

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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