

## A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

Anakeila de Barros Stauffer (EPSJV/Fiocruz; SME/DC)  
anakstauffer@fiocruz.br

### **Situando o estudo - a dimensão política da escola pública**

Este texto, fruto de pesquisa realizada no estudo de doutoramento<sup>1</sup>, teve por objetivo analisar discursivamente os sentidos produzidos em torno dos projetos político-pedagógicos (PPP) elaborados pelas escolas públicas do município de Duque de Caxias (RJ), a fim de detectar que valores – políticos e pedagógicos – defendem; como delineiam o trabalho coletivo, entre outras questões. Partimos da premissa de que o PPP é fruto do trabalho humano que, em seu processo de ação e reflexão no mundo, produz certo entendimento sobre suas relações, sobre fatos e objetos da realidade. É assim que o homem vai construindo os valores que orientam a estrutura ético-normativa da vida em sociedade (Santiago, 1995). Analisar os PPP nos leva a refletir que homens e mulheres estamos formando e, dessa forma, que tipo de cultura<sup>2</sup> – no sentido dado por Gramsci a esse termo – estamos criando. Portanto, queremos destacar que o projeto político-pedagógico, assim como outros documentos oficiais com este teor, não podem ser analisados apenas do ponto de vista técnico-pedagógico, mas devem ser objeto de uma análise atenta, sobretudo dos discursos simbólicos e ideológicos que lhe permeiam. O PPP, portanto, pode nos dar pistas de como significamos nosso trabalho educativo no interior das Escolas públicas.

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

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

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

---

<sup>1</sup> Doutorado em Ciências Humanas-Educação, realizado entre os anos de 2004-2007, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Segundo Neves (Comunicação Oral, 2005, EPSJV/Fiocruz), a cultura, para Gramsci, é o conjunto de estrutura + superestrutura, ou seja, é a forma de pensar, agir, sentir, que são historicamente datadas. Assim, ao pensar a cultura, Gramsci a compreende num sentido antropológico que não se aparta da política e da economia.

Poulantzas (in: Azevedo, 2001) afirma que nas políticas públicas estarão presentes as relações de poder e de dominação, os conflitos presentes no tecido social, sendo o Estado o seu *locus* de condensação. O Estado, por sua vez, também se constitui como um espaço de pugna política, expressando a agregação e a materialização de forças entre sociedade civil e política (Dourado, 2002). Esse conceito de Estado, mais afeito ao pensamento de Gramsci, entende que o Estado é composto não somente pelos aparelhos coercitivos, provenientes da sociedade política – as forças armadas que devem impor as leis – como também pela sociedade civil, composta pelos aparelhos privados de hegemonia – a escola, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, dentre outros – que têm por função repercutirem os valores simbólicos, as ideologias dos distintos grupos que compõem essa sociedade (Coutinho, 1996).

A perspectiva gramsciana ressalta, assim, que a coerção sozinha já não é suficiente para se manter a hegemonia<sup>3</sup>, pois se faz necessária a existência de distintos mecanismos de legitimação que garantam o consenso dos subordinados. Haverá, portanto, no interior do Estado a peleja entre interesses conflituosos, pondo em xeque a unidade de seu poder.

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

É neste campo de embates que as políticas públicas sociais vão sendo instauradas. A princípio, as políticas sociais – conquistadas pelos movimentos populares do século XIX, devido ao conflito capital *versus* trabalho – visariam garantir, por parte do Estado, a redistribuição dos benefícios sociais, a fim de minimizar as desigualdades estruturais produzidas pelo sistema socioeconômico<sup>4</sup>. A Educação se constitui como uma dessas conquistas, sendo permeada, também, pelos embates da sociedade e pelo tipo de Estado que passa a ser responsável por sua execução.

A dimensão política perpassa, portanto, todas as esferas da vida cotidiana. Contudo, segundo Bobbio et al. (2004), os fins da política não são definidos de uma vez por todas, constituindo-se por apenas um mesmo fim. A relevância dada à política, a forma de vivenciá-la, diferirá bastante no curso da história, coadunando-se este conceito à práxis humana.

Pensar sobre a dimensão política e, conseqüentemente, histórica da Escola pública, nos remete ao Iluminismo. Em sua origem, a Escola pública busca criar uma outra cultura – formar um novo cidadão para a nova sociedade instituída –, constituindo-se com um caráter eminentemente político, fruto da criação humana.

Não obstante, esta instituição, contrariando o ímpeto criador e emancipador que a modernidade buscava repercutir, atuou no controle e conformação destes mesmos “novos homens” – como trabalhadores dispostos a servir a uma nova ordem, conformando-se e integrando-se ao mundo produtivo.

Diante desses dois ímpetos, compreendemos a pertinência de mapear nossa concepção acerca da Escola pública. Se, por um lado, esta instituição sofreu severas críticas

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

<sup>4</sup> Dialeticamente, esta redistribuição de benefícios também se constituiu como uma concessão do capital a fim de se recuperar da crise em que se encontrava.

como, por exemplo, constituir-se como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1985), ou, mais recentemente na denúncia de Mészáros (2005), de que estando a educação presa à lógica do capital, só pode realizar mudanças compatíveis a esse sistema com reformas que não contribuem para a emancipação humana; outrossim, se configurou enquanto *locus* de sonhos e de frustrações, mas sobretudo, de investimento humano – investimento numa utopia em que o homem pretende tomar sua história nas próprias mãos e fazê-la acontecer; utopia na crença ilimitada do poder de sua razão (Valle, 1997).

Na tradição francesa, o contexto iluminista defende a constituição de um Estado forte, que deveria assegurar sua autoridade política de instruir seus cidadãos. A instrução não é um direito do indivíduo, mas, sim, do Estado que deve ser educador para que haja a regeneração de toda a sociedade civil (Valle, 1997). Esse discurso sobre o poder educativo do Estado engendra a criação da Escola pública – instituição que deveria educar as gerações mais jovens, colocar ao seu dispor os progressos da ciência, possibilitar o crescimento de cada criança em seu aspecto físico, moral e social<sup>5</sup>.

Este esquadramento histórico nos auxilia a entender a concepção de cidadania posta na modernidade, refletida na instituição da Escola pública. É o saber instituído, científico, racionalizado que dará a permissão a este homem participar politicamente da sociedade, deliberando coletivamente.

Também Gramsci ressalta (2004: 42-3) que desde a escola primária havia dois elementos primordiais à educação e à formação das crianças – “as primeiras noções de ciências naturais e as noções de deveres e direitos do cidadão”.

Observamos que distintas concepções acerca do mundo político conformarão cidadanias diferenciadas, assim como se distinguirão as configurações dos Estados e as formas de governá-los. Como expõe Aristóteles (1991), a definição do cidadão, portanto, é suscetível de maior ou menor extensão, conforme o gênero de governo” (Aristóteles, 1991: 37).

A Escola pública foi – e ousamos dizer que ainda é – um dos espaços públicos em que tentamos delinear um projeto democrático de sociedade, reconhecendo que o sentido que damos à cidadania, o sentido dado à Educação e ao espaço público é algo construído por nós, como coletividade, que tenta instituir significações comuns (Valle, 1997; 2001), constituindo-se, portanto, num espaço de contradições.

Almejando captar a dimensão política da Escola pública na atualidade, buscamos apreender os sentidos instituídos à dimensão política no interior dos documentos oficiais do município de Duque de Caxias, tendo como principal fonte documental os PPP elaborados pelas U.E. de sua rede de escolas públicas, sem, no entanto, excluir outras fontes documentais provenientes da Secretaria Municipal de Educação<sup>6</sup>, visto que estes são norteadores da Educação nesta cidade, articulando-os com a política educacional vigente em nosso país.

A escolha dos PPP se justifica na medida em que este se constitui – ou teria por meta realizar-se nesta direção - num documento de elaboração coletiva, onde a comunidade escolar traz sua palavra, expondo sua dimensão política e epistemológica.

Veiga (1995), analisando etimologicamente a palavra projeto, explana que essa traz como significado o ato de lançar-se adiante. Designa, portanto, um intento, um planejamento – que, no contexto escolar, a partir de sua realidade, de seus limites e possibilidades, nos traz

---

<sup>5</sup> Nasce, assim, na modernidade, a pedagogia como ciência que busca controlar a formação humana – independentemente de sua complexidade e de suas variáveis (Cambi, 1999) –, sem, no entanto, se descuidar da educação dos afetos e sentimentos, necessários à instituição de novos valores (Rousseau, 1995).

<sup>6</sup> Doravante SME.

a tarefa de criar um futuro diferente (ou não?), uma utopia de realização de vida distinta da que temos por ora, expressando um compromisso comum.

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

Se, de fato, o PPP é instituído por um processo de práxis permanente, ele vai se constituindo como um elemento da vivência – democrática ou não –, onde os sujeitos ali presentes exercitam sua cidadania e, coletivamente, criam sentidos comuns àquela vivência. Esse movimento de autonomia da escola lhe propicia criar uma identidade, sem, no entanto, desvincular-se de sua dimensão pública, onde o debate, a reflexão conjunta é aprendida no momento em que é vivenciada pelos sujeitos.

Se é pelo trabalho que o homem se constitui, produz sua existência e cultura, age sobre o mundo transformando-o, almejamos captar, através da escrita destes documentos, espaços de contradições, conflitos, resistências e conformações. Afinal, os PPP são elaborados a partir do trabalho humano e a própria linguagem se constitui como um trabalho discursivo. Retornando às palavras de Bobbio et al. (2004), intentaremos apreender os distintos fins dados à política neste processo, visto que, de acordo com a coletividade, os tempos e as circunstâncias, o entendimento e a vivência política se reconfiguram, possibilitando a constituição de vários sentidos. Destarte, as distintas concepções acerca da dimensão política constituirão formas diversas de práticas pedagógicas. Em outros termos, queremos ressaltar que tanto o discurso constitui a prática, como a prática institui um discurso, configurando-se o discurso como uma prática social.

No que tange ao referencial metodológico – que delinearemos a seguir mais detalhadamente –, o presente estudo se inscreve em teorias que se debruçam sobre o estudo da linguagem enquanto material cultural e ideológico (isto é, coletivo, social e ideológico), pautando-nos na Análise de Discurso francesa e na Análise Crítica do Discurso (Fairclough); ambas são atravessadas pelo pensamento de Bakhtin/Volochínov.

Para o presente texto, perpassaremos pelos sentidos constituídos em torno do PPP, enfocando, no entanto, o trabalho discursivo apreendido em torno do sentido político dos PPP.

### **O referencial metodológico da análise discursiva**

O referencial metodológico se inscreve em teorias que compreendem a linguagem como material cultural e ideológico. No campo da Linguística, embasamo-nos na Análise de Discurso francesa e na Análise Crítica do Discurso (Fairclough); ambas são atravessadas pelo pensamento de Bakhtin/Volochínov, que ressalta que os signos são uma arena para a luta de classes e, tendo sua natureza constituída pelo social, se materializam nos distintos tipos de relações e atividades desenvolvidas pelos seres humanos.

A obra destes autores nos possibilita pensar que a produção de ideias não se aparta da produção da totalidade das condições de vida dos seres humanos (Marx e Engels apud McNally, 1999). Assim, é através do trabalho que o ser humano transforma a natureza, transformando a si mesmo, se autocriando, e produzindo ideias. Esta produção se institui a partir dos seres humanos que, travando relações diversas, reproduzem-se materialmente, estabelecendo comunicação e produzindo “a linguagem da vida real” (McNally, 1999: 35).

Penetrado pelo horizonte social, o signo linguístico só pode constituir-se ideologicamente de acordo com sua época e com os grupos sociais que lhe determinam. Nossa consciência é social, surgindo e afirmando-se através da encarnação material destes signos (Bakhtin, 1992; 2003).

Nesta relação com o concreto, com a materialidade, atentemos para a ubiquidade social da palavra, indicando o confronto de interesses, os valores contraditórios, enfim, a luta de classes ali refratada. Destarte, a língua nunca será homogênea, neutra, trazendo sentidos diversos e antagônicos, apresentando uma heterogeneidade constitutiva, uma polifonia.

Diante da perspectiva historicizada da linguagem, trazemos Fairclough (2001a) por entender a linguagem como uma prática social que pode contribuir para o desvelamento de seu papel tanto na reprodução das práticas sociais e de ideologias, como na possibilidade de intervenção nos processos de transformação social. Fairclough apresenta uma perspectiva dialética do discurso na sua relação com a estrutura social, notabilizando-o, sobretudo, como uma prática política e ideológica. Fairclough (2001a: 22) compreende que “Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’”.

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

Para realizar a análise, Fairclough elabora um quadro tridimensional que envolve “texto”, “prática social” e “prática discursiva” e que tem por fito investigar a mudança discursiva em sua relação com a mudança social e cultural.

Para que o leitor compreenda o recorte realizado no presente texto, destacaremos somente a questão da “prática discursiva” – que explicita que todo discurso é uma prática social (Fairclough, 2001b). Para tanto, o autor analisa o discurso a partir dos conceitos de ideologia e hegemonia, focando as relações de poder que se estabelecem. Aproximando-se de Gramsci, Fairclough busca compreender como se configuram as alianças, a incorporação de grupos subordinados, a formulação de consenso na (re)produção, a contestação e a transformação do discurso.

A hegemonia é entendida como *locus* de luta, onde as classes sociais que configuram o Estado – na acepção de Gramsci – estabelecem disputas, formulam alianças, almejam a (re)configuração de relações de poder nas mais distintas instâncias – econômicas, políticas – da sociedade.

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

Diante do exposto, nossa análise dos PPP intenta enfocá-los como uma prática discursiva, captando sua inscrição histórica, os sentidos que constroem acerca do trabalho pedagógico, enquanto espaço de significação e ação – onde homens/mulheres instituem sua história e cidadania, sendo constituídos também como cidadãos e seres históricos. São inscrições realizadas por sujeitos e, ao mesmo tempo, produtoras de sujeitos, delineando sentidos para o educador, o educando, à dimensão política da Educação e à dimensão técnica.

A noção de corpus a qual nos embasamos se pauta numa concepção ampla, incorporando textos outros que não aqueles definidos a priori – ou seja, os PPP produzidos pelas escolas e, também, documentos elaborados a nível municipal<sup>7</sup> e a nível federal (como os PCN). Esta noção de corpus permite-nos evidenciar um olhar analítico sobre as condições históricas específicas de constituição de um discurso, indicando uma organização linguística<sup>8</sup> que não se configura como agregado aleatório de material textual oriundo das U.E. e da gestão municipal de Duque de Caxias, e sim como um conjunto de textos relacionados a determinadas condições sócio-históricas de produção do fazer educativo. Para o presente texto, apresentaremos o trabalho discursivo apreendido em torno do sentido político dos PPP a partir dos sentidos produzidos sobre a cidadania.

Na época de coleta do material, a rede de Educação do município em questão contava com 132 escolas públicas, havendo na SME, 42 PPP catalogados. Ao nos debruçarmos sobre os documentos, constatamos que um estava com a cópia incompleta, inviabilizando sua leitura. Deparamo-nos, ainda, com dois PPP idênticos, de U.E. distintas, diferenciando-se, somente, na análise de sua comunidade. Consideramos, assim, apenas um destes textos para a análise.

Contabilizamos o total de 40 PPP, os quais foram lidos, tendo como critério para a análise discursiva o estabelecimento dos diferentes tipos de relação que travam com os documentos “origens”, no que tange à sua dimensão política. Ressaltamos que alguns textos apresentavam uma relação interdiscursiva manifesta com os documentos oficiais e outros se distanciavam destes. Assim, algumas unidades escolares apresentaram em seu PPP uma ausência de estruturas metadiscursivas. Em outras palavras, poderíamos dizer que não há uma reflexão em torno dos sentidos que podem ser atribuídos a este instrumento particular de cada Unidade Escolar, propiciando o delineamento, a estruturação, os fundamentos da práxis político-pedagógica em seu cotidiano.

Por vezes, alguns PPP apresentavam a estrutura do texto pertinente ao que se preconiza para este tipo de documento<sup>9</sup>, parecendo cumprir uma exigência “burocrática”. Contudo, era perceptível uma ausência de reflexão sistematizada sobre educação, sobre uma possível autodefinição de seu PPP, sobre o significado deste instrumento no desenvolvimento do trabalho pedagógico<sup>10</sup>.

Este suposto “afastamento” do que se preconiza para um PPP, não quer dizer que algumas escolas não tragam aspectos interessantes em seu texto. Para exemplificar, podemos citar a Unidade Escolar 14, que realiza um interessante e minucioso estudo sobre a sua comunidade, porém não aprofunda em questões consideradas básicas na estruturação de um PPP como, por exemplo, a concepção de educação que norteará sua prática cotidiana.

A partir desta observação, podemos constatar que o PPP não representa, tão somente, um documento de cunho burocrático. Se, num primeiro momento, ele pode até ser assim compreendido, em seu processo de escritura, vão sendo configuradas as contradições provenientes de sua construção, impelindo-nos a desnaturalizar que há uma forma única de se

<sup>7</sup> Analisamos dois documentos elaborados pela Secretaria de Educação, intitulados: *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* (2002) e a *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais* (s/d.).

<sup>8</sup> Para realizar a análise discursiva, apreendendo a intertextualidade dos textos pesquisados, operamos com três fenômenos linguísticos/discursivos – a pressuposição, metadiscursos e a interdiscursividade. Devido ao limite deste trabalho, não poderemos deslindar todo o percurso trilhado.

<sup>9</sup> Como exemplo, podemos citar a Unidade Escolar 5, que tem sua estrutura composta por: Realidade Escolar; Aspecto Social da Comunidade; Filosofia da Escola; Metas da Escola; Projetos; Avaliação; Recuperação Paralela e um adendo com o Plano de Curso do ano 2000.

<sup>10</sup> Nesta situação, encontramos dez unidades escolares – as de número 5, 14, 20, 22, 24, 25, 33, 37, 38 e 39.

compreender e constituir um PPP. Cada Unidade Escolar, ao desafiar-se a construir um PPP, pode tanto fechar seus sentidos, como ampliá-los; restringir seus significados, como expandi-los. É neste processo contraditório de sua escritura que podemos visualizar que não há uma “receita” correta e infalível para a elaboração do PPP, permitindo-nos, assim, lançar-nos à investigação do que “faz um PPP ser um PPP”.

### **O trabalho discursivo de produção de sentidos – o sentido de Cidadania**

Na pesquisa, encontramos dois grandes sentidos sendo constituídos em torno do PPP: 1) o PPP se constitui como um instrumento para a mudança da instituição escolar; 2) o PPP é fruto de um trabalho coletivo que, para assim se constituir, necessita da participação de todos.

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

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

O segundo sentido delineado e reiterado por diversas unidades escolares – do PPP como uma possibilidade de constituição do trabalho coletivo – traz imbricações com o sentido anterior, fornecendo um aspecto fundacional a esse instrumento denominado PPP. Em outros termos, o que gostaríamos de explicitar é que também neste sentido constituído, a escola se instaura como o lugar da falta: falta participação, falta envolver os atores, faltam processos pedagógicos mais ativos, entre outras ausências. Assim, a partir da discussão coletiva instaurada pelo PPP, tudo pode ser modificado.

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

Os sentidos acima explicitados nos demonstraram a recorrência das construções sintático-semânticas de “cidadania” e “cidadão”, delineando-se, a partir desses, a disputa travada no trabalho político-discursivo do PPP e, conseqüentemente, a dimensão política da escola pública nos PPP do município pesquisado.

A busca por defini-los e redefini-los é relevante neste material, visto que, no discurso educacional atual, a dimensão política perpassa, sobretudo, pela questão da participação, da democracia, da cidadania. Partindo do pressuposto de que nos entendemos como uma

sociedade democrática, podemos dialogar com Valle (2000: 26), ao afirmar que neste tipo de sociedade, a política<sup>11</sup> é a prática que designa a atividade do cidadão.

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

O aparecimento dos vocábulos “cidadania” e “cidadão”, leva-nos a indagar: quais os possíveis sentidos de cidadania que os referidos documentos estão produzindo? O que é “ser cidadão” para esta diversidade de sujeitos? Como esses sentidos se relacionam com outras esferas do discurso educacional?

O diálogo entre a cidadania e o discurso proveniente do campo educacional é realizado por autores de distintas correntes teóricas – Valle (2001), Bannell (2001), Canivez (1991), Arroyo (1993), Gallo (2001), dentre outros –, que ressaltam que a questão do “educar para a cidadania”, “formar o cidadão para o pleno exercício da cidadania”, tem tomado conta do cenário atual.

No que tange às políticas educacionais, na década de 1990, a reforma educacional em nosso país teve como auto-referência o *slogan* **Educação para a Cidadania**, incorporando os princípios defendidos pelo movimento de educadores na década de 1980. Contudo, a referida reforma se organizou em torno do projeto de sociabilidade capitalista implantado pela Terceira Via em nosso país, defendendo uma educação que conforma o “novo homem”, o “novo cidadão”, constituindo subjetividades dóceis ao processo de “flexibilização” (Falleiros, 2006).

Diante da análise realizada, podemos asseverar que os PPP, os documentos provenientes da SME-DC e alguns documentos de cunho nacional como os PCN (1996) apresentam uma intertextualidade manifesta, compondo um conjunto de dados materiais para analisar a dimensão política da escola.

Os PPP analisados nos trazem alguns sentidos recorrentes sobre a cidadania que podemos resumir nas seguintes assertivas:

**1. Há uma concepção teleológica de cidadania, como algo a ser alcançado, como um futuro que jamais se concretizará, mas que deve ser almejado com veemência.** Não obstante, observamos que, nos PPP de algumas U.E., há outros discursos sendo constituídos. Um deles se refere à cidadania que se desloca do tom de universalidade, enfatizando-se a pluralidade cultural, onde o respeito e a valorização da própria cultura é a tônica.

Outro sentido instituído é aquele que se aparta desta concepção teleológica, compreendendo que há uma cidadania no presente – ou nas palavras dos PPP, os educandos são cidadãos do presente. Esta nos parece mais pertinente, visto que coloca em tela a historicidade de nosso tempo. A cidadania não se apresenta como uma utopia descolada das nossas formas concretas de existência – ou seja, temos uma cidadania permeada pela lógica capitalista, onde se privatiza a política, minando as possibilidades de participação, de representação, de partilha do poder junto às classes populares. Diante disso, uma escola que tem se voltado, cada vez mais, a receber os filhos destas classes – lembremos: essa escola não está desencarnada da sociedade, mas se compõe como um dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade capitalista (Gramsci, 2004) – terá o embate entre sua privatização **X** socialização como um dos cerne de seu trabalho cotidiano.

---

<sup>11</sup> Valle (2000: 26) compreende a política como atividade aberta de reflexão e de deliberação comuns.

Estes primeiros sentidos nos permitem afirmar que o PPP vai sendo instituído como um espaço político – que não é delineado somente por seu conteúdo, mas também, pela forma como se enuncia no discurso.

**2. Constituindo-se como um dos aparelhos privados de hegemonia, a escola contemporânea elabora um discurso pautado num “neoliberalismo humanizado”.** Como salientamos, a palavra apresenta uma ubiquidade social. Em nossa materialidade, o discurso neoliberal contemporâneo se apropria de uma série de reivindicações provenientes das lutas populares, despindo-as de seu cunho socialista, de seu embate com a lógica capitalista. Fios ideológicos vão sendo tramados de formas distintas, propiciando a constituição de câmbios sociais que não são controlados de uma vez por todas pelos sujeitos, mas trazendo uma relação dialética entre a organização social e a relação entre os indivíduos. Diante disto, observamos, como destaca Fairclough (2001b), que a linguagem tanto pode ser apresentada com um cunho transformador como pode estar a serviço da manutenção do *status quo*. Salientamos, portanto, que a linguagem possibilita que diferentes discursos se cruzem, se combinem em condições sociais particulares, possibilitando a produção de um outro discurso.

Esta forma de compreender a linguagem demarca uma perspectiva dialética do discurso na sua relação com a estrutura social, sobressaltando sua constituição como uma prática política e ideológica.

**3. Na pugna pelos sentidos de cidadania, podemos constatar nos PPP a urgência da participação no interior do espaço escolar.** Esta participação também é compreendida de forma polissêmica: como uma participação outorgada – por exemplo, os pais deveriam apoiar a escola na reivindicação das condições estruturais junto à Secretaria Municipal de Educação; ou ainda uma participação junto aos movimentos populares. Não havia assertivas mais contundentes de que essa participação visaria a superação da exploração e da expropriação a que são submetidas as classes-que-vivem-do-trabalho. A participação estava mais coadunada a interesses particulares ou de pequenos grupos – ao que Coutinho (2002) denominaria de “ocidentalização<sup>12</sup>” do tipo americano –, suprimindo-se a perspectiva da superação da luta de classes sociais antagônicas, e distanciando-se de um discurso que almeje a remoção da lógica neoliberal.

**4. Manifestando as relações entre a organização social e os indivíduos, podemos observar que os PPP ao, delinearem os sentidos de cidadania, construíam, também, sentidos sobre a escola pública, para a Educação e, conseqüentemente, para os sujeitos envolvidos em sua construção – os educandos, os profissionais da educação, a comunidade escolar como um todo.** As projeções vão se espraiando e, como ressalta Orlandi (2003), vão-se instituindo limites, sítios de significância, gestos de interpretação.

A título de ilustração, constatamos que o tipo de “aluno-cidadão” que se almeja formar é aquele solidário, participativo, crítico, entre outros qualificativos que contribuiriam para a “coesão civil” necessária para estes “novos tempos” de “liberalismo humanizado”. É assim que, parafraseando Fairclough (2001a: 22), os discursos não somente refletirão e representarão as entidades e as relações sociais, mas vão construindo-as, ‘constituindo-nas’, posicionando as pessoas como sujeitos sociais.

---

<sup>12</sup> Coutinho (2002) destaca que a “ocidentalização” brasileira se configura como de tipo americano, ou seja, temos uma sociedade civil organizada, com tendência associativa, inteiramente despolitizada, na medida em que luta por interesses restritos, meramente econômico-corporativos. Não tendo objetivos universais, apresenta escassa dimensão ético-política (Coutinho, 2002). Portanto, hodiernamente, a socialização política choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder.

5. O quinto sentido construído se refere à necessidade de notabilizar que este instrumento – o PPP – é ‘político’ e ‘pedagógico’. Ao ser apresentado esse destaque, se constrói um discurso de que estas instâncias apartam-se no cotidiano escolar e, diante disto, deve-se elaborar um instrumento que realize esta união. Em alguns PPP, observamos a construção de um discurso que prioriza a dimensão política, colocando-se em um segundo plano a dimensão pedagógica. Instituído-se essa separação entre os dois planos, de fato, esvaziamos a relação recíproca que aportam. Presumindo a instituição de um discurso mais “harmonizado” com os tempos hodiernos, ressuscitam-se discursos de antanho, ou seja, recoloca-se a dicotomia político X pedagógico como dimensões que não trazem uma indubitável vinculação.

6. **O discurso hegemônico construído em torno do PPP o institui como um discurso fundador** (Orlandi, 2003) **capaz de delinear uma “nova escola”**. A escola que temos vem se constituindo como um *locus* de busca – busca do redirecionamento das ações da escola, modificando o cotidiano pedagógico, possibilitando que os sujeitos que participam do processo educativo resgatem seus valores.

Se a escola vem se constituindo como *locus* desta busca é porque, no presente, se estabelece como o lugar desta ausência – de valores, de uma atuação pedagógica transformadora, de um projeto.

O PPP, então, ganha o *status* de um discurso fundador – que pode modificar não só a escola, como os sujeitos ali presentes. Observamos mais uma construção ideológica – não somente em torno do ideal de cidadania, de escola, da Educação ali desenvolvida, mas em torno dos próprios sujeitos que a constitui. Projeta-se o homem que se deseja formar, o aluno “cidadão do futuro” (ou mesmo do presente), o educador que “devemos ser”. Dessa forma, nós também somos sujeitos incompletos, sub-cidadãos, cidadãos passivos – ou, de forma mais poética, mas não menos sutil, “ninguém, ninguém é cidadão” (Gilberto Gil e Caetano Veloso). Oblitera-se a ideia de que já somos cidadãos e vivenciamos um tipo de cidadania de acordo com as condições sócio-históricas que construímos e/ou a que estamos determinados<sup>13</sup>.

Por outro lado, há alguns PPP que se colocam como instrumentos que podem contribuir para a formação do cidadão, diminuindo, assim, a visão da escola como um espaço redentor. Neste sentido, é possibilitada a compreensão de que a escola é uma instituição inserida num contexto mais amplo, trazendo as marcas das pugnas políticas – dos consensos e cooptações. Destarte, instituído-se as lutas por significações, observamos o quão frequente é a apropriação que as classes dominantes realizam sobre o movimento discursivo produzido pelas classes trabalhadoras, criando novos sentidos.

Vivenciando um tempo histórico de capital monopolista, as políticas educacionais tanto devem responder às necessidades de valorização do capital, como devem socializar, na proporção que interessa ao capital, o acesso ao saber socialmente produzido. Produz-se, nesta relação, contradições essenciais que

“...resultam tanto das necessidades estruturais de produção e reprodução da força de trabalho (...) como da ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais, em especial da consolidação dos níveis de participação alcançados pelas massas populares” (Neves, 1999: 15).

Mesmo que nos espaços escolares existam ações mais preocupadas em modificar a materialidade histórica das classes-que-vivem-do-trabalho, não temos, efetivamente, um movimento contra-hegemônico à lógica do capital. Ao modificar-se o discurso neoliberal para um dito “social-liberalismo”, efetivamente nada se transforma, visto que continuamos a

<sup>13</sup> No sentido marxista dado à *determinação*.

formar intelectuais embebidos pela concepção de mundo da classe dominante e dirigente, sendo educados, portanto, para a submissão à hegemonia burguesa (Neves, 2004).

A cidadania instituída nesta lógica é concebida como uma “responsabilidade social”, sendo a sociedade civil um mero espaço de ajuda mútua e a partir da qual as desigualdades sociais são aceitas como naturais.

Observamos, assim, que há um trabalho ideológico em torno desses distintos sentidos, corroborando a ideia de que estes não podem ser definidos como algo em si, pois trazem as marcas das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade em que estes se forjaram. No entanto, não nos basta a simples negação deste processo histórico, mas a luta por ultrapassá-lo e, como diria Gramsci:

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa (...) sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las”(…); transformá-las,(…) em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais”. (Gramsci, 1978: 13-14)

A escola pública cumprirá uma outra função política na medida em que lograr ressocializar a política em prol das necessidades das classes-que-vivem-do-trabalho. Arrojemo-nos à utopia de formar homens e mulheres que possam se tornar dirigentes (Gramsci, op. cit.), pensando as estratégias para instituímos uma pedagogia contra-hegemônica. Parafraseando Fontes (2005), uma pedagogia que se associe às demandas e aos interesses das classes populares, propiciando a manutenção de sua autonomia de classe e, ao mesmo tempo, embrenhando-se nos espaços estatais (públicos). O fito primordial nessa ‘ocupação’ é assegurar a “nacionalização” dos interesses das organizações de base popular – e não dos interesses do mercado e de suas associações empresariais –, possibilitando a efetivação das reivindicações de cunho geral, provenientes do conjunto dos trabalhadores.

Se são estes os sujeitos que ocupam o cotidiano da Escola pública, se esta instituição vem se organizando, sobretudo, para esse contingente populacional, é a esta classe social que a Escola pública deve aportar seu trabalho “político-pedagógico” cotidiano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ARROYO, M.; BUFFA, E. e NOSELLA, P. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo, Cortez, 2000, pp. 31-79.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. HUCITEC, São Paulo, 1992.
- BANNELL, R.I. “Pluralismo, identidade e razão: formação para a cidadania e a filosofia política contemporânea”. In: PEIXOTO, A.J.(org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001, pp. 155-207.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- BRANDÃO, H.H.N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2004.

- CANIVEZ, P. *Educar o Cidadão? Ensaios e Textos*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- COUTINHO, C.N. “A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje”. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FAIRCLOUGH, N. “A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades”. In: MAGALHÃES, C. M. (org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001a, pp. 31-82.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001(b).
- FALLEIROS, I. “Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania”. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, pp. 209-235.
- FONTES, V. *Reflexões Im-Pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.
- GALLO, S. “Filosofia, educação e cidadania”. In: PEIXOTO, A. J. (org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2001, pp. 131-152.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, vol. 2.
- \_\_\_\_\_. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- McNALLY, D. “Língua, História e Luta de Classe”. In: WOOD, E. e FOSTER, J. B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NEVES, L.M. W. *Educação no Brasil de hoje: determinantes*. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo*. Rio de Janeiro, mimeo, 2004.
- ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: 2003.
- ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SANTIAGO, A. R. F. “PPP da Escola: desafio à organização dos educadores” In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- SME. *Diretrizes para a Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais*. Duque de Caxias, RJ: SME, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Pressupostos Teóricos da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*. Duque de Caxias, RJ: SME, 2002.
- VALLE, L. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- \_\_\_\_\_. (org.) *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. “Modelos de cidadania e discursos sobre a educação”. In: PEIXOTO, A. J. (org.). *Filosofia, Educação e Cidadania*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- VEIGA, I.P.A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.