Nessa perspectiva, procurei mapear, neste capítulo, os discursos sobre saberes escolares produzidos no campo acadêmico educacional, que configuram o discurso pedagógico.

Não cabe, nos limites desta pesquisa, resgatar a trajetória histórica de construção de cada um desses campos. Assim, ao invés de limitar-me a um critério cronológico para o mapeamento desses discursos, optei por destacar algumas discussões que estão na base da produção dos discursos acadêmicos sobre os saberes escolares que marcaram e/ou ainda marcam esses campos no período aqui contemplado.

Estruturei assim, este capítulo em quatro seções nas quais procuro apresentar em linhas gerais cada uma dessas discussões e suas implicações para reflexão sobre os saberes escolares. Desse modo, na primeira, destaco os debates que marcaram os anos 80 entre os representantes da teoria social dos conteúdos e os da educação popular. Na segunda sessão, foco as discussões em torno da problematização da natureza política do conhecimento escolar. A terceira sessão diz respeito aos debates em torno da especificidade epistemológica desse conhecimento e, por fim, na quarta sessão, recupero alguns aspectos presentes nos debates recentes sobre a epistemologia social escolar. Importa sublinhar que essa estruturação foi feita, apenas com o intuito de facilitar a apresentação e sistematização das minhas reflexões. Com efeito, essas abordagens se entrecruzam nos debates. A organização que se segue, à exceção da primeira sessão, justifica-se pelas ênfases dadas a alguns aspectos nessas discussões.

2.1. Teoria social do conteúdo x educação popular

Uma primeira discussão, que vale a pena sublinhar, concerne aos debates que marcaram o campo educacional e, particularmente, o campo da Didática nos anos 80 entre duas correntes críticas²⁴ no Brasil: uma vinculada à pedagogia crítica social dos conteúdos²⁵, outra vinculada às idéias da educação popular, fazendo, então, referência ao pensamento de Paulo Freire²⁶. Esse debate interessa em particular a essa pesquisa, por ser um marco no movimento de repensar a função da escola e, sobretudo, por ter os conteúdos escolares como alvo de problematizações.

Esses dois grupos nacionais desenhavam o pensamento educacional da época em uma disputa que girava em torno de questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem, com ênfase na dimensão política do conhecimento e na análise desses processos²⁷. De um lado os representantes da pedagogia crítico social dos conteúdos - os conteudistas, como ficaram

²⁴ O processo de redemocratização dos anos 80 marcou uma época de redefinições para o campo educacional com o desenvolvimento, no Brasil, e a incorporação nesse campo da teorização social crítica que inauguram as discussões e denúncias das imbricações entre questões educacionais e as questões políticas e ideológicas. No campo da Didática, essa redefinição pode ser percebida, já no início dos anos 80, pelo movimento que ficou conhecido como *A didática em questão* (CANDAU, 1996). Já no Campo do Currículo, as teorizações curriculares críticas, surgidas nos anos 60 na Inglaterra e nos Estados Unidos, começam a se fazer conhecer e disputar a hegemonia nesse campo no final dos anos 80 e início dos anos 90. Embora por caminhos diferentes, em ambos os campos se fortalece a crítica à escola da reprodução das desigualdades sociais.

²⁵ Esta tendência priorizava o domínio dos conteúdos científicos, os métodos de estudo, habilidades e hábitos de raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica face à realidade social, instrumentalizando o homem como sujeito da história, apto a transformar a sociedade e a si próprio. Da articulação entre a escola e a assimilação dos conteúdos por parte desse aluno concreto é que resulta o saber criticamente elaborado (Libâneo, 1990). Situo os estudos de Demerval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo, como as contribuições mais expressivas dessa época. Defendiam assim, a identidade da escola como espaço de saberes legitimados, onde o conhecimento é sistematizado e valorizado como ferramenta cultural a ser utilizada na luta política.

²⁶ . “O aparecimento da consciência popular supõe, senão, a superação da “cultura do silêncio”, ao menos a presença das massas no processo histórico que vai processando a elite no poder.” (FREIRE, 1980) Em outras palavras, essa tendência tinha como proposta uma escola que trouxesse a possibilidade de “problematizar a cultura dominante, compartilhada na escola através de uma saber universal, distanciado da realidade dessas classes, da cultura popular.

²⁷ Como sublinha Gabriel (2000), essas duas correntes se inscrevem na tendência da pedagogia crítica e colocam a escola pública no centro do debate. Segundo essa autora, “a diferenciação [entre essas duas tendências] é menos em termos de o projeto social que sustenta a visão de escola do que em termos da escolha dos caminhos para poder alcançá-lo” (2000, p.41)

conhecidos – valorizavam a distribuição do conhecimento acumulado e legitimado socialmente, considerando-o como ferramenta cultural a ser utilizada na luta política. Para essa corrente, as crianças das classes populares, tendo acesso ao saber de referência, estariam mais bem preparadas para enfrentar os desafios impostos por uma sociedade considerada injusta e excludente. Em contrapartida, a proposta educativa da educação popular estava mais voltada para o universo cultural do aluno do que para os conteúdos das grades curriculares. Os defensores dessa corrente faziam propostas para uma escola alternativa, que articulasse a construção do conhecimento e a conscientização política das classes populares, problematizando a relação com o saber, instituída pela escola que privilegiaria, segundo eles, a cultura dominante, silenciando, assim, os saberes das classes populares.

Importa sublinhar que, em ambas correntes, embora os sentidos de conhecimento entrassem em disputa para legitimar os processos de democratização da escola, o foco mantinha-se no papel político da escola, fazendo com que a natureza desses saberes ainda não fosse radicalmente problematizada. Com efeito, a intensidade das críticas dirigidas mutuamente entre essas correntes, embora tivesse trazido à tona a questão do conhecimento que circula na escola, acabou não apenas silenciando possibilidades de diálogo entre as mesmas como excluindo dos debates dos anos 80 a tensão universal/particular, que permeava aquela discussão para pensar as configurações dos saberes na escola.²⁸ Essa tensão será objeto de reflexão na década seguinte, tanto no âmbito da Didática e Currículo como resultado da incorporação, nesses dois campos, da perspectiva cultural sob novas matrizes teóricas.²⁹

²⁸ Segundo Gabriel (2000, p.41), a teoria social dos conteúdos ao defender uma grade curricular comum baseada nos conhecimentos socialmente legitimados poderia ser associada às perspectivas mais universalistas presentes nos debates sobre os saberes escolares. Ao contrário, os defensores da educação popular, ao enfatizarem a necessidade de respeitar a cultura do aluno, tenderiam a se aproximar mais de discursos relativistas.

²⁹ No Brasil, o final da década de 90 foi marcado por interlocuções teóricas entre os campos da Didática, da Nova Sociologia do Currículo e dos Estudos Culturais, abrindo pistas para pensar nas possíveis articulações entre a dimensão cultural e epistemológica, política e social. *O estreitamento de diálogo entre esses campos nos permite recontextualizar as discussões que envolvem os saberes escolares, problematizando COMO as relações*

Para além dessa discussão dos anos 80, identifico três outros eixos de reflexão/problematização que perpassam os campos do Currículo e da Didática a partir dos anos 90 que merecem ser destacados, tendo em vista o objetivo deste capítulo, e que serão desenvolvidos nas três seções a seguir. As discussões travadas em cada um desses três eixos estão inseridas na intersessão dos campos da Didática e do Currículo, ambos marcados, desde a segunda metade dos anos 90, pela incorporação e hibridização das teorizações críticas e pós-críticas como sugere Gabriel (2006, 2008), ao se referir a cada um desses campos.

É, pois, em um terreno híbrido onde emergem e se entrecruzam no espaço de uma década tendências e matrizes teóricas críticas e pós-críticas, que as reflexões acerca das articulações possíveis entre conhecimento, cultura e poder vêm se desenvolvendo desde então, no **campo do currículo** no Brasil. Percebe-se assim, nas produções sobre conhecimento escolar deste campo, a partir da segunda metade da década de 90, uma mescla entre preocupações, conceitos, enfoques e interlocuções teóricas diferenciadas. Muitas vezes o processo de hibridização nesses estudos ocorre entre os diferentes sistemas de significação nos quais esses termos estão inseridos em outros momentos são os princípios orientadores de leitura de mundo que se mesclam.(GABRIEL, 2008, p.10).

Quanto ao território, **o campo da Didática**, no final dos anos 90, pode ser caracterizado, (...) como um momento de dispersão, não havendo uma convergência explícita de tendências ou perspectivas teóricas como a que ocorreu nos anos 80 em torno das teorias educacionais críticas.(GABRIEL, 2006. P.39).

2.2 A problematização da natureza política do conhecimento escolar

A discussão focalizada nesta sessão gira em torno da problematização da natureza e da função política dos saberes escolares, reconhecendo que esses saberes são o resultado de um processo de seleção cultural que envolve relações de poder assimétricas. Apoiada em Gabriel (2000, 2006), considero que essa discussão engloba duas vertentes que se diferenciam em função dos significados atribuídos aos termos conhecimento, poder e cultura, bem como das ênfases dadas a cada um dos mesmos. Assim os termos “conhecimento”, “poder” e “cultura”, presentes nos debates travados são significados distintamente e recebem ênfases diferentes, dependendo do paradigma no qual a reflexão em tela está inserida. Tendo em vista os objetivos desse estudo, interessa-me menos diferenciar as contribuições em função dos paradigmas³⁰ nos quais essas discussões estão inseridas, do que sublinhar as potencialidades de cada um dos eixos de reflexão para pensar a questão do conhecimento escolar.

Neste primeiro eixo de discussão, os conceitos de reprodução, ideologia³¹, hegemonia³², cultura e poder são categorias centrais para o debate em torno da desnaturalização do conhecimento escolar. Informados pelas contribuições das teorizações críticas³³ e pós-críticas³⁴ esses estudos têm trazido pistas importantes para pensar a dimensão

³⁰ É possível identificar hoje a presença de dois paradigmas que disputam a hegemonia do campo educacional: o paradigma crítico e o pós-crítico.

³¹ A teoria crítica incorpora o conceito de ideologia do filósofo francês Althusser para quem segundo Silva: “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (SILVA, 2000b).

³² A teoria educacional crítica recorre a Gramsci para pensar o conceito de hegemonia, definida assim como processo predominantemente político pelo qual um determinado grupo social exerce o domínio da sociedade. “Para Gramsci, este domínio depende da construção social de categorias culturais que acabam por se transformar em senso comum”.(SILVA, 2000b)

³³ Segundo Silva (1999), as teorias críticas, surgem a partir dos anos 60, colocando em discussão o pensamento e os arranjos da estrutura educacional tradicional. Nessa direção, a desconfiança do status quo, como instituinte das desigualdades sociais, marcam as reflexões para a construção de novas concepções

política presente no processo de produção dos conhecimentos, seja no campo do Currículo ou no da Didática. Ao trazer à tona a questão da seletividade na produção de conhecimentos, bem como os critérios que estão em jogo, esses debates contribuem para contestar a idéia de neutralidade do conhecimento. Com efeito, tanto o campo do Currículo quanto o da Didática, retomam, de certa forma, a discussão dos anos 80 fazendo, todavia, avançar o debate acerca dos saberes para pensar as possíveis articulações entre a dimensão epistemológica, política e social, problematizando assim a própria natureza do conhecimento escolar *“não para saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas para saber o que conta como conhecimento”* (SILVA, 1999 p.196). Desse modo, ao denunciarem as relações de poder que estão também emaranhadas na produção de conhecimentos, esses estudos reconhecem que o *poder não é algo que de fora, determina que forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder está inscrito no interior do currículo*” (SILVA, 1996 p.197)

Portanto, é no âmbito dessa discussão que o currículo passa a ser entendido como um território a ser contestado, já que o processo de seleção de conteúdos está impregnado por interesses de determinados grupos sociais. Desse modo, a idéia de um conhecimento universal portador de uma verdade absoluta é colocada em xeque e o conhecimento científico passa ser problematizado na sua condição de imperativo no espaço escolar. Nessa direção, a expressão *“crise paradigmática”* ganha destaque nos debates e estudos como referência ao desmoronamento das certezas e verdades absolutas.

educacionais. Esse autor faz referência às diversas contribuições que constituíram essa mudança: a *“Nova Sociologia da Educação”*, *“o movimento de reconceptualização”*, a *“Pedagogia do Oprimido”* de Paulo Freire, as críticas de Althusser aos *“aparelhos ideológicos do Estado”*, os estudos de Bourdieu, Passeron, Baudelot e Esteblet, Bernstein, Young, Bowels, Gintis, Pinar e Grumet, Apple; para destacar a efervescência desse pensamento que provoca uma transformação radical, fundamentando as análises em uma economia política do poder e as determinações econômicas dos fenômenos sociais, deslocando a idéia predominante de desenvolver técnicas de como fazer o currículo para a valorização do desenvolvimento de conceitos que permitissem a compreensão de que o currículo faz.

³⁴ As teorias pós –críticas fundamentam-se em uma matriz de pensamento pós estrutural e surgem como propósito de dar conta dos limites colocados pelo estruturalismo. As teorias pós- críticas dedicam-se às discussões sobre a linguagem e o processo de significação, bem como elaborar concepções de poder e conhecimento.

Essas preocupações podem ser igualmente percebidas no campo da Didática, em particular, nos estudos que se filiam à chamada Didática Inter/multicultural (GABRIEL, 2005, 2006; CANDAU, 2002, 2005, 2006, 2008), como indica a afirmação de Candau (2002).

Certamente a introdução da perspectiva multi/intercultural no dia-dia das escolas e da sala de aula provoca **muitas questões para a didática relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares**, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extras classes, a relação escola-comunidade entre outras.(CANDAU, 2002 p.119, grifos meus).

Nesse movimento, a questão cultural, assume gradativamente uma centralidade nos debates em ambos os campos, na medida em que será considerada, nesses estudos, como uma variável forte nos critérios que entram em jogo no processo de seleção. As atenções se voltam para pensar outras possibilidades de significar a interface saber-cultura e repensar a função da escola nesse novo cenário de significações.

Com o estreitamento do diálogo do campo educacional com as ciências sociais, especialmente, com a Antropologia e a Sociologia, foi possível ressignificar o termo cultura numa concepção mais pluralista e menos prescritiva, o que suscitou novas questões para pensar tanto a função da escola como a própria concepção dessa instituição como sugere Gabriel (2000), ao discutir a relação escola-cultura na atualidade:

(...) quanto à escola, esta passa a ser vista não somente como local de instrução, mas também, como “arena cultural” onde se confrontam as diferentes forças sociais, econômicas, políticas e culturais em disputa pelo poder. (GABRIEL, 2000, p.39).

Com efeito, a cultura deixa de ser significada como um cabedal de conhecimentos legitimados que alguém pode ou não possuir. A dimensão cultural passa a ser considerada pelas discussões no âmbito educacional como forma de ser, estar e olhar o mundo. Essa ampliação do conceito de cultura provoca reflexões tanto no que se refere ao saber escolar quanto à própria função da escola passando a assumir que não há mais apenas um padrão

válido a ser seguido, ou seja, que existem diferentes línguas, modos de vida, modos de ação, formas diferentes de olhar o mundo. Em outras palavras, a escola é chamada a reconhecer que não há apenas uma verdade a ser descoberta, seguida e sim múltiplas verdades, históricas que assumem suas “condições de verdades provisórias” conforme o contexto que a produziu. Nesse sentido, *“a cultura é organizada por rupturas de um novo conceito frente a um velho conceito”* (LOPES, 1999a p.60) num movimento de recontextualização permanente.

Não se tratava mais de considerar a cultura como herança cultural a ser transmitida entre as gerações, mas de compreender os mecanismos que determinavam que algumas culturas estivessem representadas no currículo e outras não. Afinal, como sugere Lopes (1999b) *“Em um dado contexto histórico, são selecionados os conteúdos da cultura, considerados necessários às gerações mais novas, constituintes do conhecimento escolar”*.(p.63)

Para a discussão central deste meu estudo, interessa-me sublinhar as implicações desse debate para pensar a questão do conhecimento escolar. Como já vêm assinalando alguns autores (MACEDO, 2006, 2008; GABRIEL, 2008), a incorporação do conceito de cultura tal como explicitado anteriormente foi sendo pouco a pouco associada à idéia de conhecimento, o que explica o fato desses dois termos, em muitas análises feitas nesse período, aparecerem como sinônimos.

Essa associação, embora venha sendo contestada mais recentemente (MACEDO 2006, GABRIEL, 2008), ainda está bastante presente. A despeito dos limites para o debate político do campo, a idéia de conhecimento confundida com idéia de cultura. A incorporação da perspectiva cultural com esse enfoque, no debate sobre conhecimento escolar, suscitou questionamentos sobre a natureza do conhecimento escolar que trouxeram contribuições relevantes para a reflexão da democratização do acesso ao conhecimento legitimado

socialmente. Como afirma Lopes (1999b) ao propor repensar a associação entre escola, transmissão da cultura erudita³⁵ e dominação.

O entendimento do processo de seleção nos permite conceber que o conhecimento escolar não se trata apenas da reconstrução de conhecimentos científicos/ eruditos. Trata-se de um conjunto de conhecimentos múltiplos, de origens diversas, fruto de reconstruções diversas. Conjunto esse que é transmitido como se fosse o que há de mais fundamental na cultura humana.(LOPES, 1997 p.106).

Uma outra implicação da introdução da perspectiva cultural nesse debate, foi a emergência da tensão entre perspectivas universalistas e relativistas³⁶, que marcou os debates entre alguns representantes dos campos do Currículo (FORQUIN, 2000; SILVA, 2000) e da Didática (CANDAU, 2000a) nos anos 90 e que tem sido objeto de reflexão até hoje.

Em relação às contribuições dos debates suscitados pelo enfrentamento da tensão universal x particular³⁷ para pensar a questão dos saberes escolares, destaco aqui as argumentações desenvolvidas por Candau (2000a) ao fazer referência à inclinação universalista de Jean-Caude Forquin³⁸, chamando atenção para os desafios que devem ser enfrentados pela escola ao pensar nos conteúdos escolares:

³⁵ Levando em consideração as idéias de Lopes (1999 a) embora de maneira geral a cultura erudita seja considerada cultura dominante estas não devem ser entendidas como sinónimas. A cultura dominante é definida como aquela que atende a interesses específicos da classe dominante, na tentativa de homogeneizar a sociedade, ou seja, caracteriza-se por sua capacidade de dominação, em um dado momento histórico, independente de advir das classes populares, do senso comum ou até mesmo da cultura erudita.

³⁶ Importa sublinhar que ao entrar na discussão universal/particular, procuro sublinhar as implicações pedagógicas desse debate, para mapear os discursos sobre saberes escolares no campo educacional. Portanto, limito minha abordagem a esse foco, embora concorde com Gabriel (2000), que pensar a tensão universalismo/relativismo: “É mergulhar em um contexto de crises sobrepostas e/ou articuladas, cuja complexidade assume dimensões que repercutem em todos os níveis da realidade e onde cada pólo desta tensão é (re)significado de forma a garantir os diferentes interesses que estão em jogo”. (p.39)

³⁷ A perspectiva universalista é identificada como aquela que entende a escola com a função de transmitir os saberes de referências, saberes universais com a intencionalidade de iniciar o aluno “*a uma ordem humana ideal ilustrada por um repertório de referências canônicas*” (FORQUIN, apud GABRIEL, 2000). Em contrapartida, as perspectivas relativistas no campo educacional englobam os estudos que problematizam “*a questão da validade ou universalidade dos conteúdos científicos e teóricos de ensino*”.(LOPES, 1999a)

³⁸ Este debate é fruto das interlocuções iniciadas em 1997 pelos autores já mencionados, por ocasião do seminário comemorativo aos 25 anos da Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro, tendo como conferencista o professor Jean Claude Forquin.

A escola tem de se defrontar fortemente com esta realidade e repensar o processo de escolarização a partir destes desafios. Não se trata exclusivamente de um desafio analítico e conceitual, por mais importante que seja o aprofundamento nessa perspectiva. Trata-se de recriação do sentido profundo, de reinventar a escola. Acolhendo a tradição construída como histórica, evitando posições saudosistas e/ou fundamentalistas, para, conscientes das raízes, enfrentarmos as novas questões e recriarmos o sentido da escolarização. Nessa perspectiva, consideramos importante assumirmos o desafio de trabalhar a tensão dialética entre universalismo e relativismo, entre igualdade e diferença. (CANDAU, 2000a, p.2).

Com efeito, uma das marcas das contribuições dos estudos produzidos a partir da perspectiva da didática multi/intercultural³⁹ consiste na crítica consistente à atitude homogeneizadora e monocultural, que caracteriza a prática pedagógica da escola, onde os conhecimentos universais impregnam o currículo escolar e não são questionados. Do mesmo modo, esses estudos apostam na necessidade de desconstruir, problematizar a cultura escolar na qual

(...) os chamados valores e conhecimentos considerados universais não são problematizados, muitas vezes são vistos numa abordagem ahistórica, consensual, a afirmação das variáveis de caráter social não é articulada com as questões de etnia, gênero, grupo sociocultural de referência e orientação sexual e a defesa da igualdade silencia e nega as diferenças.(CANDAU, 2006, p.115).

Essa preocupação está presente entre os representantes dessa vertente da Didática desde o início dessa década, como indica Candau (2000) ao se propor o desafio de responder a questão: como formular uma agenda de trabalho para o campo da Didática nos próximos anos?

Reconhecer o cenário em que hoje estamos imersos. Articular a perspectiva crítica com as contribuições da visão pós-moderna. **Romper as fronteiras epistemológicas a articular saberes.** Favorecer ecossistemas educativos. Reinventar a didática escolar. Afirmar a multidimensionalidade do processo educativo. Apostar na diversidade. Revisitar temas “clássicos” da didática. (Candau, 2000, p.159 grifos meus).

³⁹ Nesse debate, os “novos” olhares da didática se ocupam em buscar possibilidades para enxergar o pluralismo cultural, a diferença, a diversidade, como constituintes da relação pedagógica, por identificar um movimento de reorganização do campo, redimensionando a abordagem cultura-saber, bem como os processos de seleção de conteúdos escolares.

Importa ainda sublinhar, nesses debates travados em torno da tensão universalismo e relativismo, as implicações para pensar a questão da verdade ou do “conhecimento verdadeiro” ensinado nas escolas. Com efeito, o relativismo cultural quando pensado no âmbito da formação não pode ser compreendido de forma desarticulada – como um relativismo epistemológico, colocando questões que continuam sendo objeto de reflexão no campo educacional. Como nos lembra Lopes (1999a):

O fato de procurarmos compreender por que em tal contexto histórico determinado conhecimento é ensinado, bem como analisar conflitos, acordos e relações de poder que forjam tal currículo, não implica desconsiderarmos critérios epistemológicos de interpretação dos saberes, bem como a possibilidade de análise de justificativas para conhecimentos e pedagogias escolares. (p.165)

Apoiada nas discussões desse eixo é possível compreender as implicações dessa afirmação para pensar as disputas de sentidos de saberes no processo de seleção de conteúdos, que ora valorizam, uma perspectiva mais cartesiana, associada ao conteúdo universalmente legitimado, ora associado mais a valorização de elementos culturais que se situam para além dos aspectos cognitivos. Essa afirmação me ajuda a pensar nos processos de negociação que envolvem a seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados. Entendendo que o PPP é um espaço que oferece oportunidade para essa discussão, levanto ainda duas questões: que conjunto de significados são legitimados e compartilhados nesse espaço que marca a identidade escolar? E, portanto, que subversões são “permitidas” ou possíveis?

Ainda neste primeiro eixo de problematização/reflexão, e além da tensão universalismo e relativismo, o estreitamento do diálogo com as teorizações pós-críticas, em particular, os sentidos atribuídos à cultura tem trazido contribuições fecundas para pensar a interface conhecimento, poder e cultura. Com efeito, Moreira (1998) já na década de 90 apontava que as idéias do pós-estruturalismo e do pós-modernismo estavam sendo incorporadas pelo campo do Currículo, que passava então a “conviver” com o pensamento da teoria crítica, trazendo um novo contorno para pensar o currículo e os saberes.

Uma nova feição da teoria curricular crítica se delineia, com a colaboração do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça. (MOREIRA, 1998 p.24).

Importa sublinhar que a incorporação no campo educacional das contribuições dos Estudos Culturais (CANCLINI, 1997, HALL, 1997, BHABHA, 1998), permite ressignificar o termo cultura, alargando seu campo semântico que passa a incluir outros conceitos como identidade, multiculturalismos, diferença, diversidade cultural, hibridismo, linguagem, discurso que passam a orientar os debates em ambos os campos (Currículo e Didática).

Nesse movimento de ampliação do campo semântico do conceito de cultura, o diálogo com a teoria social do discurso abriu novas pistas para pensar a interface conhecimento e cultura. Com efeito, a questão da problematização da natureza do conhecimento escolar é redimensionada pela incorporação nos debates da concepção de cultura como processo de significação de sentidos (GABRIEL, 2008). Nessa perspectiva, a cultura deixa de ser pensada como objeto coisificado, um produto acabado para ser consumido e passa a ser vista como processo de caráter dinâmico, histórico, enredado pelas relações sociais estabelecidas, envolvidas por relações de poder.

Esse entendimento permite ressignificar o potencial político do currículo para além da problemática do conhecimento (MACEDO, 2006), sem, no entanto, negar a importância do mesmo no debate sobre a reprodução das relações assimétricas de poder. Considerar a cultura dessa forma, aciona a dimensão da interpretação, da significação e, segundo Lopes (1999b), representa uma alternativa para assumir o distanciamento teórico das perspectivas essencialistas que pensam cultura e conhecimento apenas como sinônimos.

As proposições apresentadas até aqui, apoiadas nas teorias críticas e pós-críticas, ajudam-me a pensar que os sentidos de saberes escolares são negociados conforme as práticas culturais que histórica e socialmente influenciam as discussões no âmbito educacional e trazem matizes do poder explícitos ora mais, ora menos nos discursos pedagógicos. Entendo

que são “esses matizes” que me indicam que os sentidos de saberes são um terreno de disputa de significações.

Encontro nas proposições de Macedo (2004, 2006), ao pensar as relações currículo/cultura como híbridas, reforço a essa idéia. Embora, a discussão sobre saberes escolares não seja foco de suas reflexões, Macedo (op. cit) se refere ao hibridismo como um espaço de enunciação, no qual são produzidos posições de sujeitos em disputa permanente pelos sentidos de mundo produzidos e veiculados por esses saberes. Apoiada em Gabriel (2008), entendo, pois, que nessa perspectiva, os saberes deixam de ser percebidos como “propriedades” de grupos específicos, interagindo em relações hierárquicas e verticalizadas de poder, e assumem a condição de enunciados que posicionam sujeitos em relações assimétricas de poder em conflito onde emergem e interagem manifestações plurais de regulação e subversão na disputa pela hegemonia, ainda que provisória.

Do ponto de vista conceitual, algumas das contribuições das críticas pós-modernas e pós-coloniais foram bem vindas para me ajudar a entender os sentidos de cultura, poder, linguagem e identidade, pois me permitem não mais essencializar essas noções. Assim sendo, foi possível pensar a presença eventual de discursos heterogêneos e híbridos sobre saberes que circulam na escola.

2.3 A especificidade epistemológica do conhecimento escolar

Uma outra abordagem presente nas discussões nos campos da Didática e do Currículo sobre os saberes escolares, refere-se aos enfoques que se preocupam com a natureza epistemológica dos mesmos para além da dimensão política e cultural discutida na sessão anterior. Esses estudos permitem pensar as configurações assumidas por esse saber num contexto específico, a escola.

Embora reconheça as contribuições desse embate – universalismo/ relativismo – para pensar as condições específicas do conhecimento escolar, percebo nas discussões travadas neste eixo uma potencialidade para pensar os discursos sobre saberes escolares produzidos em uma prática discursiva específica, isto é, o processo de ensino-aprendizagem em espaços de formação, na medida em que oferece a possibilidade de pensar as contingências que são específicas desse espaço, no qual o conhecimento é sistematizado, disciplinarizado e avaliado.

Para essas discussões, as reflexões de Forquin ainda me parecem bastante atuais. Com efeito, esse autor (2000) faz uma ressalva às implicações das contribuições da antropologia e da sociologia para pensar a relação escola e cultura, admitindo que embora tais idéias sejam muito relevantes não podem silenciar a chamada razão pedagógica da escola. Sua preocupação é que em meio ao pluralismo cultural, os critérios para a seleção dos conteúdos escolares possam ser estabelecidos no terreno da epistemologia para além dos critérios puramente sociológicos ou antropológicos. Apoiada nessa idéia, entendo que o processo de seleção de conteúdos é também tensionado/ negociado num movimento de ir e vir entre a razão pedagógica e/ou razão sociológica⁴⁰.

⁴⁰ Ao fazer essa distinção, Forquin define como razão pedagógica, a identidade da escola enquanto espaço de transmissão de saberes legitimado, saberes científicos e a razão sociológica abarca os saberes que se constituem pelas relações sociais, valores e atitudes. Para maior aprofundamento, ver Forquin (2000).

Essa discussão vem sendo mais desenvolvida no campo da Didática, em particular, com o diálogo estabelecido com a teoria da transposição didática, especialmente na perspectiva de Chevallard⁴¹ (1991) tal como interpretada por alguns autores do campo educacional no Brasil (Lopes, Gabriel, Monteiro). Apoiada em Gabriel (2003), percebo ainda que uma das contribuições desse autor é permitir ampliar o campo da epistemologia para além da questão da produção dos conhecimentos, incluindo assim a dimensão da sua distribuição e consumo. Dessa forma, ao criticar a forma de como o campo da produção é valorizado em nosso quadro de pensamento ocidental, Chevallard aponta a necessidade e pertinência do reconhecimento da especificidade do conhecimento escolar bem como as implicações pedagógicas desse desconhecimento.

Devemos ver, creio, o efeito de uma certa maneira que tem a cultura de tratar os saberes. Sua produção é destacada e valorizada. Sua utilização permanece opaca, ignorada. Seu ensino, mais visível culturalmente que sua utilização, é, contudo, diminuído, olhado como tarefa contingente, um mal necessário. (CHEVALLARD, p.212 apud GABRIEL, 2006, p.9).

Segundo Gabriel (2003), Chevallard centra seu olhar no elemento saber⁴² para compreender a complexidade do sistema didático e procura explicar a lógica interna desse funcionamento. Assume então a posição de que o conhecimento escolar tem uma configuração específica e que, para além do processo seleção, ele também precisa ser reelaborado didaticamente para ser consumido e utilizado.

⁴¹ Yves Chevallard, um didata da matemática, que incorporando as contribuições do sociólogo Michel Verret, procura explicar a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, processo que ele denomina de transposição didática, problematizando as especificidades do saber escolar. Ou seja, esse conhecimento (escolar) é selecionado, mas ele também é produzido. Para maior aprofundamento dessa discussão, ver Gabriel (2003), Leite (2007).

⁴² Esta noção é crucial para a compreensão do pensamento de Chevallard. Para este autor, no momento da elaboração da teoria da transposição didática, este termo tem um sentido bastante preciso, diferenciando-se de outras noções, como conhecimento, práticas, comportamentos, valores, etc. (GABRIEL, 2003)

Os estudos dos anos 90 de Lopes⁴³ contribuem igualmente para substanciar esse debate. Ao discutir as configurações assumidas pelos saberes escolares, entendendo que esses são construídos num espaço específico chamado escola, essa autora se propõe a discutir a trama: conhecimento científico/ conhecimento escolar, buscando compreender os processos de “transformação” do conhecimento científico em conhecimento escolar.

Essa perspectiva, aponta-nos uma pista interessante para pensar a tendência a reduzir os sentidos de saberes à esfera de produção, reforçando os discursos sobre a escola como mero espaço de transmissão, e conseqüentemente, dificultando o reconhecimento e a legitimidade de outros saberes, em particular, aqueles produzidos no âmbito da cultura escolar. Além disso, entendo que os discursos sobre saberes que problematizam essa hierarquização dos saberes permitem reinvestir igualmente os sentidos de escola, na medida em que a revitaliza, apostando na possibilidade de subverter a ordem dos mecanismos de reprodução que insistem em colocar o processo de didatização dos saberes em um lugar subalterno.

Nesse sentido, encontro pistas para pensar em discursos contra-hegemônicos que transitam pela relação conhecimento científico/ conhecimento escolar e conhecimento cotidiano, que embora de naturezas distintas, assumem posições de equivalência, em termos de importância e legitimação dos saberes considerados válidos a serem ensinados.

⁴³ Embora Lopes (1999a) reconheça a importância desse pensamento, questiona a terminologia utilizada – transposição didática – para identificar esse processo, entendendo que esse termo, de certa forma, pode se associar à idéia de reprodução, sem transformações. Portanto prefere a utilização do termo mediação didática. Apoiada em Gabriel (2003) compreendo que “*o termo transposição deve ser apreendido no sentido de reconstrução, recriação de saberes, ações necessárias quando ocorre mudança de habitats ou esferas de problematização, isto é, quando os saberes mudam, são transpostos de um tipo de instituição de saber a outro*”.(p.40). Nesse sentido, é possível perceber que Chevallard assume seu posicionamento que os saberes são de fato adaptados para serem ensinados, sofrendo transformações, adaptações necessárias, tornando-os acessíveis ao aluno.

2.4. A epistemologia social escolar

Neste eixo, encontram-se as discussões que procuram justamente trabalhar na pauta da complementaridade das contribuições oriundas dos dois últimos eixos aqui apresentados, isto é, pensar seleção e reelaboração de forma articuladas.

As discussões desse eixo, para além de apresentar outra possibilidade de apreender os discursos sobre saberes escolares, abrem pistas fecundas para entender que estes saberes possuem configurações próprias e são reelaborados didaticamente na escola. Nesse sentido, para a análise a que me proponho nesse estudo, procuro dialogar com as contribuições de Lopes (1997, 1999a, 2007), Gabriel (1999, 2003, 2006), Monteiro (2000, 2001, 2002), Leite (2007), que desenvolvem seus estudos articulando as teorias críticas e pós-críticas. Ao reconhecerem na *epistemologia social escolar*, um viés privilegiado para alinhar o *triângulo didático*: saberes de professores, saberes de aluno e saberes científicos em contexto de práticas discursivas específicas, problematizam a natureza desse saber específico.

Nesse processo conflituoso de produção do conhecimento escolar, a seleção de saberes articula-se com a transposição dos saberes selecionados. Os saberes são organizados de forma a atender a finalidades sociais diversas daquelas para as quais foram pensados em seus contextos de produção. Os saberes científicos são traduzidos e (re)construídos a fim de que se tornem ensináveis, assimiláveis pelos/as diferentes alunos e alunas. Em função desse processo, é defendida a existência de uma epistemologia propriamente escolar, consequência de uma nova economia do saber.(LOPES, p.199).

De uma maneira geral, essas autoras apostam na pertinência de reconhecer a dimensão política e a autonomia epistemológica que confere ao conhecimento escolar legitimidade e, simultaneamente, reconhece a contingência dos processos de produção de saberes escolares. Afinal, como sugere Gabriel (2006):

Trabalhar na pauta da epistemologia escolar permite pensar na estreita articulação entre a capacidade de intervenção social da escola na construção de um projeto de sociedade e a forma pela qual a instituição lida com os saberes que nela circulam e/ou são produzidos.(GABRIEL, 2006 p.4).

Apoiada em Gabriel, reconheço que trazer a discussão com esse foco abre novas pistas para pensar de um lado, na construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de condições de produção e transmissão. E, de outro, pensar numa epistemologia que considera a diversidade e as relações de poder que legitimam o conhecimento no espaço escolar e ressignifica o próprio sentido de saber.

Faço aqui um aporte para esclarecer a importância dessa discussão no bojo de minha pesquisa. Pensar os discursos sobre saberes escolares que circulam na escola, é entrar na discussão epistemológica que reconhece a pluralidade de sentidos de conhecimento que configuram o espaço escolar articulada à dimensão social que faz desse, um espaço de produção e prática de saberes legitimados.

Nessa perspectiva, o PPP pode ser visto como uma possibilidade de pensar sobre o espaço escolar, definir ações e negociar interesses, ou seja, de transitar pela multidimensionalidade de saberes, já que o PPP opera na dimensão de articulação macro/micro.

A perspectiva da epistemologia social escolar que “*significa partir de novas bases para compreensão dos conteúdos escolares*” (GABRIEL, 2008, p.2) amplia as possibilidades de sentidos sobre saberes escolares. Trata-se assim, de estar atenta aos discursos sobre saberes que numa linha tênue alinhavam a preocupação com a produção do conhecimento socialmente organizado (que envolve formação de valores) e o que foi estabelecido para ser ensinado na escola, garantindo a validade/ legitimidade desse saber.

Interessa-me, pois, situar o PPP, apoiada nessa discussão no contexto da noosfera⁴⁴ onde direção, professores, alunos são agentes, chamados a ocupar esse espaço transpositor, num processo de negociação de sentidos, que vai configurar os discursos sobre saberes que nele circulam.

⁴⁴ Noosfera é o termo empregado por Chevallard para nomear a esfera de problematização que tem como função transpor, reelaborar, mediar os saberes produzidos de uma esfera para outra.

Problematizar essa questão implica a reflexão acerca da natureza e do valor de verdade que os saberes assumem no espaço escolar. Identifico nesse sentido, outra contribuição para minha pesquisa: os discursos sobre saberes escolares que circulam nas escolas investigadas, também estão configurados nessa lógica, ou seja, os sentidos atribuídos aos saberes atendem a determinados valores de verdade, negociados pelos agentes que participam do processo de elaboração/ vivência do PPP.

As reflexões provocadas pelo diálogo com teorização educacional crítica e pós-crítica para pensar os saberes escolares permitem, por um lado, repensar a função da escola no mundo contemporâneo e, por outro, apostar na importância de problematizar a questão dos saberes nos espaços não só onde são produzidos, mas onde são utilizados e reelaborados. Entendo que tal reflexão longe de ser consensual e linear, tende a ser um campo minado de conflitos e disputa de significados com ênfases variadas: seleção, produção, ensino-aprendizagem...

Com isso, percebo que as tensões: verdade/sentido, objetividade/subjetividade estão presentes nesse debate num movimento constante, acompanhando a instabilidade onde até mesmo os valores de verdade são instáveis. *“O saber, assim entendido, é fonte de conflito e de disputa, verdadeiro objeto de desejo gerando dinâmica própria no seio das sociedades modernas”*. (GABRIEL, 2006 p.4).

Em meio a esse panorama, foi possível perceber que a discussão acerca dos saberes é comum aos campos do currículo e da didática, ainda que por caminhos distintos. Por um lado, a ênfase à dimensão política do campo do currículo – problematizando a hierarquização, desnaturalizando os processos de seleção de conteúdos, e o diálogo com as questões da cultura ajudam a pensar na função da escola e nos saberes que nela circulam. Assim como, por um outro lado, as contribuições da didática nos auxiliam a pensar tanto a multidimensionalidade dos saberes, em particular, as dimensões cultural e epistemológica que

entram em jogo nos processos de transmissão, utilização, produção e circulação dos mesmos no espaço escolar.

Tendo como base as reflexões desta sessão, trago em seguida no capítulo 3 a análise do material empírico desta pesquisa, procurando identificar nos discursos sobre saberes as hibridizações dos eixos aqui explorados.

CAP III

PPP COMO CAMPO DE DISCURSIVIDADE: SENTIDOS DE SABERES EM DISPUTA

A linguagem é um elemento incontornável, quando se trata de pensar e intervir na vida social em geral, e no cotidiano escolar em particular. De fato, se a linguagem não cria mundos, sem dúvida ela cria sentidos para os mundos.(GABRIEL, 2005 p.78).

Considerando a natureza do problema desta pesquisa e os referenciais teóricos aqui contemplados, faltavam ainda duas escolhas: a estratégia metodológica e o campo empírico a ser investigado. Retomo aqui, novamente, o título desta pesquisa: *“Projeto Político Pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentidos de saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo”*, para introduzir esse último capítulo. Como o próprio título já anuncia, minhas proposições são construídas com o “olhar do campo do currículo”, que me permite entender o PPP como um espaço simultaneamente produto e produtor de políticas de currículo. Essa dupla dimensão (produto/produtor) mobiliza a idéia de negociação, que pressupõe argumentar, defender posicionamentos; pressupõe um ato de fala. Negociar sentidos implica articular significados compartilhados que são reiteráveis e assumem sua condição de instabilidade quando inseridos em um processo de significação permanente.

Neste terceiro capítulo procuro olhar para minha empiria, explorando o potencial de operar com as categorias de análise propostas por Fairclough (2001). Organizei este capítulo em quatro seções. Na primeira, explico brevemente os caminhos trilhados no diálogo com a proposta de análise de discurso defendida por Fairclough (ACDTO). Na segunda, apresento os critérios utilizados para escolher as escolas e os sujeitos desta pesquisa. Considerando que os documentos e depoimentos são práticas discursivas diferenciadas, exploro na terceira sessão as condições de produção e de consumo desses textos, procurando já operar com algumas categorias da ACDTO. Na quarta sessão, centro meu olhar sobre os textos com o

intuito de evidenciar os discursos sobre saberes escolares que são produzidos, recontextualizados nos documentos analisados. Tanto nos documentos quanto nas entrevistas, selecionei algumas amostras discursivas, em função das questões propostas, dando relevo, mais especificamente, à parte nos documentos referentes à proposta curricular, por considerar que a análise dos discursos sobre saberes mostrou-se, potencialmente, mais fecunda.

3.1 Reconhecendo o potencial da ACDTO

Embora uma experiência prévia em lingüística, em princípio possa ser pré-requisito para fazer análise do discurso, na verdade a análise do discurso é uma atividade multidisciplinar e não se pode exigir uma grande experiência lingüística prévia de seus praticantes, do mesmo modo que não se pode exigir experiência prévia em sociologia e psicologia. (FAIRCLOUGH, 2001, p.102).

Tendo em vista as intencionalidades desta pesquisa e entendendo que a linguagem não é inocente, nem mesmo aistórica, fez-se necessário enfrentá-la como questão. Apoiada em Gabriel (2006, 2008), que reconhece o potencial heurístico da linguagem nas discussões dos campos do Currículo e da Didática, busquei interlocução com Fairclough (2001). Esse autor ao operar com o sentido de linguagem não apenas como representação do mundo, mas “como constituidora desse mundo em significados” (FAIRCOULGH, 2001), ajudou-me a pensar meu objeto a partir do recorte privilegiado neste estudo. Importa sublinhar que o diálogo com esse autor e a sua proposta de Análise do Discurso contribuíram para a minha reflexão sobre o PPP como “campo de discursividade”.

Nessa perspectiva, pude tomar distância de certas concepções presentes no senso comum sobre o termo discurso e assim, operar com esse significante como uma categoria de análise dentro de um quadro teórico determinado. Entendo, pois, que o discurso não é só linguagem, mas que precisa dela para se constituir.

Entender a linguagem na perspectiva constitutiva, que dá sentido às coisas do mundo, traz a possibilidade de pensar também nas relações com o saber numa cadeia de significados assumidos e negociados.

Nesse sentido, reconheço que os estudos de Fairclough (2001) vão ao encontro do quadro teórico mais amplo desta pesquisa. Com efeito, considerando as argumentações desenvolvidas no primeiro capítulo desse trabalho, a pertinência da escolha em operar com a Análise do Discurso pode ser mais facilmente sustentada.

Como já discutido anteriormente, entender o PPP como produto e produtor de políticas de currículo implica reconhecer que o poder atua de forma mais oblíqua, não apenas como uma ação vertical do Estado voltada para escola. Em outras palavras, é assumir as negociações de sentidos que operam na contingência, que atuam nos processos de mudança social e dinamizam a circularidade das políticas curriculares (BALL, 2001) que, por sua vez, são constantemente recontextualizadas e hibridizadas.

Ao considerar o discurso como constituído pela estrutura social e ao mesmo tempo constitutivo dessa estrutura, Fairclough explora a importância da análise crítica do discurso para estudar os processos de mudança social. Tendo como foco o campo da discursividade, essa análise abre pistas para pensar nos espaços de luta, de resistência e de subversão; nas contingências e nos sentidos que – embora não fixados – circulam nesses espaços específicos.

Proponho-me a olhar para a minha empiria e pensar os discursos sobre saberes produzidos, recontextualizados na contingência do cotidiano escolar. (FAIRCLOUGH, 2001; GABRIEL, 2008). Entendendo que esses, podem ser vistos também como práticas discursivas, são produzidos em um determinado espaço e em determinadas condições específicas, portanto com um sentido próprio. Importa sublinhar que tendo como base o quadro teórico desta pesquisa, não interessa aqui identificar qual o discurso mais verdadeiro,

o objetivo é verificar que posições de sujeito produzem os discursos sobre saberes, tanto nos documentos analisados quanto nas entrevistas feitas.

Fairclough (2001), ao desenvolver sua argumentação acerca da configuração das práticas discursivas, recorre a Foucault (1970)⁴⁵ para pensar sobre as regras de formação do discurso, permitindo assim compreender os mecanismos de poder que se fazem presentes em um evento discursivo, no caso deste estudo, nos PPPs das escolas analisadas.

Considerando o diálogo com esse autor, é possível pensar que as regras de controle discursivo sobre os saberes escolares são produzidas não apenas nas esferas políticas e acadêmicas, mas também na própria cultura escolar, determinando também uma ordem possível da instituição escolar na sua relação com o saber. Assim, as práticas discursivas do PPP são textos hibridizados constituídos na articulação global/local.

Outrossim, Fairclough (2001) utiliza o termo discurso “ *como uma forma de prática social e não meramente individual, ou reflexos de variáveis situacionais*”(p.90) que implica no reconhecimento do discurso como ação no mundo e também como um modo de representação. Ou seja, o discurso “*é socialmente constitutivo*” e constituinte de um sistema de representações, de crenças e relações sociais.

Sendo assim, trago aqui minha opção por trabalhar com a linguagem como ferramenta teórico-metodológica para analisar os discursos materializados tanto nos documentos (PPP) quanto nos depoimentos, tentando fugir de uma análise interpretativa, que procura identificar as intenções dos textos.

Incorporando as contribuições de Fairclough (2001), proponho aqui – sem a pretensão de explorar todas as possibilidades, ou de traçar uma cartografia extenuante dos discursos

⁴⁵ Vale ressaltar que aproprio-me das idéias foucaultianas[□] via Fairclough. Considerando o diálogo desses autores, as regras do discurso constituem o ato de fala, como se as regras de controle fossem produzidas também na própria cultura escolar, determinando também uma ordem de relação com o saber. Refiro-me a concepção de discurso enquanto práticas organizadoras da realidade. Essa concepção distancia-se da idéia dicotômica entre significante e significado que institui o olhar para o fenômeno da língua na dimensão social desarticulado da fala (individual).

analisados – a identificar algumas marcas discursivas, que me permitam entender as ordens do discurso onde são produzidos e posicionados os sujeitos.

Interessa-me, pois, identificar as posições de sujeito nos discursos produzidos, reconhecendo aí uma alternativa que pode orientar a análise dos textos investigados, tentando responder às questões: Quais discursos sobre saberes escolares estão presentes no espaço discursivo dos documentos (PPP) que explicitam em suas propostas uma intencionalidade de mudança/reforma curricular? Que estratégias de reprodução e subversão podem ser percebidas nos discursos sobre conhecimento, produzidos no âmbito dos PPP analisados? Em outras palavras, procurei entender que quem fala, fala de um lugar, e, portanto está autorizado a pensar e dizer desta forma. O dito tem uma materialidade que não é o texto, e cada sociedade, cada momento histórico produz esse e não “aquele” discurso.

Ressalto que para analisar os documentos impressos e os depoimentos, procuro operar com a Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDТО - FAIRCLOUGH, 2001), não como panacéia, mas como um instrumental que tem oferecido possibilidade de perceber as reproduções e mudanças discursivas, a partir das discussões que ocorrem ao longo do processo de elaboração dos projetos políticos pedagógicos, e que envolvem tanto o pensar quanto o fazer curricular.

No diálogo com Fairclough encontro subsídios para operar com a análise do discurso, entendendo que *“cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação. Todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos”*.(idem, p.134)

Fairclough (2001) analisa o discurso numa perspectiva tridimensional, isto é, o discurso é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática social e de prática discursiva. O texto na perspectiva lingüística, a prática discursiva na dimensão da interação –

dos processos de produção e interpretação textual, e a dimensão de prática social, como questões de poder e hegemonia que perpassam a construção do discurso.

Tendo a tridimensionalidade do discurso como pressuposto, procurei identificar marcas textuais que me permitissem operar com a análise do discurso como texto, como prática social e prática discursiva. Apoiada nessa idéia, pude perceber as articulações discursivas que determinam os sentidos que são atribuídos tanto ao conteúdo quanto à forma. E assim, compreender que os processos de produção, distribuição e consumo dos textos (discursos) estão intimamente vinculados a uma prática social, enraizada nas estruturas sociais que dão contorno aos discursos em espaços-tempo determinados; isto é, todo evento discursivo, no caso deste estudo é considerado como um exemplo de texto, um exemplo de prática social e um exemplo de prática discursiva.

Nessa perspectiva, proponho-me a olhar para o PPP como texto (escrito ou falado), como prática discursiva de instituições escolares e, simultaneamente, como prática social, isto é, como políticas educacionais que oferecem possibilidade de múltiplas interpretações em circunstâncias específicas.

Entre os diferentes aspectos possíveis a serem trabalhados nessa análise textual, e tendo em vista as minhas preocupações, centrei meu foco na dimensão da intertextualidade⁴⁶, por considerar que os textos são fragmentos de outros textos, produtos de interpretações historicamente construídas que podem revelar posições de sujeito e ainda a existência de diferentes sentidos em disputa.

A intertextualidade é a fonte de muita da ambivalência dos textos. Se a superfície de um texto pode ser multiplamente determinada pelos vários outros textos que entram em sua composição, então os elementos dessa superfície textual não podem ser claramente colocados em relação à rede intertextual do texto, o seu sentido pode ser ambivalente, diferentes sentidos

⁴⁶ Fairclough dialoga com Bakhtin (1981,1986) e Kristeva (1986) para pensar a dimensão intertextual dos textos: sua produção, distribuição e consumo. Assim sendo, o texto passa a ter sua produção entendida de forma articulada à historicidade dos textos (incorporando textos do passado que constituíram a história); sua distribuição como forma de circulação e transformação desses textos em outros, ou seja, os processos de recontextualização e ressignificação assumidos e seu consumo como processos de interpretação particulares e coletivos.

podem coexistir, e pode não ser possível determinar “o” sentido. (FAIRCLOUGH, 2001, p.137).

Nessa direção, o discurso é reinvestido com potencial de mudança social, considerando que as relações de poder moldam as práticas discursivas, mas que essas são também práticas sociais, portanto podem contribuir para reproduzir ou transformar as sociedades.

Olhar para os discursos presentes nos documentos analisados, nessa perspectiva, permitiu-me pensar no PPP em sua dimensão política de produção curricular, entendendo que diferentes sentidos sobre saberes escolares coexistem e se recontextualizam produzindo não mais “o” e sim “sentidos”. Não me interessou identificar apenas quais discursos, mas as posições de sujeito que não só denunciavam intencionalidades particulares e/ou coletivas, mas revelavam posicionamentos revestidos, ou não, de potencial transformador. Para tal, entendo o PPP como sendo um espaço discursivo onde é possível perceber na organização textual, *"um conjunto de traços do processo de produção ou um conjunto de pistas do processo interpretação"* (p.109).

A dimensão da intertextualidade assinala a fecundidade dos textos, como se os textos anteriores pudessem ser transformados em novos, dessa vez recontextualizados num determinado tempo e espaço, oferecendo a possibilidade de reorganizar gêneros e discursos para novos textos. Entretanto, ainda que recontextualizados, os discursos continuam enredados na estrutura social na qual estão inseridos. É nesse sentido que Fairclough articula as idéias de intertextualidade, ideologia e hegemonia, dialogando com Althusser e a Gramsci para desenvolver a dimensão de discurso como prática social que, na perspectiva de luta hegemônica, potencializa sua dimensão de mudança social. O discurso como prática política, com dupla dimensão que estabelece não só o espaço na luta de poder, mas de luta de poder. Em outras palavras, nas correlações de força estabelecidas num determinado momento

histórico e contextual, coexistem posições consideradas mais ou menos transformadoras ou reprodutoras, sendo esse um processo conflituoso de negociação. No caso desta pesquisa, o PPP é explorado como um campo de discursividade onde são negociados sentidos de saberes escolares.

Pode-se considerar uma ordem de discurso como faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e rearticulação de ordens de discursos são, conseqüentemente, um dos marcos delimitados na luta hegemônica. (op.cit p.123).

Nessa direção, a ACDTO, tornou-se um instrumento metodológico frutífero nesta pesquisa, por considerar as contradições presentes num evento discursivo como possibilidade de manter ou romper as amarras da dominação/subordinação. Desse modo, encontro uma convergência no pensamento do autor supracitado com estudos mais recentes, de Lopes (2008) sobre as políticas curriculares, e de Macedo (2006, 2008), problematizando as relações entre currículo e cultura. Incorporando as contribuições das teorias pós-críticas e dos estudos pós-colônias, ainda que por caminhos distintos, as duas autoras desenvolvem seus estudos partindo do pressuposto do currículo como um híbrido cultural, que nos permite não mais essencializar e fixar o sentido, mas entender que os sentidos entram em disputa, refletindo posições hegemônicas e contra hegemônicas.

Entendo, assim, que os textos produzidos nas escolas por ocasião do processo de elaboração/implementação do PPP, são eventos enunciativos que atendem a uma determinada ordem de discurso e carregam tanto as marcas das políticas educacionais globais quanto locais e, em meio a um movimento de negociação de disputa de sentidos, são reinterpretados e transformam os discursos oficiais em outros textos, nesse caso, o PPP da escola. Optei por completar meu arquivo⁴⁷ com entrevistas feitas com professores, coordenadores pedagógicos

⁴⁷ Esse termo é utilizado por Fairclough para referir-se “a totalidade da prática discursiva, seja registro de prática passada ou prática em andamento dentro do projeto de pesquisa”. (p.277). Nesse trabalho, os documentos (texto) do PPP e as entrevistas feitas com os atores que participaram da elaboração do documento, são meus arquivos.

e diretoras, por serem pessoas envolvidas tanto no processo de elaboração quanto na vivência do PPP no espaço escolar.

3.2 A escolha das escolas e dos sujeitos

A perspectiva do especialista e dos pesquisadores é também importante na seleção de dados, na construção de um *corpus* de amostra de discurso e na decisão dos dados suplementares a serem coletados e usados [...] Trata-se, em parte, de um problema prático de saber-se o que é útil, e como chegar até lá, mas também ter-se um modelo mental da ordem do discurso da instituição ou do domínio que se está pesquisando, e os processo de mudança que estão em andamento, como uma preliminar para decidir-se onde coletar amostras para um *corpus*. (FAIRCLOUGH, 2001, p.277).

Tendo como referencial a epígrafe desta sessão, busquei no Rio de Janeiro, escolas que fossem reconhecidas no meio educacional, por sua intencionalidade de reforma curricular. Utilizei esse critério por apostar que a intencionalidade de reforma curricular exige da escola um esforço coletivo de reflexão, discussão e negociação, na tentativa de definir novos rumos, novos posicionamentos. Apostei, assim, que em algum momento, ainda que não fosse somente por ocasião da elaboração dos PPPs, a discussão e a reflexão sobre o entendimento de currículo havia sido enfrentada na tomada de decisões sobre a proposta educativa da escola, dando origem a escrita deste documento (PPP). Acreditei que os discursos presentes nesse espaço escolar pudessem oferecer um terreno fértil a ser explorado na tentativa de perceber que sentidos de saberes escolares eram negociados. Assim sendo, selecionei como campo empírico duas escolas particulares do município do Rio de Janeiro, que atendiam ao critério estabelecido.

Destaco ainda que esse critério foi estabelecido, entendendo que, para fins desta pesquisa, não interessava criar outros como, por exemplo: espaço (público/privado), zonas

urbanas de (localização), ou até mesmo a forma de gestão; já que este estudo não teve a pretensão de comparar as realidades pesquisadas, mas sim perceber como os discursos de saberes se recontextualizam no espaço escolar, entendendo esse espaço também como produtor de políticas de currículo.

A primeira escola traz, em sua história e herança, inspirações das teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento afetivo e cognitivo, já que foi fundada em 1969, em plena ditadura militar, por 5 estudantes de Psicologia. Os fundadores dessa instituição acreditavam que criar uma escola poderia representar uma possibilidade de resistir ao modelo ditatorial e mudar o rumo da história através da educação. Localizada na zona sul da cidade, a escola possui três unidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), todas elas com uma característica em comum: são casas adaptadas, ou seja, casa com “*cara de escola*” (Prof.^a do 2º ciclo do Ensino Fundamental). Esse ambiente, segundo seus fundadores, corrobora com o clima onde a motivação, a liberdade de escolha de cada aprendiz e as relações interpessoais são pilares no processo de relação com o saber. Desse modo, quanto mais familiar for o ambiente, e as relações interpessoais fortalecidas, o saber passa a ser compartilhado, e não apenas transmitido. Essa escola traz em seu documento introdutório do PPP uma passagem que caracteriza essa intencionalidade educativa:

[...] como objetivo inicial ser um espaço de liberdade, participação e confiança nas possibilidades do homem. Através do exercício constante de fazer escolhas e administrar conflitos, acreditava-se estar formando as bases de uma nova consciência. (p.1)

Para fins de identificação nesta pesquisa, a referida escola será tratada como: “Escola das Escolhas”. Esse princípio chamou minha atenção desde o primeiro contato feito com a escola e após a realização da investigação proposta, ao ler o PPP, percebi que esse princípio é preservado até hoje. A Escola das Escolhas aposta na cidadania como forma de participação e de espaço democrático. Assim, assume o compromisso de evidenciar o papel de cada pessoa

na mudança e na melhoria do bem estar coletivo, tanto dentro da escola, quanto fora dela, como desejo comprometido, manifestado em seu PPP.

A outra escola pesquisada foi criada em 1978 e teve seu nome escolhido a partir da intenção do resgate da história, a cultura e o respeito às diferenças étnicas, de gênero, de valores e sócio-culturais. A escola foi fundada por um grupo de amigos com formações diferentes, na zona norte da cidade, que desejavam viver uma experiência cooperativa e solidária, criando um espaço educativo voltado à transformação da sociedade. Desde sua fundação, essa escola se mantém fiel aos seus princípios: cooperação, afetividade, comunicação, registro e cidadania, entendendo que: *“O ato de educar é sempre um ato político, em todas as suas dimensões”*. (PPP, p.1)

Destaco ainda duas características que lhe são próprias: a) essa escola assume sua opção por uma gestão participativa que envolve pais, professores e funcionários, sendo esses, responsáveis por acompanhar as rotinas administrativas e decidir, em assembleias gerais o orçamento da escola; b) é reconhecida pela comunidade educativa (professores, pais, alunos) como uma escola que procura inovar pedagogicamente, buscando formas diferentes de relação aluno/escola/conhecimento. A essa, farei referência como sendo a “Escola da Cooperação”, uma de suas marcas mais evidentes.

A Escola da Cooperação define de forma clara sua intencionalidade de ser uma escola diferente, que prioriza a interação, onde o sujeito é singular, mas que vai se constituindo na pluralidade de relações.

[...] temos construído diferentes caminhos que têm como pressuposto o conhecimento como algo que se constrói na interação da criança com seus pares, com seu professor, como meio, com os sentimentos e emoções.(PPP, p.1)

No que se refere à escolha dos entrevistados, já que o PPP caracteriza-se por ser um espaço de diálogo acerca do fazer pedagógico, priorizei o contato com os diretores, coordenadores e professores. Importa sublinhar que foram entrevistados coordenadores

pedagógicos e professores do Ensino Fundamental. A escolha se deve ao fato da proposta de mudança para esse segmento de ensino, que passa a ter agora a duração de 9 anos de escolaridade. Assim sendo, o PPP das escolas precisou ser alterado e revisitado, ou seja, parto do princípio de que esses profissionais recentemente se dedicaram à reflexão de outras possibilidades de organização curricular.

Julgo que tais observações se tornam relevantes para, além de fundamentar minha escolha empírica, fazer compreender – durante o processo de análise dos discursos – a articulação dos contextos de influência, produção e prática (BALL, 2001) e a intertextualidade constitutiva⁴⁸ (FAIRCLOUGH, 2001) no PPP das escolas investigadas.

Passo, então, a considerar o discurso, também a partir de sua superfície textual, como texto, procurando estar atenta às questões de forma e de significado; admitindo que há “razões sociais para combinar os significantes particulares a significados particulares”, conforme sugere Fairclough (p.103), e que o potencial para perceber a disputa de sentidos encontra-se nessa combinação, movido por questões sociais mais amplas e contextuais/conceituais.

Chamo a atenção para a questão da circularidade dos discursos sobre saberes que são produzidos no espaço do PPP, assumindo que esses atendem tanto a uma normatividade, na medida em que os textos (PPP) pertencem a um gênero discursivo de cunho prescritivo e institucional, em relação à cultura da escola. Assim sendo, trabalhar o PPP no campo da discursividade traz a possibilidade de pensar o contexto onde esses textos foram produzidos, nas características das escolas, nos atores que o produziram e para quem foram produzidos. Destarte, importa perceber quais convenções discursivas estão ali mobilizadas, para

⁴⁸ Fairclough (2001) faz diferenciação entre as relações intertextuais dos textos. Considera que na intertextualidade manifesta, outros textos estão “manifestados” explicitamente no texto sob análise, marcados por aspas ou traços na superfície. Já a “intertextualidade constitutiva é a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção”. (idem,p.136)

configurar essa forma de estrutura e organização do texto (discurso), que empodera esses atores na construção desse discurso.

Nesta acepção os efeitos constitutivos dos discursos contribuem não só para a compreensão das formas de significação do mundo, mas na construção de identidades sociais (de quem narra, das posições de sujeito), das relações entre as pessoas e da construção do sistema de conhecimento e crenças. Portanto, ao trabalhar com a análise dos depoimentos e documentos, passo a operar no universo do sistema de crenças de cada instituição, considerando que as amostras discursivas analisadas trazem consigo: posições de sujeito, identidades pessoais, identidades profissionais (professor, coordenador, diretor).

Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão num centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante.(FAIRCLOUGH, 2001, p.92).

Apoiada nessa idéia, procurei estar atenta à relação entre discurso e estrutura social, buscando alternativas para fugir de percepções equivocadas, tendo em vista o meu referencial teórico-metodológico. Por essa razão, considero não só a análise semântica dos conteúdos dos discursos, mas passo a entendê-los também como práticas sociais eminentemente discursivas, onde as idéias de produção, classificação e distribuição do conhecimento se entremeiam na disputa de sentidos de saberes escolares.

Como discutido no capítulo anterior deste trabalho, considerando as características sócio-culturais em que estamos imersos, o conhecimento passa a ser um objeto de disputa altamente cobiçado, uma vez que poder/saber são faces de uma mesma moeda e podem representar status, formas de ascensão social, mudanças de cargos. Chamo a atenção para os efeitos da tensão gerada por uma relação que considera um tipo de saber - científico - como nobre, verdadeiro e também como instrumento de reprodução, desigualdades e dominações.

Portanto, procuro perceber, nas amostras discursivas, traços de hegemonia como formas de lutas de poder, de uma fixação de sentidos. Em outras palavras, traços que evidenciam a tendência a não problematização da natureza dos saberes escolares, como se isso não fosse relevante, já que os saberes científicos naturalizados são considerados legítimos, verdadeiros e, por conseguinte, valorizados.

Vale lembrar que o dispositivo legal que legitima o PPP faz referência à participação de diferentes atores nos processos de elaboração/vivência do projeto, na definição da prática pedagógica das escolas. Destaco assim, a importância de considerar a preocupação com a dimensão coletiva na produção textual desses textos, bem como o gênero discursivo utilizado, uma vez que o consumo do PPP envolve tanto a perspectiva da individualidade (professores), na dimensão de orientações para a ação pedagógica, para a transposição didática, quanto o consumo coletivo (institucional). E, na dimensão da comunidade educativa, os pais e a própria sociedade.

Nesse sentido, identifico na *Escola da Cooperação* a preocupação em diferenciar as duas formas de apresentação do PPP, uma para as famílias e outra para professores. Uma versão, considerada pela equipe educacional, mais detalhada, fica na escola de posse dos professores e da coordenação pedagógica para que sirva de base na elaboração dos planejamentos. Outra versão, mais sintética, apenas com idéias principais é disponibilizada às famílias.

Entendemos que os processos educativos não podem estar desvinculados da cultura, entendendo como cultura todas as ações e representações humanas. **Dessa forma, estamos sempre atentos às demandas externas à escola e às suas diferentes manifestações.** Sofremos interferências do nosso contexto social do mesmo modo que **somos produtores culturais, sejamos professores, funcionários, alunos ou pais.** (PPP para os responsáveis da Escola das Escolhas, grifos meus).

Com base nas categorias de análise propostas por Fairclough (2001), essa amostra chamou-me a atenção para a coerência do texto, considerada como propriedade das

interpretações. A coerência diz respeito ao endereçamento de idéias, ou seja, a estrutura e forma do texto estão vinculadas aos destinatários⁴⁹ do mesmo.

Receber o Projeto Político Pedagógico no primeiro contato com a escola significa conhecer suas intencionalidades e propostas. Nesse sentido, o PPP como prática discursiva pretende atender às expectativas comuns das famílias na escolha de uma instituição escolar para seus filhos (sensibilidade para atender as demandas do mundo moderno, a parceria de pais, alunos e professores no processo educativo e a valorização da cultura).

Os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são “capazes” de compreendê-los e “capazes” de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes.(p.113. op cit).

É interessante perceber como o discurso é organizado e direcionado a esse tipo de leitor, ou seja, um processo de reelaboração discursiva para que a ambivalência do texto seja reduzida e o entendimento alcançado. Essa amostra trata de um discurso produzido pela escola que ocupa sua posição de instituição de ensino, voltada aos pais que ocupam o lugar de “agentes legitimados de consumo” dos saberes que circulam na escola de seus filhos.

Embora na *Escola das Escolhas* não haja duas versões do PPP, para receptores e destinatários, identifiquei no discurso das coordenações e direção a mesma preocupação com a compreensão e clareza do texto:

A gente não quis fazer **um projeto muito teórico** para que os pais também pudessem escolher a escola de acordo com o projeto. Você passa pra o público externo o que está pensando que seja educação. Na primeira visita do pai aqui na escola ele sai com esse projeto na mão ele tem que estar bem consciente de que escola está escolhendo para os filhos. (Coordenadora do 6º ao 9º ano, grifos meus)

Reconheço a potencialidade de pensar a coerência dos discursos no momento da apresentação da escola presentes tanto nos documentos quanto nos depoimentos, por reconhecer que à estrutura desses dois textos está articulada a intencionalidade de

⁴⁹ Para Fairclough (2001), existe uma distinção entre receptor e destinatário. Considera receptores àqueles a quem o texto se dirige diretamente e destinatários, aqueles que embora não sendo leitores oficiais, são conhecidos como leitores de fato.

interpretação/compreensão dos mesmos e das posições assumidas nos atos de fala (produtor textual, destinatário, ouvinte).⁵⁰

3.3 O PPP como prática discursiva

Estive algumas vezes em cada uma das escolas durante o ano de 2007, portanto tive um breve acesso à vida das escolas, a prática de seus PPPs, e o que trago aqui é fruto dos depoimentos, de pequenas observações feitas durante minhas visitas e da análise dos documentos (PPP).

Julguei importante conhecer o contexto de produção e prática do PPP das escolas pesquisadas, por entendê-los como espaços discursivos nos quais os sentidos de saberes escolares são recontextualizados e hibridizados. Ademais, compreender as especificidades históricas e culturais de cada uma delas, me permite operar com ACDTO na pauta da interdiscursividade, reconhecendo nos discursos coletados as nuances desses contextos que atribuem determinados sentidos aos saberes escolares.

Assim sendo, elaborei o roteiro das entrevistas (anexo 1 p.1), priorizando abordar a dimensão histórica e cultural que trata das tensões vividas na elaboração do PPP; a dimensão pedagógica e a dimensão política, procurando dialogar com as ações geradas pela construção desse documento pela escola. Foram entrevistadas uma diretora pedagógica, duas supervisoras (dos dois segmentos do Ensino Fundamental) e uma professora de cada uma das escolas.

Nas entrevistas feitas na *Escola da Cooperação*, pude perceber que o processo de elaboração do PPP é anterior às exigências legais: “É... muito antes ter uma lei, e do ‘tem que

⁵⁰ Considerando as proposições de Fairclough (2001), ouvintes são aqueles incluídos como leitores e para quem o texto não se dirige diretamente e produtores textuais o conjunto de posições assumidas ocupadas por uma mesma pessoa ou por pessoas diferentes.

ter projeto político pedagógico', a gente já tinha" (Diretora); ainda que sem o compromisso de formalizar em documentos as discussões, essa era uma prática adotada. "Todo início do ano, a gente sentava enquanto equipe, [...] e discutia a educação" (Diretora). A preocupação de pensar a e na escola, portanto, já era algo incorporado a prática. "Não ficávamos só discutindo a escola, a gente discutia a educação: o contexto da educação, o que estava sendo importante nesse momento, o que a gente queria estar trabalhando nesse ano... e revíamos sempre nossas... é... nossas intenções com os alunos".(Diretora) O costume de tomar decisões abrindo um espaço coletivo, de negociações, portanto não foi novidade.

Assim sendo, em 1996, ano de formalização das novas diretrizes educacionais brasileiras (LDB), *"formou-se uma comissão que ficou responsável pela escrita do documento: representante de professores, pais e toda equipe técnico-pedagógica sintetizando as idéias discutidas nas reuniões agendadas" (Coordenadora Pedagógica 1º ao 6º ano). Para subsidiar os estudos no processo de construção do documento, "a leitura de textos de alguns autores no campo educacional - Paulo Freire, César Coll, Vygotsky, Piaget, Freinet, Lino de Macedo", que aparecem nos textos em forma de intertextualidade manifesta e interdiscursividade nos atos de fala.*

Do egocentrismo à aprendizagem da sociabilidade, da submissão à afetividade, do tateio primitivo à extrapolação intelectual, a criança percorre um longo caminho. A livre expressão, como manifestação de vida e possibilidade de intervenção sobre o real, pode ajudá-la a ultrapassar o egoísmo, liberdade meramente abstrata e individual, proporcionando-lhe a experiência de estar no mundo, uma liberdade construída coletivamente e pelo respeito mútuo.(Freinet) (PPP Escola da Cooperação, p.5)

Na *Escola das Escolhas*, o processo não aconteceu de forma diferente. *"Então a gente fazia essa brincadeira porque a gente conseguiu publicar antes, colocar o currículo antes, inclusive, da exigência de ter um projeto escrito, entendeu? Um projeto pedagógico escrito" (Diretora). Em 1993/94, a escola iniciou um processo de reflexão junto aos professores com a proposta de reorganizar o currículo. O trabalho foi realizado por área de conhecimento e o*

foco era tentar entender de que forma o aluno aprende tais conteúdos. Esse trabalho durou cerca de 1 (um) ano e a decisão tomada resultou na organização do currículo por ciclos. No ano seguinte, por meio de uma parceria com universidades, buscaram assessores (pesquisadores) para orientá-los.

Foi possível perceber que as escolas já tinham uma rotina de estudos com objetivo de repensar e avaliar suas práticas, ou seja, a exigência da elaboração do PPP veio como forma de sistematizar o registro dessas discussões. *“De lá pra cá algumas adaptações foram feitas, por exemplo, as idéias de transversalidade e interdisciplinaridade”*(Professora 2º ciclo- Escola das Escolhas).

No primeiro contato com o documento, antes mesmo de iniciar a leitura dos textos, minha atenção concentrou-se no título “Projeto e Prática Pedagógica da Escola das Escolhas”, “Proposta Pedagógica”. Estranhei o fato de não aparecer a palavra: “político” no título, uma vez que essas são escolas reconhecidas por seus professores e alunos, pela constante busca de alternativas para romper com os limites impostos pela hierarquização da organização curricular. A ausência dessa palavra parecia não combinar com *“a cidadania não se constrói no discurso”* (PPP da Escola das Escolhas), cuja dimensão da ação política é uma posição assumida. E ainda nas primeiras páginas dos textos:

Não é educar para a vida, como se a vida da criança e do adolescente não tivesse valor, ou mesmo não existisse. Queremos educar na vida, respeitando cada indivíduo como sujeito político. (PPP da Escola da Cooperação, p.1)

Foi preciso revitalizar e institucionalizar os mecanismos de participação e de múltiplas influências que caracterizam o espaço democrático. A partir daí, assumiu-se o compromisso de demonstrar na prática o poder de cada indivíduo na transformação e na melhoria do bem estar coletivo, dentro da escola, como exercício responsável e fora da escola, como desejo comprometido. (PPP da Escola das Escolhas, p.2)

Notabilizo essa ‘ausência’ como uma dicotomia: discurso pedagógico e político. O que significa essa ausência do significante “político” no título da proposta? Destarte, considerando que o texto do PPP constitui também um evento discursivo, que tem no texto escrito uma de

suas configurações, a estrutura e organização⁵¹ do texto representam posições assumidas, revelam as escolhas feitas (temáticas abordadas e as ênfases estabelecidas). “*Tais convenções de estruturação podem ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença a dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais que estão embutidos nas convenções dos tipos de texto*” (FAIRCLOUGH, 2001 p. 106).

Assim sendo, nas convenções discursivas do PPP, ainda que de maneiras diferenciadas, percebe-se a preocupação em reforçar a polifonia como marca discursiva desse documento. Seja pela utilização de verbos no presente, na 1ª pessoa do plural “[...] *entendemos a escola como instituição social*”, seja pela repetição do pronome possessivo “*nossos*” nos subtítulos legitimando o espaço de autoria coletiva desse texto, ou ainda pela repetição do caráter institucional “*o trabalho realizado pela Escola das Escolhas tem como referência...*” (p.6), *A Escola das Escolhas pretende contribuir para formar sujeito...*”(p.7). O uso dessas repetições por um lado reforça a intencionalidade de dificultar a assunção da posição de uma única voz e robustece o caráter de coletividade desses textos. Por outro, deixa escapar as individualidades ali representadas.

l Em se tratando da forma de organização da estrutura textual, o subtítulo ‘proposta curricular’ aparece na seqüência logo após a definição de princípios e objetivos, como referência para as demais discussões.

⁵¹ Esclareço que cada uma tem sua forma particular de organização. No índice do PPP da Escola das Escolhas encontramos: História, Proposta Pedagógica (objetivos educacionais), Organização da Escolaridade (ciclos), Temas Transversais e Valores, Arte na Escola, Avaliação, Formação e Integração da Equipe Pedagógica, Relação família/escola, Funcionamento dos Ciclos, Horário Extensivo. Na escola da Cooperação: Nossos princípios, Nossos objetivos, Nossa proposta curricular, Princípios metodológicos (Cooperação/Afetividade /Comunicação /Registro/ Planejamento /Dia-a-dia/ Atividades de rotina/ Atividades Coletivas/atividades individuais/Atividades em grupo/Atividades diversificadas/ Trabalho de casa/ Correção/ Pesquisa/ Lanche coletivo/ Pátio/ Excursões/ Projeto viagem), Espaço físico da sala de aula/Materiais pedagógicos (Utilização de Livro Didático/Elaboração de contratos, Exercícios e fichas), Papel do professor, Avaliação, Relacionamento com os pais, Trabalho com a comunidade, Bibliografia. Cabe destacar que os conteúdos desses subtítulos serão explorados ao longo desse texto.

Importa sublinhar nos documentos a centralidade das questões que contornam os saberes escolares: a legitimação do conhecimento escolar “*tomando como pressuposto que a escola é por excelência um espaço de **apropriação do saber sistematizado***” (PPP Escola das Escolhas, p.2), as formas de relação com o saber “*acreditamos que o aluno precisa vivenciar a pedagogia do conhecimento, não apenas a pedagogia da **informação***” (PPP Escola da Cooperação, p.2), nas potencialidades de produção e circulação “*formar sujeitos que tenham adquirido **conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos** [...] que os tornem aptos a **continuar aprender e atuar** como cidadão ativos e produtivos na sociedade*”.(PPP Escola das Escolhas, p.3 grifos meus). A questão dos saberes aparece das mais variadas formas que serão aqui exploradas: saberes legitimados, saberes e cultura, relação como saber.

Recorro às categorias de análise apresentadas por Fairclough (2001): *vocabulário e significado das palavras*⁵² para operar com essas amostras, reconhecendo algumas possibilidades para substanciar as reflexões ora propostas: a) a tensão de ordem epistemológica e cultural; b) a disputa de sentidos de saberes.

A escola, instituição voltada para a **construção do conhecimento**, agrega professores, alunos, pais e comunidade nos modos de ser, pensar, organizar e orientar o fazer pedagógico. (p. 3). Acreditamos que dessa forma será possível o acesso de todos ao **conhecimento** de alguns, porque será intermediado pela construção coletiva que implica na soma, na partilha de diferentes **saberes**. (PPP - Escola da Cooperação, p. 4).

De acordo com os pressupostos partilhados pela *Escola das Escolhas*, educar é transmitir um **saber** socialmente acumulado a uma nova geração, de modo a propiciar que seus membros possam crescer, se desenvolver e cuidar bem de si. [...] Na base de cada projeto educacional **existe uma escolha: uma seleção de valores essenciais, de posturas filosófico-ideológicas**. A própria eleição de uma teoria de ensino-aprendizagem e a seleção de conteúdos de cada disciplina já são conseqüentes de uma escolha anterior de concepção do homem, de suas relações e de nossas crenças e desejos para o futuro da humanidade. Todo ato pedagógico já tem em si o **conteúdo valorativo**. (PPP -Escola das Escolhas p.6 - grifos meus)

⁵² Tendo como base a ACDTO, estar atento ao vocabulário não se reduz ao que está registrado no dicionário, pelo contrário, na perspectiva aqui adotada, nessa categoria analítica, “*há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições práticas e valores e perspectivas*”. (p.105) Essa forma de análise também denominada por Fairclough como “processos de lexicalização” (significação) permite pensar nos sentidos em disputa ali representados, o que particularmente interessa a essa pesquisa.

Nos fragmentos discursivos acima destacados, identifico como marcas textuais: a) repetição da palavra **conhecimento** e de seu sinônimo **saber (es)** como questões centrais que reforçam a legitimidade da escola como espaço de saber; b) o emprego dos substantivos: *apropriação e construção*, apontando para o entendimento da escola não só como um espaço de transmissão, mas de construção de saberes; c) a expressão “*conteúdo valorativo*”; identificando a tensão: universalismo/relativismo (valor de/ da verdade) que perpassa o processo de seleção de saberes a serem ensinados.

“Enfim, aí a gente discute, poxa isso aqui, será que a gente vai continuar trabalhando isso, vamos deixar isso de 5ª a 8ª, aí tem uma discussão interna com a equipe. O que é mais importante: ele saber se expressar e defender suas idéias num momento de conflito ou saber se o substantivo é próprio ou comum?” (Professora da Escola da Cooperação 3ª série).

Complementando essa idéia, identifico no uso do adjetivo *diferentes* qualificando “os saberes”, e na expressão “*algum conhecimento anterior de seu universo cultural e do contexto em que está inserido*”, evidência da posição dessas escolas de não limitar os saberes escolares ao radicalismo universalista. Afirmo ainda que a utilização do plural ao fazer referência aos *saberes* é uma pista lingüística que indica não só a presença de mais de um saber, mas pode representar uma porta aberta para problematizar a natureza desses saberes que circulam no espaço escolar.

Outrossim, nota-se que no texto do documento da Escola da Cooperação há repetição das palavras: conhecimento/ saber ora no singular ora no plural. A amostra discursiva abaixo ilustra uma das inúmeras repetições encontradas.

[...] a criança terá a possibilidade de apropriar-se do conhecimento socialmente construído e ampliar sua própria capacidade de conhecer e usufruir deste. Desta maneira, sua identidade será delineada diante de seu grupo social e irá estruturando-se nesta dialética. Passará a perceber-se como parte de um grupo único e diverso, regulado por direitos e deveres que constituem o tecido social, tomando-se um sujeito mais autônomo. (PPP da Escola da Cooperação, p.2)

Essas variações (plural/singular) funcionam como marcos de diferenciações entre o saber universal e o saber popular. O emprego do singular associa-se a idéia do saber científico, legitimado, universal, assim como o plural amplia essa dimensão incorporando outras formas de saber que configuram o espaço escolar.

Ainda que as discussões acerca dos saberes estejam expostas, a problematização da natureza dos saberes escolares permanece silenciada. Embora haja por parte dessas escolas, reconhecimento da natureza dos saberes escolares, considero, que reconhecer não significa problematizar. Na sessão seguinte deste capítulo, exploro com mais relevo essa constatação.

Desta forma, a opção por essas categorias analíticas me permite pensar na disputa contra-hegemônica sugerida por essas amostras, já que não é interesse fixar significados de saberes, mas estar atenta às evidências de negociações e tensões presentes em seus sentidos.

3.4 Traços e pistas de discursos sobre saberes escolares nos textos curriculares

Não se pode nem reconstruir o processo nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos [...] (FAIRCLOUGH, 2001 p.100).

Meu propósito, a partir de agora, é identificar e analisar alguns traços relativos à fixação e à pluralidade dos sentidos sobre saberes expressos em algumas amostras discursivas das propostas curriculares, recorrendo eventualmente, a trechos das entrevistas.

Nas amostras discursivas dos documentos foi possível perceber a tendência em pulverizar a discussão dos saberes, fugindo da problematização da natureza do conhecimento escolar que assume a especificidade e as configurações que lhe são próprias.

Entendemos proposta curricular não **apenas** como um rol de disciplinas estabelecidas, antes, porém, como caminho para o desenvolvimento do indivíduo social que se estabelece nas relações com os outros e com a realidade social. Por isso, nossa metodologia baseia-se numa concepção de ensino onde o aluno **apropria-se do conhecimento socialmente construído para que amplie sua própria capacidade de conhecer e usufruir desse processo.** (PPP Escola da Cooperação, p.2, grifos meus)

Se por um lado, a escola é uma das grandes responsáveis pela **transmissão de herança cultural** às novas gerações, é obvio também que nem tudo que é **globalmente** considerado **cultura** pode (por questões de tempo limitado) ou deve (por questões valorativas) ser transmitido. (PPP Escola das Escolhas p.16, grifos meus)

Tendo como categoria de análise o significado das palavras, é possível reconhecer a presença do discurso pedagógico que associa saber escolar à transmissão de herança cultural, ou seja, a transmissão de conhecimentos considerados válidos.

Considerando o quadro teórico apresentado no capítulo dois deste trabalho, é possível identificar nessa amostra a presença do discurso que naturaliza o conhecimento escolar, mas ainda não problematiza a função e natureza desses saberes escolar. Nesse sentido, não há pistas de questionamento da validade desses saberes, o que me leva a considerar a presença do discurso na perspectiva hegemônica.

Ademais, o emprego do substantivo “cultura” no singular corrobora com a tendência à universalidade, reforça a dimensão monocultural da escola e cala a potencialidade de problematização da natureza dos saberes.

Mais adiante, *“alguns tipos de conhecimentos, algumas atitudes e valores são considerados de especial importância para que sua transmissão não seja deixada ao acaso, mas intencionalidade planejada”*. (PPP Escola das Escolhas, p.16). O emprego do pronome indefinido “alguns” é uma marca que realça a negociação de sentidos no processo de seleção e hierarquização dos saberes ensinados nesse espaço específico. Entrando por esse caminho é possível pensar na classificação (tipos) de conhecimento, bem como nas relações de poder presentes nesse espaço, determinantes de que saberes devem e podem ser ensinados. Nas

práticas discursivas analisadas não foi encontrada nenhuma pista da discussão: que intencionalidades são privilegiadas? Assim sendo, “*o currículo designa em primeira instância essa seleção que a escola faz no interior da sua cultura*” (*Escola das Escolhas*), a tensão presente (universalismo/relativismo) expressa a disputa do valor *da* e *de* verdade dos saberes ensinados no processo de negociação das intencionalidades planejadas.

Reconheço, porém, nesses fragmentos discursivos a presença de ambigüidade no texto, sendo possível identificar significados potenciais, no mesmo texto.

Desta forma, outras possibilidades de interpretação podem ser ainda contempladas. A dimensão da transmissão de herança cultural pode ser também entendida na perspectiva da legitimação do saber escolar e do processo de transposição didática pertinente às relações escola/ saber a ser. Portanto, reforçando a idéia que “o saber ensinado passa por um processo de transposição didática para ser transmitido” (LEITE, 2007 p.3). A natureza do saber escolar é assim problematizada no eixo de tensão entre a herança cultural, entendida aqui como saberes de referência, saberes científicos historicamente legitimados, e o processo de transposição desses saberes no espaço escolar.

É perceptível também a oposição em pensar o conhecimento escolar reduzido a disciplinas, onde cada qual se ocupa especificamente de seu rol de conhecimentos hierarquizados. O advérbio *apenas* é uma marca discursiva que denuncia o estado de luta contra-hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001) que enquadra o conhecimento à disciplina específica. Portanto, identifico a posição assumida de não silenciar a construção social de saberes em permanente produção e ressignificação na cultura da escola, uma possibilidade de subversão.

Nesse sentido, quando perguntadas a respeito das possibilidades de transgressões encontradas, as respostas foram convergentes “*a proposta curricular é uma coisa que mobiliza a gente sempre, e de forma muito forte*” (*Coordenadora de 1º ao 5º ano- Escola da*

Cooperação), reforçando a característica que lhes é peculiar “A gente tem um currículo que é organizado de forma muito distinta do que as outras escolas costumam fazer” (Coordenadora Pedagógica de 1º ao 5º ano - Escola das Escolhas) - em busca de saídas para não silenciar em seus currículos a produção de saberes na escola, “a gente organiza nosso currículo por objetivos e acredita que não há uma organização hierárquica.” Coordenadora de 1º ao 5º ano- Escola da Cooperação) Assim, optaram por organizar por objetivos numa matriz curricular que define conceitos, procedimento e atitudes esperadas, no lugar da listagem de conteúdos normalmente encontrada nos currículos escolares. Outra alternativa encontrada por uma das escolas foi trabalhar “em nível de gradação dos conceitos por aproximações sucessivas que a gente acha que ele completa, que fecha mais a construção desses conceitos com dois anos de escolaridade” assumindo, assim, uma posição diferenciada: “Então, a gente não tem currículo por série, tem currículo por ciclo. O que você vai trabalhando até fechar aqui”. (Coordenadora Pedagógica do 6º ao 9º ano - Escola das Escolhas)

Identifico nesses depoimentos a preocupação em pensar outras possibilidades de organização curricular no eixo de discussão da relação com o saber enfatizando a dimensão da aprendizagem. Vale lembrar que esses depoimentos são de Coordenadoras Pedagógicas, tendo como um dos desafios de sua função acompanhar os processos de ensino aprendizagem. Nesse caso, destaco as posições de sujeito que se manifestam nas práticas discursivas aqui exploradas.

A redução dos marcadores de poder⁵³ nesses textos, dando destaque às formas alternativas de reorganização dos currículos escolares, reconheço também instabilidades presentes na medida em que, de forma sutil, aparece a crítica à perspectiva hegemônica que

⁵³ Para Fairclough (2001), essa questão é fonte de mudança na ordem do discurso. Existem dois tipos de discurso que afetam a ordem do discurso instituída: “Uma é a aparente democratização do discurso” e “outra a personalização sintética” que corresponde a simulação do discurso par audiência em massa.(p.129) No caso dessa amostra analisada, se trata de uma democratização aparente do discurso.

prescreve a forma de organização dos currículos por série e graduações, mas que por outro, lança mão de uma intertextualidade manifesta do pensamento educacional que dá ao aluno poder de organizar sua aprendizagem ao longo de em determinado tempo escolar.

Essas alternativas, por um lado, representam os discursos na “zona de escape” da forma cartesiana de hierarquização dos saberes, embora as marcas do poder determinantes nessa organização sejam lembradas por uma das coordenadoras da Escola da Cooperação como dissonância das intenções educativas firmadas pela instituição:

Então, a gente procura dar importância para esses objetivos de forma bastante parecida no currículo, a gente acha que já avançou muito, mas ao mesmo tempo a gente tem turmas seriadas. E a gente fica nesse impasse, porque a gente quer fazer uma escola que atenda de fato as demandas desse novo século, mas ao mesmo tempo ainda estamos organizados numa forma que o século XVIII propôs. (Coordenadora Pedagógica 1º ao 5º ano - Escola da Cooperação)

Por outro lado, a organização dos saberes por conceitos, procedimentos, atitudes, deixam escapar as discussões sobre a natureza dos saberes escolares. O conhecimento continua sendo organizado por níveis (séries ou ciclos), a preocupação centra-se nas discussões das ações esperadas pelos alunos suscitadas pela apropriação desses saberes, e não nas configurações epistemológicas assumidas no contexto escolar.

Matriz Curricular de Matemática⁵⁴ que corresponde às aprendizagens esperadas ao final do 4º ano:

I-NÚMEROS

- Compreender a diferença entre algarismos e números.
- Perceber a produtividade do sistema decimal, comparando-o com o egípcio e o romano.
- Identificar as ordens que compõem os números, relacionando ordens e classes entre si.

II-OPERAÇÕES:

- Saber registrar a estratégia utilizada para a resolução de problemas e desafios.
- Utilizar a prova real para solucionar situações-problema.
- Vivenciar estratégias lúdicas para a memorização da tabuada.

III-MEDIDAS:

- Conhecer um pouco da história do dinheiro e do sistema monetário

⁵⁴

Trago uma amostra da matriz curricular para desenvolver a análise proposta.

brasileiro.

- Reconhecer cédulas e moedas do nosso sistema monetário.
- Resolver situações problemas fazendo uso de cédulas e moedas.

IV-TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO:

- Conhecer diferentes gráficos que são utilizados para representar e organizar dados.
- Interpretar dados apresentados em gráficos, tabelas e linha de tempo.
- Interpretar dados apresentados em tabelas e organizá-los em gráficos e vice e versa.

ATITUDES/PROCEDIMENTOS:

- Verbalizar idéias e opiniões no momento adequado.
- Participar das atividades com interesse e cooperação.
- Comportar-se adequadamente no grupo.

Assim sendo, a forma de organização dos textos da matriz curricular das escolas se assemelham: frases curtas iniciadas por verbos no infinitivo, determinando ação de ordem conceitual, procedimental, atitudinal, estabelecendo assim um ordenamento: apropriação, utilização e distribuição do saber transposto.

Reconheço na produção deste texto vestígios de discursos sobre currículo em uma perspectiva instrumental, na qual é valorizada a Taxonomia de Bloom⁵⁵ que classifica os objetivos dos processos educacionais divididos em três áreas: a cognitiva (ligada ao saber), a afetiva (ligada a sentimentos e posturas) e a psicomotora (ligadas a ações físicas). Considerando as contribuições desse autor, os objetivos da aprendizagem podem ser definidos a partir da matriz com a qual identifiquei algumas afinidades: a distribuição por níveis de conhecimento e a utilização dos verbos que comandam as ações esperadas.

Quando perguntadas a respeito de como viam a relação: saberes ensinados e o PPP, as entrevistadas situaram o posicionamento das escolas de modo semelhante, embora com ênfases diferentes. Uma das coordenadoras da Escola das Escolhas apontou para um possível

55

Ao fazer tal associação, refiro-me ao trabalho de Benjamin Bloom intitulado "Taxonomia e Objetivos no Domínio Cognitivo" publicado em 1956. Bloom classifica os objetivos no domínio cognitivo em 6 níveis que, usualmente, são apresentados numa seqüência que vai do mais simples (conhecimento) ao mais complexo (avaliação); cada nível utiliza as capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As capacidades e conhecimentos adquiridos através de um processo de aprendizagem são descritos por verbos.

– porém mínimo – distanciamento entre as indicações do documento com o que se vê nas salas de aula e justificou essa dicotomia pouco freqüente através do processo de apropriação que se deve estabelecer entre os professores e a proposta da escola. *“Se a gente for fazer um estudo muito detalhado, muito fino, vai encontrar muita coisa incoerente”*. Contudo, afirma que, mesmo que esse processo não seja explícito e que não haja tantos momentos para que isto seja, por si só, objeto de reflexão *“a gente está sempre contextualizando, acho até que a gente escreveu pouco nesse projeto sobre isso, sobre saber”*, a prática demonstra que o entendimento da importância de se trabalhar com os saberes escolares é facilmente verificável no dia-a-dia da escola. *“Acho que de um modo geral [...], como a gente tem essa discussão permanente com o professor e a gente sabe aonde ele quer chegar, qual é o ponto [...], o que a gente coloca como alvo que é central mesmo de cada matéria. [...] Eu acho que exige uma clareza”*. (Coordenadora Escola da Cooperação)

O saber escolar é objeto de constante referência dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, e podemos constatar essa afirmação nos textos escritos dos documentos, bem como nos trechos já notabilizados, expressos pelas falas dos sujeitos entrevistados. Porém, chamo atenção para meu entendimento acerca de tais apropriações: percebe-se, pelo vocabulário utilizado e também pelas cadeias textuais – que se configuram à medida que a preocupação por reafirmar a escola como um ‘espaço de saber’ aparece a todo momento –, que o processo de construção desse saber escolar não é problematizado. Em outras palavras, percebe-se sua importância, opera-se com suas especificidades, mas a discussão epistemológica ainda não alcança uma dimensão central nas escolas, nem mesmo no momento de atuação da noosfera na definição dos saberes a serem ensinados e aprendidos⁵⁶. Essa constatação não pretende identificar esta ‘lacuna epistemológica’ de modo maniqueísta, mas antes e fundamentalmente,

⁵⁶ GABRIEL (2003), ao detalhar suas interlocuções com aspectos da teoria da transposição didática de Yves Chevallard, aponta as instâncias definidoras de diretrizes pedagógicas, como exemplo de noosfera em ação, e afirma também que essas instâncias não estão, necessariamente fora da escola, podendo ser exercidas pelos próprios professores, em momentos de reflexão e definição de sua própria prática.

evidenciar o movimento inconcluso, porque não finito; contingente, porque híbrido; enunciativo, porque discursivo, em que se inserem as negociações de sentidos que são próprias da relação escola/saber/poder.

Um dos saberes mais fundamentais nesse [primeiro] ciclo, que a gente considera, seria que as crianças saiam daqui e ingressem em outro ciclo tendo basicamente a compreensão do que é ser estudante, o que é se comprometer, com essa tarefa, eu acho que para as escolas que tem mais essa característica mais construtiva, onde o aluno está junto não está na mão do professor o processo de aprendizagem. [...] Esse trabalho não é feito de forma paralela, mas junto com os conteúdos trabalhados. [...] Por exemplo, uma turma que tem uma dificuldade de se organizar em grupo [...], dentro de uma idéia de um currículo mais amplo, eles vão estar colocando em jogo esses outros saberes que eles ainda não dominam [pois], a partir do 6º ano numa estrutura que modifica, que quebra, [é] mais fragmentada, requer um aluno mais por dentro, mais dominante de suas próprias possibilidades de atender as exigências da escola. (Professora da Escola das Escolhas).

Reitero, então, a pertinência do arcabouço teórico, que na medida em que me aprofundava na empiria, tornava-se uma ferramenta mais rica no entendimento necessário à esta análise: com Fairclough, a percepção das relações interdiscursivas e suas implicações com a discussão da hegemonia, levaram-me novamente ao diálogo com os teóricos da pós-modernidade e dos estudos culturais, em sua percepção de que a cultura tomou um lugar central nas sociedades; por conseguinte, os sentidos são múltiplos, pois as configurações discursivas também o são, assim como todas as posições são políticas, e que, por sua vez, *“toda política de currículo é também uma política cultural”* (LOPES, 2004, p.111).

Vi-me, então, diante de discursos, portadores de diversas vozes, constituídos e constituintes de inúmeras configurações sociais, negociados em práticas discursivas, de certo modo diferenciadas e expressas textualmente com certa proximidade. Meu entendimento, baseado nas proposições acima, fez com que eu entendesse os discursos como reflexo da tensão já expressa e discutida nesta dissertação: elementos que sugerem mudanças, relacionados a outros que reforçam antigos vínculos institucionais reforçados indefinidamente por práticas sociais ratificadas ao longo dos séculos. Os fragmentos discursivos analisados

contém, potencialmente, subversões e simultaneamente apresentam traços de filiações de caráter universalista. Eles esboçam o questionamento dos saberes escolares, mas acabam por essencializá-los ao deixar de assumir a reflexão acerca de sua produção.

Quando começamos a *pensar essas reformas*, nossa intenção era de certa forma pedagogizar essa *concepção de escola*, como trazer mais contribuição da área do currículo, do ensino de..., ou seja, pensar assim nas questões propriamente educacionais que de certa forma não têm muito a ver com, por exemplo, como aluno aprender, isso estaria mais ligado a área da psicologia. O que tem a ver hoje como que ensinar? Como ensinar? Isso não foi um conflito e sim uma necessidade. *Talvez o conflito está na mediação* das contribuições da psicologia e da pedagogia. O que existe hoje em educação, não só da pedagogia, mas da antropologia, da sociologia, para compreender mais um pouco essas demandas do mundo atual. [...].

Dois eixos de saberes na ordem de valores e um na ordem dos procedimentos, atitudes e valores estão imbricados o tempo inteiro com aquilo que a gente conceitua como conteúdo ou saberes de referência que seriam os saberes que devem ser aprendidos nas ciências, na matemática. A sala de aula é um espaço onde *esses saberes* estarão sendo trabalhados junto com esses *outros saberes*: da cidadania com os saberes da postura do estudante.

Os saberes escolares; então, estão... *Todos eles estão lá no PPP*.
(Coordenadora Pedagógica 1º ao 6º ano- Escola das Escolhas- grifos meus)

Não quero dizer com isso que essas escolas deixam de cumprir seus papéis, ou que assumem em maior ou menor medida a mudança expressa em suas intenções. Interessa-me, antes de tudo, esse caminho, isto é, percorrer as tramas que compõem sua construção, para que, ao trazê-las à tona, essa emersão sirva de ponto de partida para esta e outras discussões que se proponham a pensar sobre os aspectos constituintes dos discursos e dos saberes.

Esse aspecto também pode ser percebido nas amostras discursivas das entrevistas, embora em outro contexto de produção (espaço/tempo/posição de sujeito). Ao falar sobre a periodicidade com que são feitas releituras e modificações PPP, as respostas foram unânimes: “*Então... o PPP é revisado todo ano*”. Mediante a intervenção da entrevistadora: que modificações foram feitas recentemente:

Uma reforma curricular que a gente fez há pouco tempo – reforma muito entre aspas –, foi a proposta curricular de Língua Portuguesa. Porque é isso: os estudos vão apontando coisas e que a gente fala: “por que a gente vai continuar fazendo? Só porque escola faz?” Por exemplo: **a preocupação**

com as nomenclaturas de Língua Portuguesa não é uma coisa que nos atormenta; nós já conseguimos colocar isso mais focado para o segundo segmento, porque a gente sabe que eles vão viver isso tudo de novo. Não estamos preocupados que o aluno dê nome aos bois em gravar o que é substantivo próprio e comum e sim que ele saiba usar. (Escola da Cooperação – Coordenadora de 1ª ao 5º ano, grifos meus)

Esse trabalho de seleção tem que ser permanente entendeu? Tem que sempre voltar. Até porque, vou dizer uma coisa: **o conhecimento vai crescendo** (risos), tá cada vez maior. **Se você não volta a selecionar**, não dá conta, entendeu? Não dá conta. Tem cada vez mais coisa pra... pra se estudar, então **ou você tem muita clareza com essa linha de que eu crio do sujeito ou você se perde.** (prof. Mônica – 2º ciclo Escola das Escolhas, grifos meus)

Chamo atenção para as cadeias intertextuais⁵⁷ presentes nessas amostras, apresentando a tensão que se estabelece ao pensar a questão: o que ensinar em cada ano/ciclo? As transformações discursivas dos PPPs presentes nesses atos de fala indicam as recontextualizações e os “outros sentidos” negociados no contexto de prática, já que pensar em reformas curriculares nessas escolas faz parte da rotina. Para essas instituições o diálogo, em meio a tensão, é pressuposto para definir as ações educativas. Afinal, são escolas que assumem a posição de subversão na forma de organizar seus currículos. As tensões: universal X particular, produção de conhecimento X assimilação pelo aluno; saber acadêmico X saber escolar, estão implícitas nas posições assumidas pelos entrevistados, mesmo na condição de respondentes a uma pesquisadora. Em outras palavras, considerando o quadro teórico desta pesquisa, as posições de sujeito são analisadas como fatores intervenientes na produção de sentidos dentro de uma ordem do discurso específica. Neste caso, entendo que falar do lugar de professor e/ou coordenador é acionar o contexto de prática do PPP, é entrar numa arena de lutas para alinhar as intencionalidades educativas assumidas pela escola, as transposições didáticas, as demandas dos alunos, as cobranças e expectativas das famílias...

⁵⁷ Esse termo é utilizado por Fairclough (2001, p.166) para referir-se as articulações estabelecidas entre textos, relacionados a um mesmo tipo particular de discurso que passaram por processos de transformação, considerando as rotinas específicas as instituições. "Especificar as cadeias intertextuais nas quais entra um tipo particular de discurso é um modo de especificar sua distribuição" (id. p.108). "Assim, os diferentes tipos de texto variam radicalmente quanto ao tipo de redes de distribuição e cadeias intertextuais em que eles entram e, portanto, quanto aos tipos de transformação que eles sofrem" (id. p.167).

Nessa direção, chamo atenção para a força do enunciado⁵⁸ aqui presente: “*Por que a gente vai continuar fazendo? Só porque escola faz?*”

A força de parte de um texto (freqüentemente, mas nem sempre, uma parte na extensão de uma frase) é seu componente acional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza que “ato(s) de fala” desempenha (dar uma ordem), fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc. (FAIRCLOUGH, 2001 p.111).

Aposto esse evento discursivo como uma questão que confirma a presença do discurso contra-hegemônico, ou seja, que questiona a prescrição curricular e que busca alternativas para reconstrução do currículo, assumindo a voz das correntes teóricas educacionais defensoras da importância da participação ativa dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas, das necessidades de respeitar etapas de desenvolvimento infantil...

No entanto, identifico também a presença de novas hegemonias que estão de acordo com a ordem do discurso escolar: Como justificar que “novos” conteúdos escolares são mais legítimos, mais verdadeiros do que outros? Quem determina esse valor? No processo de “novas seleções” que ênfases são dadas? Assim sendo, ainda que as intenções sejam de questionar a organização dos saberes, a ordem do discurso escolar acaba por impor novas regras. Portanto, o fato de pensar outras formas de organização curricular não significa assumir um relativismo absoluto, nem mesmo adotar a conformidade da tendência universalizante da escola em pensar os saberes.

Considerar o quadro teórico aqui contemplado, significa acolher a idéia de que há inúmeros aspectos que podem acrescentar positivamente essa discussão, ao fazer a opção por olhar para a tensão na fronteira universalismo X relativismo. Isso significa assumir que,

Ambivalência, simultaneidade, incompletude, provisoriedade passaram a incorporar as ferramentas conceituais no combate ao pensamento dicotômico, tanto no plano epistemológico, como político. Não mais pensar em termos de dominados e dominantes, sem, no entanto, abrir mão de combater a desigualdade nem de pensar a possibilidade de transformar esse mundo em um mundo mais algumas coisas, menos outras. (GABRIEL, RAMOS e PUGAS, 2007, p.4).

⁵⁸ Para Fairclough (2001) é um componente acional “ parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza” (p.111), ou seja, é a parte do significado ideacional.

Em outras palavras, não significa desvincular-se da crença no papel político que a escola ocupa na sociedade atualmente, mas antes, pensá-la sob uma ótica menos "engessada", sem, contudo, cair num relativismo epistemológico. Acredito que é necessário encarar a discussão que tece a trama, ainda pouco enfrentada, da produção dos saberes escolares, especialmente, no processo híbrido de produção curricular que se dá na relação dialógica de estabelecimento de sentidos que passarão a nortear todo um trabalho pedagógico, como é o caso dos discursos textualmente expressos nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Considerações finais

Gostaria de voltar às questões levantadas na introdução deste trabalho para fazer alinhavos que sem dúvidas não serão os únicos possíveis, mas aqueles com os quais pude atribuir sentidos e significar minha trajetória neste estudo. Quais discursos sobre saberes escolares estão presentes nos documentos PPP que explicitam em suas propostas uma intencionalidade de mudança /reforma curricular? Que estratégias de reprodução e de subversão podem se percebidas no discurso sobre conhecimento escolar produzido no âmbito desses projetos?

Antes, de retomar as questões iniciais, importa sublinhar que nas escolas pesquisadas a obrigatoriedade de elaboração/implementação do PPP não representou modificações substanciais em termos de pensar a e na escola na medida em que, segundo os depoimentos, as mesmas já tinham incorporado essa prática reflexiva em suas rotinas pedagógicas.

Nesse sentido, a exigência da construção desse documento foi significado pelos sujeitos envolvidos em sua elaboração, como um espaço para institucionalizar e sistematizar algumas discussões que já vinham sendo travadas nessas escolas. Em outras palavras, o PPP trouxe legitimidade à prática da gestão compartilhada e das negociações de sentido de escola, professores, alunos, saberes já em curso. Essa constatação assume uma relevância no âmbito desta pesquisa, na medida em que ela indica que, no plano do contexto da prática, os discursos sobre saberes escolares recontextualizados e hibridizados nos PPPs foram produzidos em contextos favoráveis ao debate, por escolas inseridas na disputa pela chamada “excelência acadêmica”.

Quanto à primeira questão formulada, foi possível constatar a presença de diferentes discursos sobre saberes em ambas propostas analisadas. Considerando, todavia, o quadro teórico aqui privilegiado, esse tipo de constatação é mais da ordem de um pressuposto do que de um possível resultado de pesquisa. Com efeito, o reconhecimento da pluralidade de

discursos sobre saberes que circulam no espaço escolar é condição mesma da formulação da questão.

Considerando o mapeamento dos debates acerca dos saberes escolares no campo educacional, identifiquei algumas marcas textuais que apontavam a presença de discursos, híbridos e ambivalência que carregam tanto tensões epistemológicas quanto de ordem político cultural.

Diante das questões levantadas, foi possível perceber a partir da análise dos documentos e depoimentos que o discurso hegemônico se perpetua e ainda se faz presente no espaço pedagógico. As marcas dessa hegemonia são percebidas: nas formas de hierarquização dos conteúdos, mesmo que no caso das escolas pesquisadas, essa hierarquização apareça nos objetivos da série e ciclos; nos critérios estabelecidos ao selecionar os saberes ensinados; na escolha e na forma de utilização dos livros didáticos.

Assim sendo, se por um lado essas escolas ao se dedicarem a pensar seus currículos marcam a diferença dos conhecimentos científicos e cotidianos que circulam na escola, por outro lado quando pensam na seleção dos conteúdos a ensinar acabam se rendendo as marcas do poder hegemônico.

À medida que a natureza epistemológica dos saberes escolares deixa de ser explorada, identifiquei a presença de discursos heterogêneos. O discurso da universalidade que não se preocupa em discutir os saberes, uma vez que o conhecimento científico, legitimado e validado, é naturalizado, assumindo a condição de conhecimento verdadeiro a ser ensinado. Simultaneamente a presença de um outro discurso muito presente nos discursos pedagógicos das escolas pesquisadas que embora reconheçam a natureza dos saberes escolares, tendem a pulverizar a discussão dos saberes, evitando o enfrentamento com as implicações políticas desse reconhecimento.

Na análise das práticas discursivas pude identificar essa tendência fortemente ligada à tensão de ordem epistemológica dos saberes. Saber-ser, saber-conviver, saber-aprender, saber-conhecer, disputam sentidos e ênfases na organização curricular dessas instituições. Ancoradas em discursos do campo educacional, que investem nas perspectivas construtivistas, tendem a centrar as discussões de saber na dimensão relacional: saber/ atitude/procedimento.

A preocupação com “o saber ser e o saber conviver” dão o tom à organização curricular por objetivos, procedimentos e atitudes. A forma como estão estruturados e apresentados, os conteúdos podem ser vistos como discursos pedagógicos de matriz instrumental pautados na Taxonomia de Bloom. Nesse sentido, a dimensão saber-conhecer fica reduzida a ser pensada na dimensão de relação com o saber estabelecida no processo ensino aprendizagem, reatualizando, nesses discursos algumas questões clássicas da didática de base instrumental como, por exemplo: Como ensinar? Como aprender? Ocupam o espaço de discussão dessa dimensão nas escolas.

Em contrapartida foi possível perceber, ao mesmo tempo, a presença de um discurso pedagógico que reconhece a natureza dos saberes escolares, onde saberes científicos não são únicos a serem ensinados, trazendo para essas escolas a possibilidade de inovações na dimensão da ação pedagógica, da relação professor alunos, e da relação aluno /saber.

Identifico assim que a tensão de ordem epistemológica, acionada pelas discussões acerca da seleção e produção do conhecimento escolar se fazem presentes numa lógica em que o saber científico, legitimado e o saber do cotidiano estão hibridizados nos currículos escolares dessas escolas.

A análise realizada constatou ainda que, os textos (PPP) produzidos em contextos que preconizam reforma são textos que confirmam que os sentidos, ali em disputa, não são fixos. São sentidos compartilhados, ambivalentes que podem ser repensados, recontextualizados a partir de outras possibilidades de interpretações permanentes.

Tecer tais considerações é possível também na medida em que reconheço a potencialidade da circularidade das políticas curriculares, que faz com que as decisões e ações sejam interpretadas nas esferas macro/micro em meio de um processo de recontextualizações e hibridizações permanentes. Isso significa que os sentidos são disputados permanentemente na luta hegemônica que tem como propósito, quando pensada no campo da discursividade, estabilizar alguns sentidos como verdadeiros, em detrimento de outros.

O quadro teórico aqui privilegiado não pressupõe a fixação de sentidos como prescrição, ao invés disso, ele propõe suscitar questões que problematizem algumas tendências de estabilizar os sentidos de saberes escolares. Desse modo, procurei, trazer algumas possibilidades para pensar as marcas que apontam tendências à reprodução/subversão nas práticas discursivas e que fazem circular na escola sentidos de saberes escolares.

Dessa forma, pude perceber que nas discussões tecidas no espaço do PPP nos contextos de produção e prática, sua dimensão pedagógica para pensar os saberes escolares ainda é pouco explorada. Finalizo essa pesquisa não com respostas, mas com outras questões: Que possibilidades de ação podem ser potencializadas ao trazermos à tona os discursos sobre saberes escolares que disputam a hegemonia nesses espaços escolares? O que significa na luta política as estratégias discursivas apontadas ao longo dessa dissertação para que certos discursos pedagógicos hegemônicos permaneçam, embora recontextualizados e hibridizados, em contextos de produção de currículo reconhecidos como inovadores? Como potencializar subversivamente esse espaço em termos de produção de discursos sobre saberes? O que permitiria na ação pedagógica cotidiana potencializar as pistas de subversão e esmaecer os traços da reprodução da hierarquização dos saberes? Reconhecer a pertinência dessas questões, talvez possa ser um primeiro passo para tentar respondê-las e agir, subversivamente.

.

ANEXO 1

Roteiro de Entrevista (Semi – estruturada)

Realizada com os atores: Direção, Equipe técnica e Professores.

Dimensão histórica e cultural:

- 1) Cargo que ocupa na Instituição
- 2) Desde quando trabalha na instituição?
- 3) Como e quando o PPP foi construído?
- 4) Quem participou dessa construção?

Dimensão pedagógica

- 5) Que temas foram discutidos no processo de elaboração do PPP da escola?
- 6) Qual desses, você julga que foram mais difíceis de serem discutidos e definidos no PPP? Por quê?
- 7) De quanto em quanto tempo ele é revisitado?
- 8) Como você vê a relação entre o PPP e os saberes escolares?

Dimensão Política – Ação

- 9) Que possibilidades foram encontradas pela instituição a partir dessas discussões?
- 10) O que disso, pôde ser transposto para a sala de aula como um saber a ensinar?
- 11) O que hoje o representa PPP para escola?

ANEXO 2

Proposta Pedagógica – ESCOLA DA COOPERAÇÃO

"Caminhante, não há caminho: caminho se constrói ao andar".
(Antonio Machado)

Nossos Princípios...

A escola, instituição voltada para a construção do conhecimento, agrega professores, alunos, pais e comunidade, nos modos de ser, pensar, organizar e orientar o fazer pedagógico.

Assim, nossa proposta pedagógica aponta um caminhar pautado pela reflexão e participação de todos os envolvidos neste projeto. Temos como princípios básicos:

A livre expressão. apostando que no exercício da fala, da vez e da voz possamos contribuir para a formação de um cidadão crítico e atuante que não feche os olhos para tantas desigualdades e injustiças.

"Do egocentrismo à aprendizagem da sociabilidade, da submissão à afetividade, do tateio primitivo à extrapolação intelectual, a criança percorre um longo caminho. A livre expressão, como manifestação de vida e possibilidade de intervenção sobre o real, pode ajuda-la a ultrapassar o egoísmo, liberdade meramente abstrata e individual, proporcionando-lhe a experiência de estar no mundo, uma liberdade construída coletivamente e pelo respeito mútuo".(Freinet)

A cooperação entendida como a forma de construção social do conhecimento, procurando trabalhar as relações no grupo e a responsabilidade de cada um, tendo como meta o crescimento pessoal e grupal da turma.

Nessa busca, temos construído, diferentes caminhos que têm como pressuposto o conhecimento como algo que se constrói na interação da criança como os seus pares, com seu professor, com o meio, com os sentimentos e emoções. Aspectos cognitivos e sócio-afetivos estão envolvidos de forma indissociável, levando em conta que a criança é um todo e que, na Escola da Cooperação, ela se insere num grupo que constrói uma história pelos diferentes indivíduos que a compõem. Os objetivos/temas de trabalho que traçamos dizem respeito à criança como indivíduo inserido em um." contexto afetivo, histórico, social, político... e, são adequados a cada grupo/turma conforme sua história e dinâmica.

Para nós, os adultos, os espaços e materiais, a metodologia deve propiciar interações entre crianças e adultos nas mais diversas situações, no intuito de promover a sua autonomia e a independência.

A autonomia, para nós, é um: conteúdo/de trabalho, que implica em construção.

"Um verdadeiro educador deve ser suficientemente sensível para acompanhar a construção do conhecimento pela criança.

A postura do educador deve ser a daquele que possui conhecimentos, mas sabe que são relativos. Sabendo que há diversas possibilidades a seguir, estará sempre atento aos seus alunos, acompanhando as suas aquisições, participando da organização da classe, como membro do grupo, parceiro e orientador do aluno nas investigações.

Deverá atuar como autoridade, favorecendo os confrontos, fazendo intervenções que ajudem o aluno a superar seus processos, lembrando-lhe suas aquisições anteriores." (Freinet)

A criação de uma metodologia pedagógica onde autonomia, cooperação, livre expressão e a construção são princípios básicos precisa ter como objetivo central o equilíbrio- significativo entre o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e a aprendizagem significativo de conteúdos.

Com isso, entendemos a escola como uma instituição social que trabalhará também com normas, regras e convencionalidades das áreas de conhecimento, objetos de conhecimento constituídos pelos homens ao longo de sua história, buscando-a criação e transformação individual e coletiva. Nossa intenção é formar cidadãos críticos, conscientes e transformadores, ao invés de indivíduos que servirão apenas como mão-de-obra para o trabalho repetitivo. Assim precisamos estar sempre atentos quanto à função social da escola: "para que ensinamos? O que ensinamos? Para que as crianças aprendem o que aprendem?" O que queremos com o nosso aluno?". E mais, ainda o que é formar um cidadão autônomo e participativo?".

"Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida." (Paulo Freire)

Dentro desta perspectiva, as experiências de Piaget, Freinet, Vygostky, Kamii, Emília Ferreiro, Paulo Freire serviram de base para a construção de nossa metodologia.

Esses teóricos resguardados suas diferenças, apontavam como paradigma teórico uma visão construtiva do conhecimento, segundo a qual o objeto de conhecimento é uma construção inteligente do sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui pelo objeto em uma mútua interação. De acordo com estes teóricos não existe o real absoluto e verdadeiro, e sim uma realidade interpretável por intermédio das diferentes linguagens.

Nossos Objetivos

Tomando como pressuposto que a escola é, por excelência um espaço para apropriação do saber sistematizado e que esse saber não se constrói de forma espontânea, mas mediante algum conhecimento anterior de seu universo cultural e do contexto em que está inserido, acreditamos que desta forma, será possível o acesso de todos ao conhecimento de alguns, porque será intermediado pela construção coletiva que implica na soma, na partilha de diferentes saberes.

A proporção que a criança avança em seu desenvolvimento, é capaz de construir conceitos cada vez mais abstratos em níveis cada vez maiores de generalizações.

Sendo assim, cabe a este ciclo o acesso a conceitos mais gerais de cada área, para que o, aluno redimensione e amplie o conhecimento de que já dispõe. Nele, a criança terá a possibilidade de apropriar-se do conhecimento socialmente construído e ampliar sua própria capacidade de conhecer e usufruir deste. Desta maneira, sua identidade será delineada diante de seu grupo social e irá estruturando-se nesta dialética. Passará a perceber-se como parte de um grupo único e diverso, regulado por direitos e deveres que constituem o tecido social, tomando-se um sujeito mais autônomo.

A idéia, ainda é fazer com que o aluno tenha a possibilidade de relacionar dados, fatos, conceitos das diversas ciências, utilizando os conhecimentos adquiridos como instrumento de reflexão crítica sobre a realidade. Que exercite sua postura crítica e sua criatividade, ousando se contrapor a estereótipos e padrões rígidos de ordem estética, social e cultural.

Nossa Proposta Curricular

Entendemos Proposta Curricular não apenas como um rol de disciplinas estabelecidas, antes, porém como o caminho para o desenvolvimento do indivíduo-social que estabelece nas relações com os outros e com a realidade social. Por isso, nossa metodologia baseia-se numa concepção de ensino onde o aluno apropria-se do conhecimento socialmente construído para que amplie sua própria capacidade de conhecer e usufruir desse processo.

Acreditamos que o aluno precisa vivenciar a pedagogia do conhecimento, não apenas a pedagogia da informação. A intenção, é fazer com que saiba: procurar e elaborar perguntas, por isso, não basta que o professor dê as respostas à criança. Precisa instrumentalizá-la, a saber, como e onde descobrir as questões que se colocam em sua vida. Até porque a escola não vai ter sempre respostas para dar. Tomamos o aluno como o sujeito ativo numa sociedade em permanente movimento, onde as transformações acontecem pelas variadas ações. Consideramos que a escola é uma via de mão dupla. É influenciada pela sociedade e influi na sua construção.

Nessa perspectiva dinâmica e reflexiva, o conhecimento toma-se o mediador da comunicação e do diálogo entre os que aprendem, permitindo a formação de indivíduos críticos, criativos, autônomos, solidários e responsáveis, capazes de entender o mundo complexo em que vivem para transformá-lo.

Sendo assim, o principal objetivo da escola, entendida como processo social, é estimular as / paixões, a imaginação e o intelecto, instrumentalizando os alunos a aperfeiçoarem suas relações, respeitando suas características básicas como pessoas atuantes em um meio-sócio cultural.

Nossos objetivos estão dispostos de forma gradual, dentro de uma metodologia que possa assegurar uma educação que responda aos interesses dos alunos, às exigências dos programas encontrados em nosso sistema educacional, aos anseios da comunidade escolar e da vida cidadã. Nossa metodologia enfatiza a participação dos alunos no processo de aprendizagem, tendo como base, princípios do pensamento crítico e democrático. Acreditamos, numa prática

que possa capacitar os alunos a se apropriarem de sua própria história, onde aprendam não apenas a classificar valores e conteúdos, mas também a agir coletivamente, a pensar criticamente buscando elementos de diferentes áreas do conhecimento engajando-se em novos tipos de questionamentos e formulações de problemas apropriados, situando-se frente aos novos desafios.

Assim, o conhecimento historicamente acumulado é dividido em áreas com o objetivo de convergir de forma precisa às nossas intenções, mas fundem-se através de atividades integradas, que têm como meta instrumentalizar e aperfeiçoar a relação do indivíduo com o meio.

Nossa proposta está organizada nas diferentes áreas de ensino. Em cada uma destas áreas temos objetivos e metas que se definem a partir do desenvolvimento do aluno e do grupo em que está inserido. Embora essa organização não seja entendida de forma linear, favorece referências no desenvolvimento da construção dos conceitos implícitos em cada um dos conteúdos.

Nossa perspectiva, nossa proposta curricular é composta por diversos conteúdos, que se integram, funcionando com saberes em permanente construção, que norteiam nossos caminhos.

Língua Portuguesa/Literatura

Na área de Língua Portuguesa, nosso objetivo, é que nossos alunos desenvolvam a capacidade de articular, através de diferentes linguagens, seus conhecimentos, comunicando-se e estabelecendo relações. Desenvolver e aprimorar a competência comunicativa da criança, de modo que ele compreenda a função social dos diferentes registros e códigos estabelecidos percebendo as relações sociais que se estruturam.

Dessa forma, elaboramos intervenções que possam ajudar nossos alunos a avançarem em seus processos, garantindo a aprendizagem das diferentes maneiras de ler e escrever. E é por isso que trabalhamos com diversos tipos de texto durante toda a escolaridade dos nossos alunos, contribuindo para a ampliação do conhecimento de nossos escritores e leitores. Queremos que se apropriem com interesse, desejo, coerência, autonomia e que sejam autores e produtores de diferentes textos.

Nesse sentido, o objetivo básico deste ensino é dar aos nossos alunos a oportunidade de se apropriarem da linguagem escrita, nas suas amplas possibilidades de usos e funções.

Acreditamos que é na relação com o outro e com o mundo que nos cerca que aprendemos a ler e a escrever, lendo e escrevendo diferentes tipos de textos que estão nossa volta, interagindo com eles, produzindo sentido, trocando.

Por isso, planejamos e promovemos situações que possibilitem a expansão da capacidade de produzir e interpretar diferentes tipos de textos orais e escritos, dentro de seu contexto de uso, analisando e refletindo a nossa língua, ampliando a sua capacidade de comunicação, expressando idéias e sentimentos, através da Arte, da Música, da Dança, da linguagem oral, da linguagem escrita.

Interação Social História/Geografia

O desenvolvimento de um trabalho em Interação Social pressupõe entender como as crianças estão construindo suas concepções em relação ao espaço, tempo, cultura, trabalho, grupo e cidadania. Isto é, como estão vivendo suas experiências, como estão interpretando o mundo que os cerca como estão enfrentando suas relações de trabalho, ordenando os acontecimentos do dia-a-dia e percebendo sua participação social.

Matemática

O ensino da matemática também precisa estar voltado para a tarefa de formar cidadãos para uma sociedade que exige não só conhecimentos específicos, mas também maneiras de organizar pensamento e tomar decisões. Os objetivos de matemática neste contexto devem incluir a formação do aluno para saber planejar e projetar soluções de problemas que exigem iniciativa e criatividade. O aluno precisa compreender e transmitir idéias matemáticas para que possa participar do processo de produção e usufruir dele. É indispensável que saiba utilizar o raciocínio matemático para interpretar o mundo que o cerca, aplicando suas idéias nas situações cotidianas.

Ciência

O trabalho que desenvolvemos em Ciências também é no sentido de desenvolver nas crianças subsídios para a construção de uma cidadania atuante e crítica. O primeiro questionamento é a noção da ciência como um conjunto de verdades absolutas. A intenção é fazer com que a criança/adolescente perceba que o conhecimento científico é um processo de permanente construção, situado historicamente e influenciado por condições sócio culturais específicas. É preciso permitir que a criança tenha uma visão da própria ciência como um processo de investigação do homem e que, portanto os fatos são discutíveis. Levamos em consideração o nível de raciocínio do aluno, suas hipóteses e conclusões, assim como, a necessidade de articular criticamente os conhecimentos produzidos. Desta maneira, um dos nossos objetivos é fomentar a atitude de dúvida, inquisição e descoberta. O aluno também tem que notar a necessidade de considerar as implicações sociais, pois os conteúdos Ciências, Biologia, Física e Química deve auxiliá-lo a compreender a realidade social. É na interação com esta ciência que o aluno reconhece os problemas e se conscientiza de como pode interferir nesta realidade, envolvendo-se num projeto de construção de uma vida melhor.

Varrer a sala	Lucas Luca Ana Carolina
Mesas e cadeiras	Leticia Victor Pedro
Mochilas e merendeiras	João Clara Giovanna
Cadernos, livros e pastas	Gabriel e Rosa Mateus
Canto de dramatização	Yasmin Mariana Arthur

12/05/2008





ANEXO 3

Proposta Pedagógica – ESCOLA DAS ESCOLHAS

O que a ESCOLA DAS ESCOLHAS se propõe? Educar.

De acordo com os pressupostos partilhados educar é transmitir um saber socialmente acumulado a uma nova geração, de modo a propiciar que seus membros possam crescer, se desenvolver e cuidar' bem de si e do mundo.

Mas qual o objetivo da educação que a ESCOLA DAS ESCOLHAS oferece?
Que tipo de homem e que sociedade a escola deseja ajudar a construir?

Na base de cada projeto educacional existe uma escolha: uma seleção de valores essenciais, de posturas filosófico-ideológicas. A própria eleição de uma teoria de ensino-aprendizagem e a seleção de conteúdos de cada disciplina já são conseqüentes de uma escolha anterior de concepção do homem, de suas relações e de nossas crenças e desejos para o futuro da humanidade. Todo ato pedagógico já tem em si um conteúdo valorativo.

O trabalho realizado pela ESCOLA DAS ESCOLHAS tem como referência a teoria construtivista da aprendizagem, tomada no conjunto de pressupostos que passaram a integrá-la desde seu marco inicial, com a definição das etapas do desenvolvimento cognitivo. Entre os diversos aspectos didáticos que derivaram dessa ampla concepção da aprendizagem, destacam-se como relevantes para a prática da escola: a interação do sujeito com o seu meio; a interação do sujeito com outros sujeitos; a expressão de hipóteses pelo aluno como guia para a intervenção do professor; a especialidade do processo de desenvolvimento de cada sujeito; a problematização de situações, o desafio, a resolução de problemas; o conhecimento significativo, com função social e cultural; o jogo, o lúdico; a interdisciplinaridade; a autonomia subjetiva; o vínculo com o coletivo.

E quais são os valores, crenças e desejos que presidem o projeto educacional da ESCOLA DAS ESCOLHAS? Quais as intenções educativas da escola?

As intenções educativas relacionam os objetivos mais amplos do projeto da ESCOLA DAS ESCOLHAS. Segue, ao lado, uma versão revisada em 2007 do documento produzido em 1995, pela equipe psicopedagógica da escola.

A ESCOLA DAS ESCOLHAS pretende contribuir para formar sujeitos:

- que tenham adquirido conhecimentos científicos culturais e tecnológicos e desenvolvido habilidades cognitivas que os tornem aptos a continuar a aprender e atuar como cidadãos ativos e produtivos na sociedade;
- que, frente à quantidade e diversidade de informações veiculadas pelas mídias, sejam capazes de contextualizá-las e selecionar as que são relevantes para encaminhar os problemas que se apresentam;

- receptivos a mudanças e a novos conhecimentos podendo exercer permanentemente capacidade crítica e investigativa e manter sempre viva a curiosidade, o prazer de conhecer;
- comprometidos com o seu tempo, a justiça e o bem-estar social, sendo capazes de interagir de forma solidária e responsável nos espaços sociais em que convivem e atuam;
- que tenham consciência de sua identidade nacional, bem como um sentimento de pertinência à humanidade, a partir tanto conhecimento formação cultural brasileira e universal, como do respeito à diversidade cultural; ..
- que possuam uma visão global da gestão ambiental, reconhecendo o sentido histórico da ciência e da tecnologia e percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas, bem como a capacidade humana de transformar o meio e se responsabilizar pelos seus atos;
- capazes de perceber seu corpo como um sistema integrado que necessita ser preservado através de decisões responsáveis que o mantenham saudável;
- responsáveis por suas escolhas, capazes de expressar seus desejos e de considerar a realidade na construção de seu projeto de vida;
- que mantenham relações interpessoais calcadas no respeito mútuo, na aceitação das diferenças e na cooperação;
- que, ao longo de sua vida, busquem, descubram e expressem o prazer, a paixão, o humor e a beleza.

2. Organização da escolaridade

As Intenções Educativas sintetizam e norteiam a ação educativa da ESCOLA DAS ESCOLHAS em seu âmbito geral e diverso. Revelam uma ideologia e uma prática, ao caracterizar o perfil do adulto a ser formado e suas relações com o mundo. Porém, se pensarmos que esta formação está prevista ao longo de 17 anos, da Educação Infantil ao final do Ensino Médio, fica clara a necessidade de concretizá-las em objetivos parciais a serem alcançados em períodos menores de tempo: os ciclos da escolaridade.

Os ciclos são períodos de 2 ou 3 anos, definidos a partir da observação das etapas do desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo.

A organização da escolaridade em ciclos apresenta alguns importantes aspectos, que merecem aqui ser considerados:

- concretiza a idéia de aprendizagem como um processo dinâmico e flexível que não se encerra ou se limita aos períodos de duração de cada série ou ano letivo;
- permite o estabelecimento de metas mais adequadas a cada faixa etária, indicando as competências a serem construídas em cada etapa;

- amplia as possibilidades de avaliação e intervenção pedagógicas, adequando-as aos ritmos individuais de aprendizagem.

A seguir, apresentamos os objetivos gerais de cada ciclo, com a indicação das séries correspondentes.

1º Ciclo do Fundamental- 1º, 2º, 3º ano

Propiciar ao aluno:

- atuar de acordo com as regras de convivência estabelecidas pela comunidade escolar;
- reconhecer a necessidade e a possibilidade de cooperar na relação com o outro, respeitando as diferenças individuais e a diversidade de opiniões;
- reconhecer a importância de respeitar e preservar os diferentes espaços de uso comum;
- tentar resolver conflitos, levando em conta a situação, os diferentes pontos de vista, e buscando ajuda quando necessário;
- participar de forma atuante em atividades promovidas pela comunidade escolar;
- cumprir os compromissos escolares, utilizando os procedimentos adequados e necessários ao desempenho de estudante;
- apropriar-se do sistema alfabético, escrevendo e lendo textos de gêneros diversos;
- comunicar-se e expressar-se, utilizando formas adequadas e recursos expressivos e típicos das diferentes linguagens: oral, escrita musical, plástica e corporal;
- compreender noções relativas ao sistema lógico-matemático, utilizando-as para resolução de problemas e desafios;
- reconhecer elementos da formação cultural do país;
- reconhecer os cuidados necessários com o seu corpo, para mantê-lo saudável;
- perceber a importância da preservação do meio ambiente;
- reconhecer diferentes fontes de informação como recurso para a busca de conhecimentos;
- refletir sobre seu processo de aprendizagem, percebendo suas potencialidades e reconhecendo suas dificuldades;
- apropriar-se dos conteúdos, das áreas de conhecimento, específicos do ciclo;

2º Ciclo do Ensino Fundamental - 4º e 5º ano

Propiciar ao aluno:

- demonstrar, em diferentes situações vividas no contexto escolar, atitudes de cooperação e solidariedade;
- respeitar pontos de vista diferentes do seu, sendo capaz de coordená-los e argumentar, de forma a propor encaminhamentos adequados à situação;
- ser receptivo a críticas e avaliações, considerando a possibilidade de reorientar a sua ação;
- resolver situações de conflito, buscando agir de forma coerente com as normas de convivência do ambiente escolar;
- perceber e avaliar as condições necessárias para fazer opções e tomar decisões;
- respeitar os espaços de uso comum, atuando para mantê-los organizados, conservados e preservados;
- participar de forma atuante em atividades promovidas pela escola;
- comunicar-se e expressar-se, utilizando os conhecimentos construídos sobre diferentes linguagens (oral, escrita, musical, plástica e corporal), de forma adequada a diferentes contextos, considerando a função, a intenção e a situação de comunicação;
- dominar noções relativas ao sistema lógico-matemático, utilizando-as para resolução de problemas e desafios em diferentes contextos;
- saber cuidar de seu próprio corpo para mantê-lo saudável;
- conscientizar-se da necessidade de preservar o meio ambiente, percebendo que suas atitudes repercutem no equilíbrio ambiental;
- reconhecer e valorizar elementos da formação cultural do seu país;
- identificar e recorrer a diferentes fontes de informação como recurso para a busca de conhecimentos;
- cumprir seus compromissos e tarefas escolares, organizando-se adequadamente e utilizando os procedimentos necessários para um bom desempenho do seu papel de estudante;
- conscientizar-se sobre seu processo de aprendizagem, identificando e avaliando suas potencialidades e dificuldades;

- apropriar-se dos conteúdos, das áreas de conhecimentos, específicos do ciclo, desenvolvendo uma postura investigativa e curiosa, sempre em busca de novos conhecimentos.

3º Ciclo do Ensino Fundamental - 6º e 7º ano

Objetivos Gerais

Propiciar ao aluno:

- ter autonomia na organização para o trabalho de conhecer e aprender;
- posicionar-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões;
- reconhecer o espaço e objetos da escola como bens coletivos, que devem ser cuidados e mantidos por todos;
- procurar sempre partilhar seus conhecimentos, como forma de enriquecimento do processo de aprendizagem;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como os aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra quaisquer discriminações: cultural, de classe social, crença, gênero e raça/etnia;
- descobrir e ampliar suas possibilidades de vivenciar diferentes papéis no trabalho de equipe, na organização dos eventos escolares e no cumprimento dos acordos e compromissos decididos coletivamente;
- conhecer e utilizar, ainda que sob orientação mais diretiva, os procedimentos de estudo;
- ser receptivo a críticas e avaliações, reorientando sua ação, quando necessário;
- compreender a avaliação da escola como um processo amplo, que abrange duas vertentes: os conteúdos específicos e os aspectos relativos à postura de estudante;
- desenvolver a competência comunicativa para produzir mensagens orais coerentes e adequadas a diferentes circunstâncias;
- utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento;
- identificar e compreender como se estabelecem as relações sociais em tempos e espaços diferentes;

- apropriar-se dos conteúdos das áreas de conhecimentos específicos do seu ciclo, percebendo a necessidade do uso do vocabulário das disciplinas;
- participar com seriedade dos momentos de auto-avaliação e avaliação em grupo.

4º Ciclo do Ensino Fundamental - 8º e 9º ano

Propiciar ao aluno:

- ter autonomia na organização para o trabalho de conhecer e aprender;
- posicionar-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões;
- procurar sempre partilhar seus conhecimentos, como forma de enriquecimento do processo de aprendizagem;
- descobrir e ampliar suas possibilidades de vivenciar diferentes papéis no trabalho de equipe, na organização dos eventos escolares e no cumprimento dos acordos e compromissos decididos coletivamente;
- conhecer e utilizar os procedimentos de estudo e pesquisa de forma mais autônoma;
- ser receptivo a críticas e avaliações, reorientando, quando necessário, sua ação;
- compreender a avaliação da escola como um processo amplo, que abrange duas vertentes: os conteúdos específicos e os aspectos relativos à postura de estudante;
- utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias;
- reconhecer a importância de participar de eventos literários, artísticos e culturais, além dos indicados pela escola;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como os aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra quaisquer discriminações: cultural, de classe social, crença, gênero e raça/etnia;
- apropriar-se dos conteúdos das áreas de conhecimentos específicos do seu ciclo, percebendo a necessidade do uso do vocabulário das disciplinas;
- .
- participar com seriedade dos momentos de auto-avaliação e avaliação em grupo;
- reconhecer os conceitos básicos e as funções das diferentes ciências, focalizando os respectivos conteúdos nas perspectivas da vida contemporânea;

- utilizar as aprendizagens de trabalho coletivo, de práticas associativas, de ações reivindicativas e propositivas que contribuam para o exercício da democracia, da solidariedade, da cooperação.

3. Conteúdos curriculares

Em sociedades primitivas, como algumas tribos de caçadores e pescadores, não aparece a necessidade de escolarização. As crianças aprendem e se apropriam da cultura do grupo - conhecimentos, conceitos, habilidades, valores, costumes - participando logo e sempre que possível das atividades dos adultos: Educam-se por observação e imitação.

Já em sociedades como a que vivemos, com alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico e com, organização social extremamente complexa, a educação toma outro caráter. As atividades educativas são claramente diferenciadas das atividades habituais dos adultos, respondem a objetivos definidos e são realizadas em instituições especificamente habilitadas para este fim: as escolas.

O currículo é o projeto que preside as atividades escolares, precisa suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que têm a responsabilidade direta de sua execução.

A tarefa de construir uma proposta curricular é complexa e demorada, principalmente porque ela se caracteriza por uma seqüência de decisões que devem estar bem fundamentadas e acordadas para garantir um resultado final de coerência e continuidade em todos os níveis de escolaridade e nas diferentes áreas do conhecimento.

As decisões a serem tomadas, num primeiro momento da construção curricular, se referem às intenções educativas e aos objetivos gerais dos ciclos, já apresentados. A partir daí, inicia-se um grande trabalho de seleção: o que ensinar?

Se, por um lado, a escola é uma das grandes responsáveis pela transmissão da herança cultural às novas gerações, é óbvio também que nem tudo que é globalmente considerado cultura pode (por questões de tempo limitado) ou deve (por questões valorativas) ser transmitido. Alguns tipos de conhecimentos, algumas atitudes e valores são considerados de especial importância para que sua transmissão não seja deixada ao acaso, mas intencionalmente planejada. O currículo designa, em primeira instância, essa seleção que a escola faz no interior da cultura.

A tarefa da construção curricular na ESCOLA DAS ESCOLHAS nunca estará inteiramente concluída, pois a proposta curricular deve ser suficientemente aberta e flexível para permitir constantes reformulações e ser renovada a partir da prática cotidiana, que é sempre imprevisível e surpreendente.



BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia. *A Gestão do Projeto Político Pedagógico na Escola*. Mestrado, 2000. Universidade de Brasília.

AGUIAR, Márcia Angela da S. and Melo, Márcia Maria de Oliveira. *Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES*. *Educação e Sociedade*, Out 2005, vol.26, no.92, p.959-982.

ANHORN, C. T. G. *Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre Histórias a ensinar e Histórias ensinadas*. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, GT8. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t041.pdf>

_____. *Os PCN de História - um exemplo de noosfera em ação*. In: XII Reunião do ENDIPE, 2004, Rio de Janeiro. Anais da XII Reunião do ENDIPE, 2004 (b).

BALL, Stephen J. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

_____. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação* *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

_____. *Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy*. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

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

BALL, S., GOLD, A. (org.) *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres / Nova Iorque: Routledge. p.6-23

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós graduandos*. Loyola, SP, 2002.

_____. *A dialética micro/macro na sociologia da educação*. *Caderno de Pesquisa*. Jul. 2001, n.º. 113, p.153-165

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Angela Maria. *A gestão escolar e sua relação com o projeto pedagógico: estudo da experiência realizada nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul*. Mestrado, 2002. Universidade Federal de São Carlos.

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. Edusp, São Paulo, 1998.

CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2002.

_____. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: ____ (org) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean Claude Forquin. *Educação e Sociedade*. Dez 2000b

_____. (org.) *Educação Intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

_____. (org.) *Cultura (s) e Educação entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de and Albuquerque, Judite Gonçalves de Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. *Caderno CEDES*, vol.23, no.61, p.338-366 , Dez 2003.

CARRER, Andréa Câmara. *A Construção do Projeto Político Pedagógico do CEFAM Butantã: um exercício de autonomia escolar?* Mestrado.1999.Universidade de São Paulo

CARVALHO, Ana Carla Dias. *A Educação Física e a Construção do Projeto Político - Pedagógico da Escola*. Mestrado, 2000. Universidade Federal de Uberlândia.

CARVALHAES, Aleteia Ribeiro. *A escola e o projeto político-pedagógico: os desafios para a sua (re) construção na busca pela qualidade do ensino*. Mestrado, 2004. Universidade Federal de Juiz de Fora.

CASTARDO, C. F.; SILVA, M. P. G. O. RIVAS, N. P. P.(UNAERP) *A (re) visão do projeto político pedagógico a partir de um olhar sobre as atividades práticas: um estudo de caso no curso de Pedagogia da UNAERP/ Campus Guarujá*. GT Didática-2003

COSTA, Marisa Vorraber, (1998). Currículo e Política Cultural. In: . (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2002a). Uma Agenda para Jovens Pesquisadores. (org.). Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2002b). Novos olhares na pesquisa. (org.). Caminhos Investigativos I. Novos Olhares na Pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A.

CORAZZA, Sandra, (2000). *Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo*. In: Reunião anual da ANPEd, 23ª, 2000, Caxambu (MG). Caxambu: ANPEd.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Editora Aique, 1991.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. *Mudança com máscaras de inovação*. *Educ. Soc.*, Out 2005, vol.26, no.92, p.935-957.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola: A experiência do NEI Canto da Lagoa. *Educação e Sociedade*, Ago 1998, vol.19, no.63, p.126-152.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino-Americana. Enfermagem*, Abr. 1998, vol.6, nº. 2, p.89-104.

_____. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, Vozes, 1993

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora, UNB, 2001.

FAVACHO, André Márcio Picanço. *Construção de um projeto político pedagógico: reflexões sobre um caso em Macapá*. Mestrado, 2000. Universidade de Brasília.

FORQUIN, J. Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação e sociedade*. ano XIX, nº 73, dez /2000

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 5, p. 28-49, 1992.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A.F. & CANDAU, V.(orgs). Multiculturalismo:diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes 2008, p. 212-243.

_____. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina História: tensões e perspectivas. In: XIII Reunião do ENDIPE, 2006, Rio de Janeiro. Anais da XIII Reunião do ENDIPE, 2006.

_____. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, V. (org.). Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. “Um objeto de ensino chamado história - A disciplina de história nas tramas da didatização” - Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Brasil, 2003.

_____. Didática e linguagem: notas sobre um possível diálogo. In: Reunião da ANPED, 2000, Minas Gerais. Anais da Reunião da ANPED.

_____. O saber histórico escolar: entre o universal e o particular (Construindo diferenças e verdades através do ensino de História) In: X Reunião do ENDIPE, 2000, Rio de Janeiro. Anais da X Reunião do ENDIPE, 2000.

_____. O conceito de História-ensinada: razão pedagógica e a razão histórica. (Reflexões sobre a natureza epistemológica do saber histórico escolar). In: CANDAU, V. M. (org.) 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. O saber histórico escolar: entre o universal e o particular. Faculdade de Educação, PUC - Rio, Rio de Janeiro, 1999 (Dissertação de Mestrado).

GABRIEL, C.T.; RAMOS, A.P.B. e PUGAS, M. C. S. *Currículo, Saberes escolares e Linguagem: notas de bastidor de uma pesquisa em curso*. In: IV Seminário Internacional - As redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. Rio de Janeiro: 2007.

Guia de Livros Didáticos 1ª a 4ª séries. PNLD/98. Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Brasília: SEF/MEC; FNDE/MEC; CENPEC, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo, Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo, Cortez/IPF, 1997. (Guia da Escola Cidadã; v. 1).

GANDIN, D. *Temas para um projeto político-pedagógico*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A Prática do planejamento participativo na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Editora: Vozes, 5ª edição. Petrópolis, 1998.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cad. Pesquisa.*, Jul. 2001, no. 113, p.65-81

HALL, Stuart, *Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2003

LACLAU, Ernesto. *Hegemony and socialist strategy*. Londres, Verso. (2001).

_____. (1993). Power and representation. POSTER, Mark (ed.). *Politics, Theory and Contemporary Culture*, New York, Columbia University Press, p. 277-297. Traduzido para o espanhol por Leandro Wolfson, acessada, em 20 de junho de 2006, às 14:30 h, no endereço www.insumisos.com/Articulos/Poder%20y%20representación.pdf.

LAKATOS, I. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, 1979.

LECLERC, Gesuina. Sistema único de ensino: O desafio da construção e da ampliação do espaço público de direitos na escola pública de Mato Grosso. *Educ. Soc.*, Abr 2002, vol.23, no.78, p.199-222.

LEITE, Miriam Soares. *Recontextualização e transposição didática Introdução á leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. SP: Junqueira & Marin, 2007.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. Relações macro/micro na pesquisa em Currículo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v.36, p.619 - 635, 2006.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 26, p. 109 - 118, ago., 2004.

_____. (2001). *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n.º 3, p. 1-20.

_____. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. Políticas de currículo em múltiplos contextos. Apresentação - Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: _____. (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 13-54.

MACEDO, E. Currículo como espaço espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: ago./2007.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006b. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: ago./2007.

_____. > **Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura**. **Educação em foco [ufjf]**, Juiz de Fora: v. 8, n. 1-2, p. 13 - 30, mar./fev., 2003.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educ. Soc.*, Ago 2003, vol.24, no.83, p.577-597.

MEURER, Ane Carine. *O Pedagogo, Articulador da Reconstrução do Projeto Político-Pedagógico da Escola: possibilidades e limites*. Mestrado, 1997. Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

MONFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. *Educ. Pesqui.*, Jul 2002, vol.28, no.2, p.41-56.

MONFREDINI, I., RUSSO, M. H (UNINOVE) O projeto político pedagógico e a gestão em escolas municipais paulistanas. GT: Estado e Política Educacional -2003

MONTEIRO, Aneridis Aparecida. Professores: entre saberes e práticas. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol. 22, no. 74 [citado 2007-08-23], pp. 121-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: ago./2007.

_____. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A. (Org.). *Globalização e Educação: Desafios para Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 11-29.

_____. *O diretor de escola e a elaboração do projeto político-pedagógico: o pensar e o agir*. Mestrado, 2003. Universidade Federal de São Carlos.

_____. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*, v.9, p.9-35, Londrina: 2003.

_____. Currículo, diferença cultura e diálogo. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2003.

MOREIRA e SILVA, Antonio Flávio e Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultura e diálogo. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2003.

MOURA, Ana Lucia. *Projeto Pedagógico da Escola Pública: Regulação Ou Emancipação?* Mestrado, 2002. Universidade de Brasília.

NETO, Álvaro Augusto Schmidt. *A participação do sujeito na construção do projeto político pedagógico à luz da teoria da complexidade*. Mestrado, 2005. Centro Universitário Nove de Julho.

OLIVEIRA, S.R.F. de. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. *História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*, v.9, p.9-35, Londrina: 2003.

PEREIRA, Rita Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. s/d. Acesso em março de 2007:

http://www.educacaoonline.pro.br/infancia_conhecimento.asp?f_id_artigo=315

RECAMAN, Dorcas Rodrigues Silva. *Projeto político-pedagógico em construção na gestão democrática da escola pública*. Mestrado, 1996. Universidade Federal do Espírito Santo

RODRIGUES, Ana Beatriz Longo. *Projeto Político-Pedagógico: nexos, articulações e construções*. Mestrado, 1998. Universidade Federal de Pelotas.

SANTOS, T. F. A. M. (UFPA) *As políticas de democratização da gestão das escolas públicas de Belém: eleições diretas, conselhos escolares, projeto político pedagógico, hora pedagógica*. GT: Estado e Política Educacional -2004

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte:Autentica. 1999

_____. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. CEDES*, Dez 2003, vol.23, no.61, p.283-301.

SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias (UNESP) *Projeto pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo?*, 24ªreunião- 2001 GT Didática

SILVA, Edjane de Andrade. *Educação, Ciência e Consciência: O Lugar da Ciência no Projeto Político Pedagógico*. Mestrado, 1996. USP

SCHIMIDT, M.A.S e GARCIA, T.M.F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores no cotidiano em aulas de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

UNGHERI, Claudia Ocelli. *O Processo de Construção de Projetos Político-Pedagógicos no Espaço Escolar e suas Implicações na Democratização da Gestão: um estudo de caso no município de Contagem/Mg*. Mestrado, 1997. Universidade Federal de Minas Gerais.

VASCONCELLOS, C. dos S.. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 13.ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. & Fonseca, M. (org.). *As dimensões do projeto político- pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. *As dimensões do processo didático a ação docente*. In: XII Reunião do ENDIPE, 2004, Rio de Janeiro. Anais da X Reunião do ENDIPE, 2004.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. *Cad. CEDES*, Dez 2003, vol.23, no.61, p.267-281.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: RESENDE, L. M. G. de.; VEIGA, I. P. A.. (org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

VIEIRA, Alessandro Trindade. *Proposta de projeto pedagógico para um curso de engenharia de multimídia no CEFET/RJ*. Mestrado, 2005. Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca.

YOUNG, M. *O currículo do futuro*. Campinas: Papyrus. 2000