

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SAMARA WANDERLEY XAVIER BARBOSA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DISCURSIVO NA  
PRÁTICA SOCIAL DA ESCOLA**

**JOÃO PESSOA - PB**

**2010**

**SAMARA WANDERLEY XAVIER BARBOSA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DISCURSIVO NA  
PRÁTICA SOCIAL DA ESCOLA**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação do Centro de Educação  
da Universidade Federal da Paraíba –  
UFPB em cumprimento às exigências  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Zuleide da Costa Pereira**

**JOÃO PESSOA- PB**

**2010**

B238p Barbosa, Samara Wanderley Xavier.

**Projeto político pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola  
/ Samara Wanderley Xavier Barbosa.- - João Pessoa, 2010.**

104f. : il.

Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

1.Educação. 2.Políticas educacionais. 3.Projeto Político Pedagógico - Discursos.

*UFPB/BC*

*CDU : 37(043)*

**SAMARA WANDERLEY XAVIER BARBOSA**

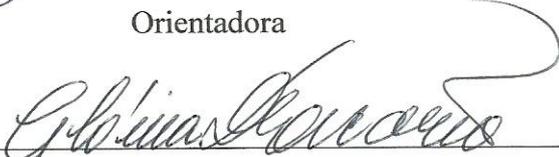
**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DISCURSIVO NA  
PRÁTICA SOCIAL DA ESCOLA**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação do Centro de Educação  
da Universidade Federal da Paraíba –  
UFPB em cumprimento às exigências  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

Banca Examinadora

  
Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira - UFPB

Orientadora

  
Prof<sup>a</sup> Dra. Glória das Neves Dutra Escarião - UFPB

Examinador Externo

---

  
Prof<sup>a</sup> Dra. Marileide Maria de Melo - UFPB

Examinador Interno

**A TODOS OS EDUCADORES  
QUE COM SABEDORIA VIVENCIAM O PROCESSO EDUCATIVO NO  
COTIDIANDO DAS ESCOLAS E, EM ESPECIAL, AQUELES QUE  
CONTRIBUÍRAM PARA A REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela luz, tranquilidade e sabedoria.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira, pela dedicação, incentivo e pela colaboração para o meu crescimento profissional;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGGE que contribuíram durante este processo de aprendizado, em especial, as professoras Dras. Glória das Neves Dutra Escarião e Marileide Maria de Melo, pelas contribuições na banca de qualificação e defesa.

A todos os colegas da turma 28 do mestrado, em especial a Jane, Guenda, Márcia, Alenssandra e Wellita, que sempre estiveram mais próximas desta minha caminhada, dando apoio e incentivo.

A todos os membros do GEPPC, que muito contribuíram com estudos e discussões teóricas.

Aos companheiros e companheiras de trabalho, que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho, e em especial a Geniely e Nathália, que sempre me deram apoio e luz nas horas mais difíceis.

Ao meu esposo amado, pelo companheirismo de todas as horas e pela incansável dedicação, incentivo e colaboração para que este trabalho fosse realizado.

Aos meus filhos Victor, Etham Filho e Ian, que muitas vezes tiveram que ceder os seus espaços e tempos para brincar, passear, para que eu pudesse produzir este trabalho.

Por fim, a todos os meus familiares, que sempre entenderam as minhas ausências e muito me incentivaram.

A todos, muito obrigada!

## **LISTA DE SIGLAS**

ALCA – Área de Livre Comércio

ACD- Análise Crítica do Discurso

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNDS – Banco Nacional de Desenvolvimento Social

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CE – Conselho Pleno

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

ENC- Exame Nacional de Cursos

ENADE- Exame Nacional de Desempenho do Estudante

FUNDOESCOLA- Fundo de Fortalecimento da Escola

GPEM- Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Municipal

GEPPC- Grupo de Estudos em Públicas Curriculares

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

NAFTA – Acordo de Livre Comércio da América do Norte

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura

UNESCO – United nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação os discursos sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), entendendo-os como espaços discursivos, permeados de negociação e disputa de posições de poder, durante o processo da sua elaboração e vivência, por se constituírem produto e produtor de discursos híbridos que circulam no espaço escolar. Nessa perspectiva, analisa os discursos que permeiam o processo de construção e implementação do PPP em uma escola pública da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB, a partir das vozes de gestores, professores e especialistas. Assume-se a Análise Crítica do Discurso (ACD) como metodologia, com base nos preceitos teóricos metodológicos de Norman Fairclough (2001). O referencial teórico sustenta-se em autores e autoras como MACEDO (2007), PEREIRA (2004, 2007, 2008), SANTOS (2002, 2004, 2005), VEIGA (1998, 2003, 2006) DE ROSSI (2003, 2006), BALL (2001), DALE (2009), que discutem as políticas educacionais e o Projeto Político Pedagógico, provocando reflexões no espaço da escola. A análise textual e discursiva constata que a discussão sobre o PPP na escola é um processo embrionário, que apresenta dificuldades remetidas à pouca participação e à falta de conhecimento dos sujeitos sobre o tema. No entanto, parece existir comprometimento e consciência, por parte de alguns desses sujeitos, da necessidade de sua participação, considerando que a construção do PPP tem como princípios básicos a autonomia e a gestão democrática. Os resultados desta pesquisa sinalizam que o PPP é um espaço discursivo permeado de conflitos e de negociações, porém necessários para o processo de construção da identidade curricular da escola. A concepção de PPP, revelada nos discursos, apresenta-o como uma prática discursiva que não o restringe, apenas, a um documento.

**PALAVRAS-CHAVES:** Políticas educacionais, Projeto Político Pedagógico, discursos.

## **ABSTRACT**

The objects of this research are the discourses of Pedagogical Political Projects (PPP), which are considered discursive arenas, marked by negotiation and power disputes during the process of the project elaboration and implementation, as they become both producers and products of hybrid discourses which circulate in the school environment. In this way, this paper analyses the discourses which constitute the processes of construction and implementation of the PPP in a public school of the municipal school system in the city of João Pessoa, Paraíba, Brazil, taking as a point of departure the voices of managers, teachers and specialized professionals. Critical Discourse Analysis (CDA), based on the theoretical and methodological perspective proposed by Norman Fairclough (2001) was chosen as a research methodology. In addition to that, the paper draws from the theoretical approaches of scholars like MACEDO (2007), PEREIRA (2004, 2007, 2008), SANTOS (2002, 2004, 2005), VEIGA (1998, 2003, 2006) DE ROSSI (2003, 2006), BALL (2001), DALE (2009), who discuss the educational policies and the Pedagogical Political Project, arousing debate around the school environment. The textual and discursive analysis reveals that the discussion of the PPP in the school is an incipient process, presenting problems that derive from the poor participation and to the lack of knowledge about the theme from the part of the subjects. There seems to be, however, commitment and awareness from the part of some of the subjects regarding the need for their participation, considering that the construction of the PPP has autonomy and democratic management as key principles. The results of this research indicate that the PPP is a discursive space permeated by conflicts and negotiations, which are necessary for the process of fostering curricular identity in schools. The conception of PPP revealed in the discourses present the PPP as a discursive practice that cannot be understood by reference just to a document.

**KEY-WORDS:** Educational policies, Pedagogical Political Project, discourses.

# SUMÁRIO

**RESUMO**

**ABSTRACT**

**INTRODUÇÃO** ..... 9

**CAPÍTULO I – Percurso teórico Metodológico** ..... 14

1.1 Pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa ..... 15

1.2 Contexto da pesquisa ..... 20

1.2.1 A escola..... 21

1.2.1.1 Os alunos ..... 25

1.2.1.2 Rendimento dos alunos nos últimos três anos e  
encaminhamentos dados pela escola ..... 25

1.3 Sujeitos da pesquisa ..... 27

1.4 *Corpus* da pesquisa ..... 28

1.5 Análise dos dados ..... 29

**CAPÍTULO II – Políticas educacionais na contemporaneidade** ..... 31

2.1. ESTADO, GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: estabelecendo elos..... 32

2.1.2 A globalização contra-hegemônica e a possibilidade de transformação ... 38

2.2 GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: os discursos no contexto da  
globalização ..... 43

**CAPÍTULO III – A construção dos projetos políticos pedagógicos: um olhar  
para a escola** ..... 46

3.1 O Projeto Político Pedagógico nos dispositivos legais ..... 47

3.2 A significação do Projeto Político Pedagógico .....	54
3.2.1 A gestão democrática como princípio do Projeto Político Pedagógico .....	57
3.3 A política de formação e acompanhamento das escolas da rede municipal de Ensino de João Pessoa no processo de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos: um pouco dessa história .....	59
<b>CAPÍTULO IV- O projeto político pedagógico em enunciações discursivas .....</b>	<b>63</b>
4.1 Concepções de Projeto Político Pedagógico: discursos .....	65
4.2 Participação no processo de construção e implementação do PPP .....	67
4.3 Interrelação do Projeto Político Pedagógico com a prática .....	72
4.4 A autonomia da escola na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico.....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>

# INTRODUÇÃO

---

Analisar o processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) é refletir sobre a escola, suas características, seus pólos de poder, seus conflitos, por se tratar de uma organização orientada com finalidades, controlada e permeada pelas relações de poder (VEIGA, 2006, p. 25). Essa concepção supera, pois, a idéia de Projeto Político Pedagógico entendido apenas como um documento escrito, mas compreendendo-o como orientador do trabalho escolar coletivo e das práticas docentes e discentes (SANTIAGO, 2009, p. 98). Sendo assim o projeto pode “assumir diferentes significações no espaço escolar: planejamento institucional, cumprimento de normas, autonomia da escola, espaço de decisão compartilhada...” (RAMOS, 2008, p.11), instituindo ou sendo instituído, ganhando contornos que tanto confere singularidade à escola quanto a legitima como espaço institucional.

O interesse por esse objeto de estudo emerge da minha experiência acadêmica e profissional, desempenhada na sua plenitude no ensino público. Há pelo menos dez anos venho atuando como professora do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Santa Rita/PB e, atualmente, exerço, também, a função de supervisora em uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB.

Durante o período de formação acadêmica, e também agora enquanto profissional, sempre busquei enveredar pelos caminhos da investigação de temas educacionais e, logo, procurei participar de grupos de pesquisa vinculados à universidade. Em uma dessas vivências, quando fui selecionada, em 2004, para um projeto como bolsista de Iniciação à Docência, ingressei no projeto denominado “O fazer curricular cotidiano das escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Municipal (GEPÉM). Durante o desenvolvimento desse projeto, passei a conhecer a realidade das escolas públicas da rede municipal de ensino de João Pessoa e refletir sobre as práticas educativas das escolas. Nesse primeiro ano, foram desenvolvidas atividades de reflexão junto a três escolas, viabilizando a construção de seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Em 2005 continuei no GEPÉM, no projeto intitulado “O fazer curricular cotidiano das especialistas da rede. A dimensão desse projeto foi de tamanha riqueza, por oportunizar conhecimento do cotidiano das especialistas da rede municipal de João Pessoa, através dos seus relatos de práticas curriculares, o que propiciou momentos

pedagógicos de reflexões, debates e aprofundamentos teórico metodológicos sobre um fazer curricular que teve como ponto de partida a categoria “cotidiano escolar”.

A presente pesquisa é fruto dessas experiências e das inquietações surgidas ao longo dessa minha trajetória, principalmente como professora, logo quando comecei a lecionar pela primeira vez em uma escola da zona rural de Santa Rita, no início do ano de 1999. Nesse período, os discursos acerca do PPP se intensificavam no cotidiano das escolas após promulgação da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando surge também o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e juntamente com ele, a necessidade de a escola elaborar o seu PPP. Lembro bem quando técnicos da Secretaria de Educação vieram para nossa escola coordenar uma reunião para elaboração do PPP. Naquele período, eu, bem como muitos sujeitos ali presentes, ainda não tinha ideia do que se tratava, uma vez que só dispunha da minha formação pedagógica de nível médio, alcançada via curso semipresencial, através do Projeto Logus II. Aquela reunião foi o ponto de partida para a busca de conhecimentos sobre o PPP. A partir desse dia muitas dúvidas e muitas indagações surgiram em torno dos discursos sobre o tema. Sempre, nas reuniões de planejamento para discutir o assunto, surgiam vários questionamentos por parte de todos os segmentos da escola. Na verdade, não se compreendia ainda o significado e a importância do PPP para escola, e tão pouco se sabia como se efetivava esse projeto na prática.

A partir da experiência no GEPEM, quando estava no curso de graduação em Pedagogia, passei a galgar meus primeiros conhecimentos acerca dessa temática, participando de discussões teóricas na academia. Através das leituras e estudos em grupo, e agora mais ainda como supervisora, tendo o papel de mediar às discussões do PPP na escola, muitas dúvidas e questionamentos ainda me inquietam. Diante do que havia vivenciado no início de minha carreira e agora no papel de mediadora surgem os questionamentos: O que o Projeto Político Pedagógico significa para a escola, para os gestores, especialistas e professores? Qual a concepção desses educadores sobre o PPP? Até que ponto esses projetos seguem os princípios e orientações das experiências locais decididas coletivamente? Existe autonomia por parte da escola no processo de construção e implementação do seu PPP?

Todos esses questionamentos se constituem de uma questão maior que orienta esta pesquisa: Os discursos acerca do Projeto Político Pedagógico contribuem para a construção de um projeto singular, que representa a relativa autonomia da escola e a sua capacidade de delinear sua própria identidade?

Para buscar responder a esses questionamentos este estudo teve como objetivos:

## **GERAL**

Analisar os discursos que permeiam o processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico a partir das vozes de gestores, professores e especialistas de uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar e analisar as concepções de Projeto Político Pedagógico enunciadas no texto do PPP da escola e nos discursos dos gestores, professores e especialistas.
- Verificar se os discursos acerca do PPP contribuem para a construção de um projeto singular de escola.

Hoje, atuando na rede municipal de ensino de João Pessoa como Supervisora escolar, conhecendo a política de formação desse município acerca do Projeto Político Pedagógico e também como participante do GEPEM, no acompanhamento das escolas e de seus educadores na construção dos projetos, percebo que, mesmo com a política de assessoramento da Secretaria de Educação e do GEPEM, no cotidiano das escolas ainda surgem muitas dúvidas, indagações e desconhecimento por parte de alguns segmentos da escola acerca do projeto de sua escola. Por essa razão percebo a necessidade e a relevância deste estudo para mudanças na prática social e discursiva que permeiam o processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico.

Portanto, para atender os objetivos propostos por esta pesquisa, o primeiro capítulo traça o caminho investigativo com apresentação de todos os percursos, os sujeitos participantes, o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o *corpus*, e a opção por uma abordagem qualitativa baseada nos pressupostos teórico metodológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD), fundamentada nos estudos de Norman Fairclough (2001), que compreende a investigação discursiva como uma das possibilidades de promover uma mudança social e cultural. Por isso o uso da expressão “discurso” pelo autor assume a linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual. (...) “Isso implica ser o discurso um modo de ação, uma

forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-91).

O segundo capítulo faz um percurso pelas políticas educacionais e de currículo, situando o objeto de estudo, buscando subsídios teóricos para explicar como o fenômeno multifacetado da globalização influencia na proposição das políticas públicas e, em particular, das políticas educacionais, buscando apresentar um novo olhar para essas políticas que se efetivam nos contextos locais e globais de maneira diversificada, em uma perspectiva de globalização contra hegemônica, possível de ser vislumbrada a partir das análises dos discursos a cerca do PPP que se deu no capítulo IV.

No terceiro capítulo é apresentada a produção teórica sobre o Projeto Político Pedagógico e suas implicações no cenário educacional, desde sua normatização, na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), e em produções teóricas de autores como Veiga (2003, 2006, 2008), De Rossi (2003, 2006), Padilha (2007), Pereira (2004), Vasconcelos (1999), Gadotti (1997) e Carrer (1999).

O quarto capítulo apresenta as análises dos discursos, estabelecendo um entrecruzamento do referencial teórico da ACD, propostos por Fairclough (2001), com as vozes dos professores, gestores e especialistas e com o texto do PPP da escola, considerando este como espaço discursivo inserido na prática social da escola.

Por fim, sabendo da amplitude dessa temática e consciente de que este trabalho não dá conta de esgotá-la, são apontadas algumas considerações sobre os discursos que permeiam o processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, ressaltando a importância desses discursos para mudança e/ou transformação da prática social no espaço da escola.

# **CAPÍTULO I**

## **PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO**

---

## 1.1 Pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa

A análise dos discursos acerca da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), utilizou-se do referencial teórico da Análise Crítica do Discurso (ACD), com base nos preceitos teóricos metodológicos postos nos estudos de Norman Fairclough (2001). A escolha dessa abordagem se deu em virtude de esses pressupostos teóricos permitirem compreender o processo de construção do PPP permeado por lutas conflituosas nas quais o discurso como prática política mantém e transforma as relações de poder que permeiam esse processo, e como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p.94).

Nessas relações de poder os sujeitos, como interlocutores, posicionam-se de formas divergentes ou não, apresentando sua compreensão sobre o PPP e sua importância para escola. Esses discursos permitem, nas análises, perceber os pontos críticos como também as contribuições para uma mudança na prática social, visando um Projeto Político Pedagógico que represente a identidade e autonomia da escola.

Em busca desse objetivo, tem-se, a seguir, uma resenha sucinta com base nos estudos de Fairclough (2001) e Pereira (2007) sobre os principais autores que investigam a análise do discurso referente ao campo da linguística crítica, ressaltando características importantes desses estudos da linguagem para a ACD.

Na Grã-Bretanha, foi desenvolvida uma ‘linguística crítica’ que unia a análise linguística textual à teoria social do funcionamento da linguagem, que se fundamentava nos preceitos teóricos da teoria linguística funcionalista, conhecida por linguística sistêmica, proposta por Michael Halliday (1978, 1985 citados por FAIRCLOUGH, 2001). Na França, Michel Pecheux desenvolveu uma abordagem com base nos fundamentos do linguística Zellig Harris e nos estudos da teoria marxista de ideologia de Althusser (1971, citado por FAIRCLOUGH, 2001). Ambas compreendiam as relações de poder de forma estática, sendo a primeira a considerar os aspectos linguísticos de forma mais intensa, enquanto a segunda dá mais ênfase à teoria social. Os referidos teóricos não enfatizaram a importância do papel da linguagem na luta pela transformação nas relações de poder e na mudança social e cultural (FAIRCLOUGH, 2001, PEREIRA, 2007).

Esta síntese não poderia deixar de ressaltar a influência dos estudos de Foucault, uma vez foram considerados um modelo pelos cientistas sociais, pois o mesmo trouxe uma grande contribuição para a teoria social do discurso. Seu trabalho sofreu algumas críticas devido às mudanças de ênfase no foco desses estudos. Inicialmente seu foco era nos tipos de discurso, mais tarde, em seus últimos trabalhos genealógicos, a ênfase mudou para as relações entre conhecimento e poder (FAIRCLAUGH, 2001, p. 62-64)

Para Fairclough (2001, p.66), a grande contribuição de Foucault para análise do discurso é

“a visão de discurso como constitutiva – contribuindo para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos (e, como veremos logo, dos sujeitos) da vida social. Isso implica que o discurso tem uma relação ativa com a realidade, que a linguagem significa realidade no sentido da construção de significados para ela, em vez de o discurso ter um relação passiva com a realidade, com a linguagem meramente se referindo aos objetos os quais são tidos como dados na realidade.”

Embora divergentes nos seus quadros teóricos de referência, essas diferentes abordagens de análise do discurso partilham alguns pressupostos e intencionalidades que possibilitam a reflexão em torno da linguagem. Essas perspectivas de análise de formato global se fundamentam no pressuposto de que

“a nossa linguagem não reflete neutralmente o nosso mundo, mas atua no sentido de o criar e transformar e, por conseguinte, se propõem a investigar as relações de poder que se instituem na sociedade através da linguagem e apresentar possibilidades para a sua transformação.” (PEREIRA, 2007, p.37)

Nesses estudos acerca da linguagem, a compreensão de discurso se constitui de uma diversidade de opiniões.

“Na lingüística ‘discurso’ é usado algumas vezes como referência a amostras ampliadas de diálogo falado em contraste com ‘textos’ escritos. (...) Mais comumente, entretanto, discurso é usado na lingüística com referência a amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita. (...) esse sentido de discurso enfatiza a interação entre processos de produção e interpretação da fala e da escrita, como do contexto situacional do uso lingüístico. (...) discurso: o produto escrito ou falado do processo de produção textual. (...)

diferentes modos de estruturação das áreas de conhecimento e prática social.” (FAIRCLOUGH, 2001. p.21)

Os estudos da linguagem crítica, ancorados nos fundamentos teóricos metodológicos da ACD, compreendem que “as mudanças nas práticas discursivas, isto é, na linguagem, afetam profundamente as atividades, as relações sociais e as identidades sociais e profissionais das pessoas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 25). A linguagem nessa perspectiva é concebida como um meio de produção e controle social nos diversos contextos.

Assim, privilegiando a perspectiva teórica e epistemológica da Análise Crítica do Discurso (ACD), com base nos pressupostos de Norman Fairclough (2001), a análise crítica do discurso possibilita compreender os efeitos dos discursos nas práticas sociais e de que forma estes contribuem para a mudança social. Por isso o interesse em perceber as condições em que a prática social na escola se constitui e está constituindo discursos hegemônicos.

Segundo o Fairclough (2001, p. 22) a ACD proporciona “saber como diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo discurso”. Esses discursos, e suas formas de manifestação possibilitam perceber as relações de dominação, discriminação, poder e controle, uma vez que a linguagem, nessa perspectiva, é compreendida como meio de dominação e força.

Fairclough (2001, p. 100-101), para analisar o discurso como prática social tanto política quanto ideológica, propõe uma perspectiva de análise tridimensional, que compreende:

- a) **a análise textual**, que é descritiva, e verifica os aspectos da análise linguística (controle interacional, coesão, gramática e vocabulário);
- b) **a análise discursiva**, que é de base interpretativa, e envolve as dimensões da produção do texto, a distribuição do texto, o consumo do texto, assim como das condições das práticas discursivas;
- c) **a análise da prática social**, que é uma análise macrossociológica, e com características interpretativas (PEDROSA, 2005), que se preocupa em verificar a matriz social do discurso, as ordens do discurso e os seus efeitos ideológicos e políticos.



**Concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH 2001, p. 101)**

Nessa perspectiva de análise tridimensional, os três elementos da análise do discurso são tratados simultaneamente como mostra a figura acima, criada por Fairclough, para ilustrar o seu modelo de análise, pois, segundo ele, qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente, um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social, destacando a necessidade de um trabalho interdisciplinar, objetivando-se uma compreensão adequada do modo como a linguagem opera (FAIRCLOUGH 2001, p. 100).

Na análise dos discursos dos professores, gestores e especialistas acerca do PPP foi possível perceber as influências ideológicas na prática social. E para compreendê-las de forma mais densa e detalhada, neste estudo, para efeito de análise da prática social, foram eleitas as categorias 'ideologia' e 'hegemonia'. Na categoria ideologia, observaram-se os aspectos do texto que podem ser investidos ideologicamente, como os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas, o estilo. Na categoria hegemonia, observaram-se as orientações da prática social, que podem ser orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais.

Ideologia, segundo Fairclough (2001, p. 117), “são significações/ construções da realidade que são construídas em várias dimensões das formas /sentidos das práticas discursivas e que contribuem para produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação”. E hegemonia, para o referendado autor, apresenta-se como uma forma de liderança de dominação nas dimensões do econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é

“o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. (...) Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Ficou evidente na teorização do autor que ele assume a hegemonia a partir das teorizações gramscianas, como ele próprio enfatiza, mas, ao longo dos seus estudos, a obra em pauta já evidencia indícios que apontam para uma postura mais flexível que, para os tempos ou contextos contemporâneos parece ser mais adequada, ou seja, as ideologias, segundo Fairclough (2001, p.121) “surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades são capazes de transcender a ideologia”.

Essa perspectiva refuta a idéia de ideologia de Althusser (1971 citado por Fairclough, 2001), vista como forma de cimento social inseparável da sociedade, na qual os sujeitos não são capazes de agir individual ou coletivamente como agentes, que se opõem a práticas ideológicas. Essa afirmativa o autor refuta afirmando que todos os discursos a priori são abertos. Mas, no seu curso são feitas as investidas ideológicas em graus diferenciados. Isso pode muito bem ser comprovado através dos efeitos da publicidade ao investir em determinados discursos (Ibidem, p. 122).

Nesse sentido, ao analisar uma prática social que se materializa em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa parece claro que as influências ideológicas que se materializam nesses espaços através das ideologias e da hegemonia vão estar presentes e possibilitar uma maior clareza na interpretação dos discursos comprometidos com a mudança social.

Essas mudanças são derivadas do antagonismo presente nesses espaços através das práticas discursivas, nas quais “os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”. Estas, por sua vez, contribuem para novas releituras por serem responsáveis pelas mudanças na ordem do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123-124). Nelas os sujeitos inventam e reinventam formas de transcender as influências

tanto da ideologia quanto da hegemonia, com a finalidade de trabalhar a favor de uma nova mudança social e cultural.

Esses pressupostos teóricos serão decisivos para as análises sobre como a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico está permeada por práticas discursivas, como os professores, gestores e especialistas compreendem esse processo e como esses sujeitos se posicionam em relação a ele.

Para operacionalizar essa investigação foi selecionada uma escola em um universo de 92 escolas municipais. A razão dessa escolha está vinculada ao fato de haver necessidade de uma presença maior no lócus da pesquisa para fazer observações no cotidiano da escola e, assim, complementar as informações coletadas nas entrevistas e torná-las de maior credibilidade.

A escolha da escola inicialmente se daria pelo critério de possuir o Projeto Político Pedagógico expresso de forma escrita em processo permanente de discussão. No entanto, a partir de um levantamento feito junto à secretaria de Educação do Município, esse critério deixou de ser relevante uma vez que todas as escolas da rede já possuem o seu PPP elaborado, exceto as recém inauguradas. Dessa forma optamos por escolher uma escola que tivesse o PPP em processo de discussão e implementação, uma vez que as dificuldades de acompanhar o processo de discussão do PPP em mais de uma escola através de um trabalho de dissertação em curto espaço de tempo nos pareceu improvável.

Sabendo da importância do contexto para a ACD, o item a seguir apresenta a caracterização da escola lócus desta pesquisa, para compreensão das influências desse contexto na constituição das práticas discursivas sobre o PPP.

## **1.2 Contexto da pesquisa**

O contexto de um objeto de estudo é, em princípio, tudo o que cerca esse objeto (...), seja linguístico ou não. O contexto de natureza linguística refere-se ao ambiente verbal, e não linguística compõe o contexto situacional, social e cultural (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 127). Ainda, segundo os citados autores, no

“que concerne ao contexto não-linguístico, o contexto *estrito* (ou *micro*) faz sobressair, por exemplo, o quadro espaciotemporal e a situação social local nos quais a troca comunicativa, seus participantes (número, características, *estatus*, papéis, e a relação que mantém entre si), o tipo de atividades e as regras que a regem(...). Enfocado de forma *abrangente*, o contexto(nível *macro*) faz sobressair o aspecto institucional(...)”

Dessa forma, o contexto influencia e é influenciado pelos discursos, neste caso, em particular, os discursos sobre o PPP. Foucault ressalta a importância do contexto, sobretudo do contexto situacional de um enunciado (a situação social na qual ele ocorre) seu contexto verbal (sua posição em relação a outros enunciados). Segundo Foucault, a “forma como o contexto afeta o que é dito ou escrito, e como isso é interpretado, varia de uma formação discursiva para outra” (1972, p. 97-98 citado por Fairclough, 2001, p.72). Sendo assim este estudo deve considerar o contexto nas análises, mas ciente de que o contexto em si não explicaria o que é dito ou escrito ou como é interpretado.

### **1.2.1 A escola**

Em virtude da preservação da identidade da escola, seu nome e alguns dados que possam identificá-la serão omitidos. A Escola Municipal de Ensino Fundamental, lócus desta pesquisa, está situada em um bairro da periferia da cidade de João Pessoa. Foi fundada no ano de 1960 e nessa época pertencia à Secretaria de Viação de Obras Públicas do Estado. Funcionava nos dois turnos, com turmas de 1ª à 4ª série do 1º grau. No ano de 1972, a escola foi cedida à Prefeitura Municipal de João Pessoa e passou a funcionar nos três turnos, atendendo a uma demanda de 640 alunos, com idades a partir de 04 anos e seis meses.

A escola atualmente dispõe de outra estrutura física após as reformas pelas quais passou ao longo dos anos de sua existência e, portanto, já oferece uma demanda maior de vagas com uma estrutura mais adequada a suas funções, como se observa nos quadros demonstrativos a seguir.

### Dependências da Escola

Dependências	Quantidade
Diretoria	01
Secretaria	01
Sala de professores	01
Sala de Coordenação Pedagógica	01
Biblioteca	01
Laboratório de informática	01
Salas de aula	10
Almoxarifado	01
Dispensa	01
Refeitório	01
Cozinha	01
Sanitário dos funcionários	02
Sanitário dos alunos	04

**Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola**

Hoje a escola funciona nos três turnos, assim distribuídos: turno matutino, de 07h00 às 11h30, do pré-escolar ao 5º ano do ensino fundamental; no turno vespertino, de 13h00 às 17h45, do 1º ano até o 9º ano do ensino fundamental; e no turno noturno, de 19h00 às 22h00, funcionando o PROJOVEM.

Até o ano de 2009 a escola ofertava no turno da noite turmas de EJA, mas, devido aos altos índices de evasão apresentados nos últimos anos, a Secretaria de Educação avaliou que seria mais produtivo a escola oferecer o seu espaço para o PROJOVEM, um programa do governo federal, pois segundo levantamento feito pela secretaria, a área na qual a escola está situada apresenta um demanda para o programa.

**Quadro demonstrativo do número de turmas e alunos do Ensino Fundamental I e  
II no ano letivo de 2010**

Ano	Turma	Número de alunos frequentando	Turno
Pré		22	Manhã
1º	A	21	Manhã
1º	B	21	Manhã
1º	C	23	Tarde
2º	A	28	Manhã
2º	B	29	Manhã
2º	C	25	Manhã
3º	A	34	Manhã
3º	B	32	Manhã
4º	A	36	Manhã
4º	B	34	Tarde
5º	A	33	Manhã
5º	B	33	Tarde
6º	A	39	Tarde
6º	B	36	Tarde
7º	A	39	Tarde
8º	A	23	Tarde
9º	A	19	Tarde
SE LIGA		23	Tarde
ACELERA		22	Tarde

**Fonte:** Secretaria da escola

Atualmente, a equipe da escola é formada por diversos profissionais, conforme está descrito no quadro abaixo:

### Quadro demonstrativo da equipe escolar

Cargo/ Função	Quantidade	Ensino Fundamental		Ensino Médio			Ensino Superior		
		Completo	Incompleto	Habilitação Magistério		Outra Habilitação	Com Licenciatura		Sem Licenciatura/Bacharel
				Completa	Incompleta		Completa	Incompleta	
Diretor	01						01		
Vice-Diretor	03						03		
Coordenador /Supervisor Pedagógico	02						02		
Assistente Social Escolar	01								01
Orientador Educativo									
Professor: Educ. Infantil	01						01		
1º-5º ano	17			03			14		
6º-9º ano	09						09		
Outros									
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>			<b>03</b>			<b>30</b>		<b>01</b>

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico da Escola

### **1.2.1.1 Os alunos**

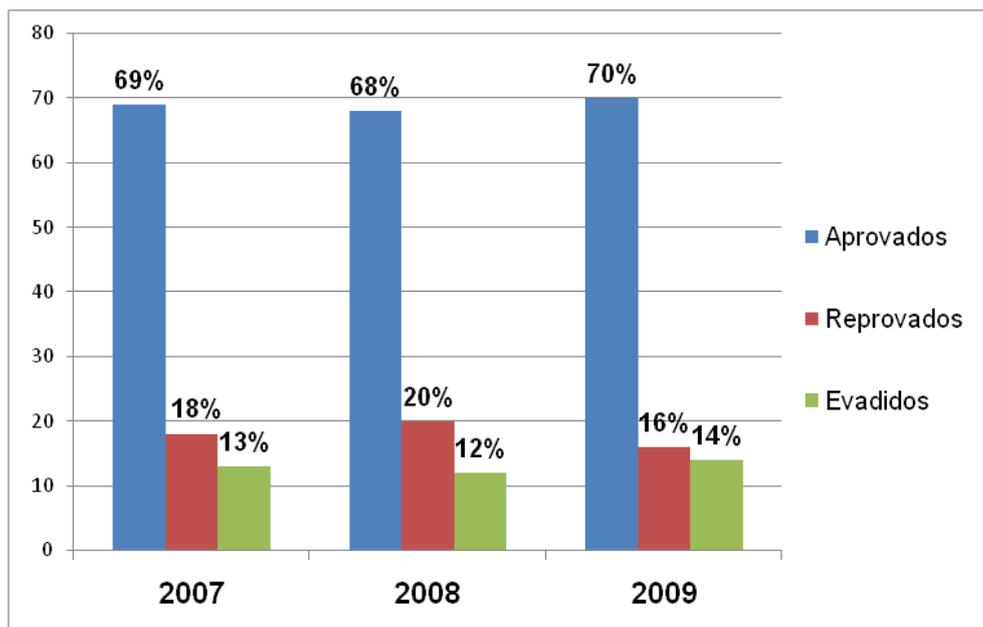
Segundo levantamento feito pela escola através de fichas de matrículas dos alunos, estes residem em loteamentos, granjas, acampamentos de agricultores e de ruas próximas à escola. As famílias apresentam um perfil sócioeconômico com baixa renda familiar, em situações vulneráveis a diversas problemáticas, tais como: dependência química, violência, pobreza, trabalho infantil, repetência escolar. Alguns são beneficiários de programas sociais, como Bolsa Família, PETI e Agente Jovem.

Um grande número de alunos apresenta dificuldades no aprendizado, decorrente principalmente da própria estrutura familiar, problemática esta já citada, que influencia no desempenho da criança e do adolescente, não só na aprendizagem, mas também nas relações de convívio na escola, ocasionando um alto índice de indisciplina. Geralmente, os pais têm uma baixa escolaridade, encontram-se desempregados ou subempregados, estando inseridos no mercado de trabalho informal.

### **1. 2. 1. 2 Rendimento dos alunos nos últimos três anos e encaminhamentos dados pela escola**

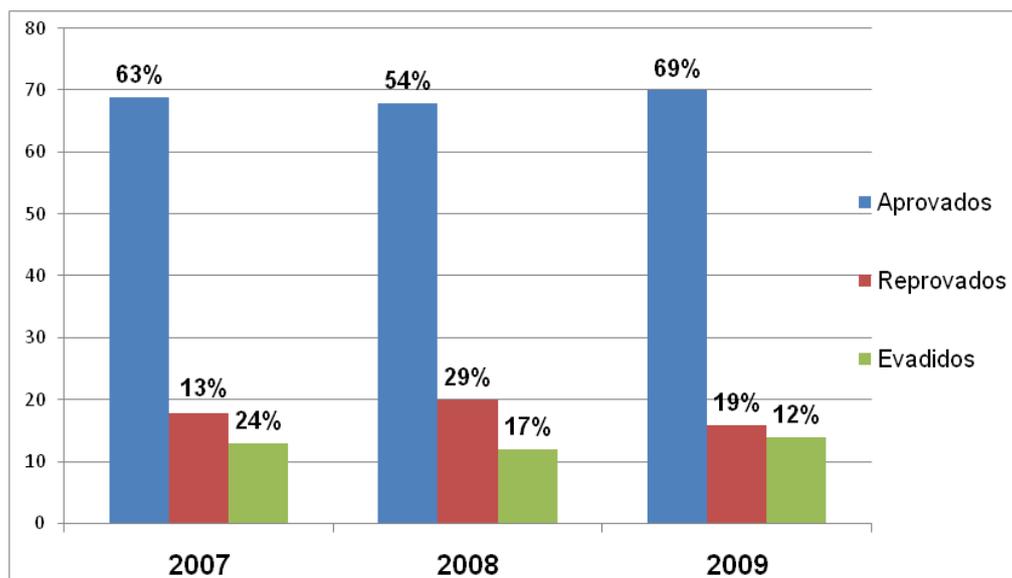
Os gráficos a seguir representam o desempenho dos alunos da escola nos últimos três anos. Esse levantamento é feito pela equipe técnica da escola no sentido de avaliar o PPP no início de cada ano letivo, visando à elaboração de ações que possam melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. A partir das observações feitas nos planejamentos da escola, que ocorrem mensalmente, observa-se que as ações são pensadas e elaboradas coletivamente, envolvendo professores, gestores e especialistas (Supervisor Escolar e Assistente Social). Nessas reuniões, as problemáticas são discutidas coletivamente e são sugeridas ações para os problemas de maior relevância na escola.

**Resultados dos índices de aprovação, reprovação e evasão nos últimos três anos –  
1º ao 5º ano**



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

**Resultados dos índices de aprovação, reprovação e evasão nos últimos três anos –  
6º ao 9º ano**



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

### 1.3 Sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de um gestor, dois especialistas (01 Assistente Social e 01 Supervisora Escolar) e quatro professores da escola, sendo dois do ensino fundamental I e dois do ensino fundamental II. A escolha desses sujeitos partiu do seguinte critério: a participação no processo de discussão, elaboração e coordenação do Projeto Político-pedagógico da escola e também do interesse em participar da pesquisa.

O acesso à escola/campo e aos sujeitos entrevistados deu-se através do contato primeiro com a diretora geral da escola por meio de conversa informal, nessa conversa, foi explicado o objetivo do trabalho de dissertação e perguntado se seria possível a escola participar da pesquisa, disponibilizando os documentos e as informações necessárias. A partir desse contato, foi feito o levantamento dos sujeitos (professores/as e especialistas) que possivelmente seriam entrevistados, para então marcar o primeiro contato com os mesmos.

Após o contato com cada um dos sujeitos, foi marcado o dia das entrevistas. Estas, por sua vez, foram realizadas na sua maioria na própria escola, nos intervalos dos professores e/ou nos horários de almoço, quando estes chegavam mais cedo para o turno seguinte. Uma das entrevistas foi realizada na residência de um (a) dos (as) entrevistados (as) em virtude da dificuldade de encontrar um momento apropriado no horário de trabalho de ambos, pesquisador e sujeito.

Os sujeitos desta pesquisa são todas mulheres, na sua maioria trabalhadoras efetivas contratadas através de concurso público, dentre as quais apenas uma é prestadora de serviço (servidor temporário). É importante saber que todas possuem formação superior específica para a função que exercem. Dessa amostra, apenas duas professoras trabalham em outra escola pública, no turno oposto, perfil que representa o coletivo da escola que na sua maioria trabalha em mais de uma escola.

#### 1.4 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa foi composto de amostras representativas da prática social concernente ao PPP da escola. Nos estudos linguísticos, mais particularmente nas ciências humanas e sociais, o *corpus* é compreendido como o conjunto de dados que servem de base para a descrição e análise de um fenômeno, esses dados podem ser orais, escritos, audiovisuais e, por sua vez, “são extraídos de discursos efetivamente produzidos pelos locutores em suas trocas sociais ou que são obtidos por elicitación” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.138).

Segundo Fairclough (2001, p. 273), o *corpus* “reflete adequadamente a diversidade da prática e as mudanças na prática mediante diferentes tipos de situação, ambas consideradas de maneira normativa e inovadoras”. Neste estudo, o *corpus* é composto do documento do PPP da escola e de entrevistas semiestruturadas, entendendo, pois, que um só instrumento não possibilitaria a compreensão necessária do fenômeno social estudado.

Na análise textual são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p.187 citado por LÜDKE; ANDRÈ, 1986, p. 38). Neste estudo, em particular, o material escrito utilizado foi o Projeto Político Pedagógico da escola *locus* desta pesquisa, e todo o material produzido e utilizado nas reuniões de planejamento para discussão e avaliação do seu PPP.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Neste caso, ela possibilitou o acesso às informações mais específicas sobre o objeto de estudo, trazendo esclarecimentos e possibilitando correções.

Foi utilizada a entrevista do tipo semi-estruturada, por ser mais adequada ao objeto de estudo. Segundo Triviños (2007, p. 146),

“A entrevista *semiestruturada*, (...) parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida em que se recebem as respostas do informante”.

Esse instrumento é organizado a partir de um esquema básico, aplicado de forma flexível, permitindo ao entrevistador intervir de forma mais interativa. Porém deve-se ter o cuidado em não prolongar a entrevista para não torná-la repetitiva, o que a empobrece consideravelmente (TRIVIÑOS, 2007, p. 147).

Na composição do *corpus* de amostras do discurso, a questão de pesquisa é fundamental, pois ela será decisiva na seleção do que é útil e importante para o que se está pesquisando. Não é, pois, um simples gesto técnico a escolha dos dados, “ela é problemática na medida em que coloca em jogo a própria concepção da discursividade, sua relação com as instituições e o papel da análise do discurso” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.139).

### **1.5 Análise dos dados**

Nesta pesquisa a interpretação e a análise dos dados partiram de um *corpus* composto pelo texto do PPP da escola, dos discursos dos teóricos sobre a temática e das entrevistas dos sujeitos. Enfatizando esses três dados fizemos uma leitura textual e discursiva com o intuito de perceber como as influências ideológicas estão representadas nesses discursos.

Após a realização de todas as entrevistas, iniciou-se o processo das transcrições, um trabalho que exigiu bastante tempo, mas que já possibilitou fazer as primeiras reflexões a partir das escutas repetidas durante esse processo. Logo após o término das transcrições, foi feita uma leitura minuciosa dos discursos (textos), resultantes das transcrições, que, em seguida, foram agrupados em um quadro de acordo com as respostas a cada pergunta do questionário, como se observa nos anexos.

Após o agrupamento dos discursos, foram selecionados excertos, que podem ser chamados de eventos discursivos caracterizadores dos discursos dos entrevistados de acordo com os objetivos desta pesquisa. Nesses eventos, foram destacadas as sentenças ou palavras que representam as crenças, as relações sociais e identidades sociais, as quais, segundo Fairclough (2001), representam os efeitos ideológicos e hegemônicos particulares.

Segundo Williams (citado por Fairclough, 2001, p. 230), na pesquisa social “há certas palavras-chave que merecem ser focalizadas na pesquisa social”. As palavras expressam o significado de seus produtores, e que esse significado pode variar

socialmente e também ser contestado. Para Bakhtim (1997, citado por GONDIM, 2009, p, 73), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Portanto, as palavras destacadas nos excertos selecionados serão analisadas a partir do seu significado potencial, como explicitado nos verbetes dos dicionários

“(i) o significado potencial é estável; (ii) o significado potencial é universal no sentido de ser comum a todos de uma comunidade de fala; (iii) os significados no interior do significado potencial de uma palavra são descontínuos, isto é, claramente demarcados entre si; e (iv) os significados no interior do significado potencial de uma palavra estão numa relação de complementaridade ( ou, um com o outro) e são mutuamente exclusivos.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230-231)

Esta proposta de análise de significado das palavras é um modelo que pode ser usado para analisar discursos políticos, mas também para investigar o significado das palavras na educação. Nesse caso, partindo deste pressuposto, serão investigar as representações sobre PPP, nos discursos dos gestores, professores e especialistas e também no documento do PPP da escola. Fairclough (2001, p.103) salienta que “as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia”.

## **CAPÍTULO II**

### **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE**

---

## 2.1 ESTADO, GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: estabelecendo elos

Escrever sobre a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa prescinde de uma contextualização do objeto de estudo. Para tanto, será apresentado, neste capítulo, o panorama sobre três temáticas que se entrelaçam com este estudo e que embasam a compreensão sobre o PPP e as interpretações que este projeto apresenta em meio aos diversos contextos, global e local.

A globalização, simbolicamente ou não, nas últimas décadas do século XX, certamente representou a palavra-chave de grande força e representatividade dos rumos das mudanças nos diversos setores da sociedade global. Segundo Germano (2007, p.42), trata-se de um processo histórico transecular, que recebeu, ao longo do tempo, diversas denominações: grandes navegações e descobrimentos, colonialismo, escravatura, evangelização, imperialismo, desenvolvimento e subdesenvolvimento, globalização. Para Santos (2005a, p. 26), “A globalização é um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”.

No entanto, localizar historicamente o movimento globalizador em seus primórdios não é objetivo imediato, mas torna-se essencial a sua compreensão, pois há inúmeras teorias sobre o surgimento do fenômeno. Alguns autores associam-no a expansão do Império Romano, enquanto outros se inclinam pela epopéia da “Era dos Descobrimientos”. Há, também, opção por situar a globalização em período histórico mais recente.

Há quem diga, pois, que a globalização econômica é um processo que ocorre em ondas, com avanços e retrocessos separados por intervalos que podem durar séculos (LUCCI, 2002, P. 14). Assim se descreve uma primeira onda globalizante por ocasião da ascensão do Império Romano (MICHAEL HARDT & ANTONIO NEGRI, 2008, p. 34). A segunda globalização se deu nos séculos XIV e XV, com o ingresso do mundo ocidental na era dos grandes descobrimentos marítimos. A terceira dar-se-ia mais recentemente, no século XIX, no final das guerras napoleônicas. E a quarta e atual globalização passou a ocorrer logo após a Segunda Guerra Mundial e acelerou-se

bastante com o colapso do socialismo em 1989-1991 (STADELLA & MARACCI, 2009).

Nesse sentido histórico dos acontecimentos, posiciona-se a Organização Mundial do Comércio (OMC), que divide o fenômeno global em dois momentos. O primeiro, inicia-se em meados do Século XIX até o início da Primeira Guerra Mundial (1914). O segundo transcorreu da fase posterior ao final da Segunda Guerra Mundial (1945) até o período 1950-1973, quando teria ocorrido o mais espantoso aumento das trocas mundiais, na ordem de 8% ao ano em valores reais. Nesses dois momentos, o crescimento do comércio mundial e da produção foi acompanhado de grandes mudanças no tamanho relativo das economias participantes.

Seja qual for a historicidade do fenômeno, a retomada da tendência à globalização no século XX é caracterizada pelo aparecimento de organizações internacionais (ONU, Gatt - substituído pela OMC, Bird etc), pela formação de blocos regionais, como o Mercado Comum Europeu (atual UE-União Européia), pelo enorme surto de expansão das empresas multinacionais, pelo crescimento do comércio internacional e pela interligação dos mercados financeiros, possível graças à revolução da telemática.

Contemporaneamente localizada com raízes no pós-guerra e na crise do petróleo na década de 70, a “quarta onda” globalizadora promoveu diversas mudanças tecnológicas e econômicas direcionadas para encontrar fontes substitutas para matérias-primas, estratégias para buscar novas formas de produção que consumissem menos energia e trabalho.

Os padrões de reestruturação econômica global, que emergiram desses tempos, desenvolveram-se juntamente com a implementação de políticas neoliberais em muitas nações. A crise administrativa do capital em paralelo com o aquecimento da luta de salário e trabalho, e a estagnação da agenda estatal no cumprimento dos gastos sociais afastou do Estado de bem-estar social, o papel de árbitro entre o trabalho e o capital (TORRES & BURBULES, 2004, p. 13).

No âmbito econômico, a globalização está fortemente relacionada ao neoliberalismo, caracterizando uma nova economia mundial baseada na produção global em que as empresas multinacionais são transformadas em atores centrais junto aos mercados financeiros globais e aos blocos comerciais transnacionais (PIMENTEL, 2008, p.32).

Na visão de Pereira & Santos (2008, p.75), é nos anos 1990 que o mundo moderno assiste à emergência do globalismo, como nova e abrangente categoria histórica e lógica. Segundo o discurso de Moreira (1995, p.95), endossando as informações anteriores, a década de 1990 vem marcada por um intenso processo de modernização da produção que desencadeia todo um processo de modificações no cenário econômico mundial, marcado por nova base tecnológica e novas modalidades de organização e gestão da produção, tendo em consequência produzido a globalização do processo produtivo e do sistema financeiro e a formação dos grandes blocos econômicos.

A globalização é uma proposta econômica com aspirações planetárias que apresenta profundos reflexos em todos os setores da vida social dos países existentes atualmente. A cultura, a política, a educação, as finanças, a tecnologia, a ética, a estética, a ciência, dentre outros aspectos, foram e são afetados pela nova conjuntura mundial que procura efetivar a unidade ideológica mundial. As maiores transformações produzidas por esse fenômeno consiste na concentração de poder econômico por parte das empresas multinacionais. Essa globalização econômica é sustentada pelo consenso neoliberal e trouxe algumas inovações institucionais como: restrições à regulação estatal da economia, novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros e a subordinação dos estados nacionais às agências multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC) (SANTOS 2005a, p. 31).

Por fim, a globalização constitui o estágio supremo da internacionalização, a amplificação em “sistema-mundo” de todos os lugares e de todos os indivíduos, embora em graus diversos. Nesse sentido, com a unificação do planeta, a terra torna-se um só e único "mundo" e assiste-se a uma refundição da 'totalidade-terra'. (SANTOS 2005a, p. 48).

Nesse cenário, o mantra da globalização nos dias atuais é, em muitos sentidos, invocado para justificar o *status quo* e reforçar o poder das grandes corporações transnacionais. A referência à “aldeia global” tornou-se um clichê que poucos contestam, mas que o seu entendimento complexo e multifacetado está longe de um consenso.

Para Pereira & Santos, (2008, p. 68) “compreender os processos de desenvolvimento da globalização da economia e a dinamicidade com que ocorrem,

impõe novos desafios e (re) interpretações”. Para as referidas autoras, a multidimensionalidade da globalização exposta por Santos (2005a, p. 27) significa que

“a globalização apresenta estágios de desenvolvimentos distintos e características singulares em constantes mutações e embates no cenário econômico mundial. (...) não é um processo consensual, do contrário é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas”

Qual seria, então, o papel do Estado nesse processo de globalização? Sabe-se que as mudanças sociais que ocorreram nas duas últimas décadas estabeleceram novas formas de organização social, política, econômica, educacional e cultural. Alteraram-se todas as relações societárias, inclusive as formas de organização política e os papéis que desempenhavam as nações e os Estados Nacionais frente aos interesses dos cidadãos.

As sociedades tornaram-se interdependentes em todos os aspectos da vida política, social, econômica e cultural. O mundo transformou-se em um mundo único. A humanidade, que era entendida como um princípio filosófico ou ideológico, passou a ser concebida como uma totalidade social que abrange todas as pessoas que vivem no planeta. Hoje, pode-se falar em uma verdadeira estrutura global de relações políticas, econômicas e culturais.

Esse movimento repercute diretamente na concepção de Estado e na relação deste com a sociedade, e redefine o padrão histórico de intervenção estatal. Essa redefinição está associada a esse processo que se constitui como uma ampla agenda de reformas de perfil neoliberal, que indica novas formas de resolução da crise baseadas na ideia do *Estado mínimo* como o arcabouço adequado a uma economia de mercado.

Esse projeto buscava, dentre outras coisas, reduzir a capacidade regulatória dos Estados nacionais e promover uma redução das suas estruturas administrativas. No plano das políticas públicas, o Estado passava a atuar a partir da descentralização e privatização das atividades sob seu controle. Nesta globalização atual, o poder do Estado é enfraquecido e, a partir do Consenso de Washington, o modelo de desenvolvimento é orientado para o mercado, compatível com o novo regime de acumulação, para o qual foram impostas políticas de ajustamento social. (SANTOS, 2005a, p. 37)

No que se refere à educação, a ideologia neoliberal defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social, pautado por qualidade e produtividade, eficácia, excelência e eficiência, características essas definidas com base nos resultados educacionais obtidos e estabelecidos por meios de padrões, indicadores e medidas, de onde advém no Brasil, a preocupação tanto com a proposição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional dos Cursos (ENC), vulgarmente conhecido por Provão, e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), ambos vistos como essenciais para o alcance da qualidade da educação.

Todas essas mudanças multidimensionais estimularam e redirecionaram o papel do Estado Nacional, dando novas direções e conteúdos às políticas compensatórias no campo da assistência, o que repercute diretamente nas garantias e direitos dos cidadãos. As políticas públicas e educacionais passam a ser pensadas a partir do novo ordenamento político, econômico e social, cuja centralidade é o mercado global.

Se até então eram os Estados nacionais que, a partir de suas demandas sociais, formulavam suas agendas no campo da assistência e estabeleciam as metodologias de ação, nesse novo contexto quem vai fomentar as políticas públicas para os países da América Latina são os organismos internacionais, como o Banco Mundial, e os organismos filiados à Organização das Nações Unidas (ONU), como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) etc.

Esses organismos, por meio de alianças que se estabelecem com os governos nacionais, referendadas por sua tecnocracia interna, passam a formular as políticas regionais (entendendo região, aqui, como a América Latina, e outras como o continente africano etc.). No campo da educação, o Brasil e a América Latina como um todo adotam as diretrizes políticas orientadas pelo Banco Mundial e pelas Agências da ONU, em que o Banco Mundial assume papel decisivo com defesa explícita da educação e da produtividade.

As propostas de políticas educacionais delineadas pelo Banco mundial e CEPAL principalmente, fixam orientações que vão se convertendo em temas recorrentes na justificação e formulação das políticas educacionais no Brasil. O “Plano Nacional de

Educação para Todos (PNE)” do Brasil, de 1993, e outras falas sobre políticas educacionais estão ancorados no novo paradigma de conhecimento proposto por aqueles organismos internacionais. Orientado pela lógica da globalização, esse novo padrão de conhecimento caracteriza-se por ser menos discursivo, mais operativo, menos intelectual, mais pragmático e valorativo.

Os Estados Nacionais vêm implementando suas políticas educacionais a partir desse novo contexto, principalmente, através da captação de recursos externos, quer seja externo ao Estado, tratando-se de agentes financiadores, como empresas que se situam ou tem suas afiliadas no próprio território nacional, ou quando são requisitadas, através de empréstimos às instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial.

Do ponto de vista da gestão da política, a preocupação central do Brasil foi propor reformas no sistema educacional baseadas no discurso da viabilidade técnica e na busca de consenso interno, atraindo para esse paradigma político-educacional os intelectuais, como os peritos e especialistas, a comunidade e as representações políticas. É interessante observar que grande parte da intelectualidade brasileira curvou-se ao receituário do Banco Mundial. Não foram poucas as vezes que renomados intelectuais, em vez de irem discutir a política educacional brasileira no MEC, buscavam as salas do Banco Mundial em Brasília, para onde o próprio ministério era atraído.

A reforma porque passou o sistema educacional do Brasil, nas três últimas décadas, visou mudar o sistema no campo da organização institucional e redirecionar os diferentes papéis dos agentes, estabelecendo uma nova lógica de gestão para a educação brasileira. Outro campo em que a reforma interferiu profundamente foi o campo do conteúdo educacional feito através da proposição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Diante do exposto, este trabalho volta o seu olhar para as reformas educacionais no que tange às mudanças nas políticas curriculares, e em particular como os discursos acerca do Projeto Político Pedagógico se constituem nesse contexto. Importa, portanto, estudar o processo de reorganização do sistema educacional no campo da gestão dos processos educacionais influenciados pelo modelo de organização social e econômica de inspiração neoliberal global, compreendendo que, em meio às diversas facetas da globalização, surge a globalização contrahegemônica como possibilidade de transformação por diversas vias, como se observa a seguir.

### 2.1.2 A globalização contra-hegemônica e a possibilidade de transformação

Um outro mundo é possível! Talvez seja essa a principal e mais forte palavra de ordem que emblematicamente estampe e traduza os discursos, sentimentos, ações e práticas em torno do contradiscurso da globalização hegemônica.

Inexorável como ideia, a globalização capitalista, neoliberal, pensada, entendida, discutida e, recorrentemente, evocada como paradigma moderno ocidental, tem sido por ampla maioria dos estudiosos, unilateralmente, denominada como “um fenômeno linear, monolítico e inequívoco” (ESCARIÃO, 2006, p 35), discurso esse que tem negado a clareza de que o seu contradiscurso, diversificado em amplas frentes de discussão e ações, estabeleça-se como uma forma também de globalização, desta feita, contra-hegemônica.

Na perspectiva do contraponto como análise das formas de resistência ao processo de dominação capitalista neoliberal globalizado, que estão emergindo no mundo, notadamente em áreas pós-coloniais, o marco referencial básico, mas não exclusivo, é o pensamento adotado por Boaventura de Souza Santos, sobretudo, as suas reflexões sobre a globalização contra-hegemônica, a solidariedade com as lutas sociais dos oprimidos e a reivindicação da emancipação social (GERMANO, 2008; ESCARIÃO, 2006).

Santos (2005a, p.71) tem defendido de forma contundente que existem formas de globalização. O que se costuma chamar de globalização é um “conjunto de arenas de lutas transfronteiriças”. As globalizações “de-cima-para-baixo” (hegemônicas) e “de-baixo-para-cima” (contra-hegêmônicas) comportam quatro formas de globalização: o localismo globalizado e o globalismo localizado seriam parte da primeira e o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade, da segunda.

Para Escarião (2006, p 34-35), na perspectiva da “Razão Cosmopolita”, Santos revisa o fenômeno da globalização na tentativa de superar o conceito e as formas de globalização hegemônica para contribuir com o processo de fazer emergir da própria história humana uma outra globalização – a globalização contra-hegemônica, constituída e reconstruída pelas lutas, movimentos locais e nacionais que emergem em diferentes partes do mundo motivados pela possibilidade concreta de construção da democracia participativa em função da emancipação social dos excluídos em todo o mundo. Santos,

“...Designa por globalização contra-hegemônica o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências econômicas, sociais e políticas da globalização hegemônica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas” (2005c, p. 8).

As lutas contra a exclusão social, produto de relações de poder desiguais, a construção do contradiscurso à globalização hegemônica, questionando a globalização neoliberal, apresentam-se como um tipo de globalização alternativa e contra-hegemônica. Essa idéia sintetiza e anima uma visão de sociedade política, social e culturalmente mais justa, o que implica na redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos.

O pensamento contra-hegemônico boaventuriano é enfático ao analisar que, na medida em que as múltiplas formas de opressão neoliberais não apenas persistem uniformizadas como simples processo de homogeneização, mas também como perspectiva de reordenamento das diferenças, a busca pela emancipação constitui um ponto fundamental da agenda social hodierna. Nesse sentido, Germano constata que,

“... a produção teórica e a atuação política de Boaventura se revestem, inequivocamente, da mais intensa solidariedade com as lutas sociais dos oprimidos. A sua reflexão, portanto, é movida pela esperança de um futuro melhor, pela emergência de um outro paradigma social e de uma globalização contra-hegemônica. A globalização contra-hegemônica fundamenta-se na construção de cidadanias emancipatórias que interligam o local com o global por meio de redes e de coligações policêntricas, para salvaguardar o caráter emancipatório das lutas locais. (SANTOS, 2003b citado por GERMANO, 2008)”.

A oposição à globalização hegemônica tem-se traduzido na identificação, criação e promoção de inúmeras iniciativas locais em todo o mundo. Consequentemente, é hoje muito rico o conjunto de propostas que, em geral, poderia ser designado por localização. “Entende-se por localização o conjunto de iniciativas que visam criar ou manter espaços de sociabilidade de pequena escala, comunitários, assentes em relações face-a-face, orientados para a autossustentabilidade e regidos por lógicas cooperativas e participativas” (SANTOS, 2005a, p. 72).

As propostas de localização incluem iniciativas de pequena agricultura familiar, pequeno comércio local, sistemas de trocas locais baseado em moedas locais. Muitas dessas iniciativas assentam na ideia de que a cultura, a comunidade e a economia estão incorporadas e enraizadas em lugares geográficos concretos que exigem observação e proteção constantes. É isso que se chama biorregionalismo (SANTOS, 2005a, p. 72).

A globalização contra-hegemônica pressupõe o desencadeamento de ações rebeldes interligadas de resistência às diferentes formas de poder social hegemônicas. Nesse sentido, as formas de resistência ao capitalismo neoliberal têm sido plurais e diversificadas pelo mundo. Boaventura Santos e colaboradores, no âmbito do projeto “Reinventar a emancipação social: para novos manifestos”, identificaram ações, movimentos e políticas emancipatórias, em curso, com esse perfil, nos países incluídos no estudo, como o Brasil, Portugal, Colômbia, Moçambique, Índia e África do Sul, abrangendo as seguintes áreas: a democracia participativa; os sistemas alternativos de produção; o multiculturalismo emancipatório, a justiça e as cidadanias culturais; a biodiversidade e os conhecimentos rivais; o novo internacionalismo operário (GERMANO 2008, p. 48).

Santos (2002, p 266) cita o movimento indígena zapatista, acontecido em março de 2001 no México, como uma prática contra-hegemônica privilegiada tanto mais quanto soube realizar trabalho de tradução entre os seus objetivos e práticas e os objetivos e práticas de outros movimentos sociais mexicanos, do movimento cívico e do movimento operário autônomo ao movimento feminista.

Entretanto, é o FORUM SOCIAL MUNDIAL (FSM) a novidade social e política sublinhada como fenômeno no contexto das lutas pela emancipação social dos últimos duzentos anos (SANTOS, 2005). O FSM é um espaço de debate democrático de ideias, aprofundamento da reflexão, formulação de propostas, troca de experiências e articulação de movimentos sociais, redes, ONGs e outras organizações da sociedade civil que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo.

Após o primeiro encontro mundial, realizado em 2001, configurou-se como um processo mundial permanente de busca e construção de alternativas às políticas neoliberais. Essa definição está na Carta de Princípios, principal documento do FSM. O Fórum Social Mundial caracteriza-se, também, pela pluralidade e pela diversidade, tendo um caráter não confessional, não governamental e não partidário. Ele se propõe a facilitar a articulação, de forma descentralizada e em rede, de entidades e movimentos

engajados em ações concretas, do nível local ao internacional, pela construção de um outro mundo, mas não pretende ser uma instância representativa da sociedade civil mundial. O FSM não é uma entidade nem uma organização.

Como fenômeno contra-hegemônico, o FSM constitui-se em um dos pilares do movimento global que, há cerca de 10 anos atrás, começou a questionar a globalização neoliberal, a qual nessa altura emergia como expressão do triunfo histórico do capitalismo com a pretensão de prever o futuro de todas as sociedades do mundo.

O movimento de protesto e a formulação de alternativas então geradas apresentaram-se, desde o início, como um tipo de globalização alternativa e contra-hegemônica, baseado na articulação entre lutas locais, nacionais e globais, unidas pela convicção de que um outro mundo é possível. Deste 2001, a FSM tornou-se a organização que melhor representa a globalização contra-hegemônica emergente.

Através da diversificação e ampliação dos fenômenos de contraponto ao modelo hegemônico neoliberal, tem-se paulatinamente constatado, e Escarião adverte, que “a globalização favorece, paradoxalmente, a ampliação das lutas pela resistência a opressão, a exclusão e a discriminação das pessoas em todas as partes do mundo” (2006, p 122), e salienta que,

“Essa resistência anuncia que a preservação e a construção permanentes da diversidade cultural é possível e que a educação e o currículo exercem um papel importante nesse processo de construção humana, em razão da diversidade cultural”.

No campo educacional, as matizes neoliberais globalizantes como forma de atuação sobre as políticas hegemônicas tem tido seu contradiscurso no que tange pressões, pensamentos e práticas educacionais na contramão dos movimentos, modelos e/ou “sistemas educacionais padronizados culturalmente homogeneizantes” (DALE, 2004).

Escarião (2006, p. 102) explicita que a educação cosmopolita é processual e pode atravessar fronteiras, “caracteriza-se como educação contra-hegemônica e representa a resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais contra a educação de base liberal ou hegemônica vinculada ao mercado”.

A referida autora salienta ainda, que é importante assinalar os movimentos, experiências, estudos e pesquisas em prol da educação popular, principalmente, os estudos e as experiências do educador Paulo Freire com a sua Pedagogia do Oprimido, da Esperança, da Indignação. De mãos dadas a esse discurso, Scocuglia expressa que

“...a pedagogia freiriana nos ajuda a denunciar estes fatos, ela pode contribuir para as respostas dessas problemáticas e para as propostas de formulação contra-hegemônica. Certamente, Freire não tem todas as respostas. Não podemos acreditar que um só autor possua as respostas. Na literatura pertinente, cada vez mais, as teses freirianas são tecidas em conjunto com outras teses, outras propostas. Alguns pensadores agregaram às idéias de Freire certas idéias de Gramsci. Outros o fizeram com Habermas. Outros ainda pensaram-nas com a contribuição de Amílcar Cabral, de Marx, de Freinet, ou mesmo de Morin. A alternativa é de trabalhar as possíveis respostas e as propostas de Freire. Talvez possamos pensá-las com as idéias das globalizações contra-hegemônicas (de-baixo-para-cima) do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade, indicados anteriormante por Boaventura de Sousa Santos” (2008, p. 50).

Por fim, mas não sendo de forma alguma conclusiva, esse item encerra-se ressaltando que as possibilidades de transformação são plurais e diversificadas, e que, “como enfatizado no legado freiriano, alicerces político-pedagógicos das globalizações contra-hegemônicas” (Scocuglia, 2008, p 50), são também solidários, à ação dialógica, a conquista da consciência crítica, à problematização, à pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social como antíteses da educação que hoje ajuda a sustentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo.

No capítulo a seguir, essa discussão continua, apresentando possibilidades de ressignificação do currículo no âmbito local, a partir do PPP que segundo (LOPES, 2004 citado por RAMOS, 2008) este “se constitui como produtor de políticas curriculares, como espaço de negociação e recontextualização das ações, produzindo e reproduzindo sentidos e significados nos contextos escolares”.

## **2.2 GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: os discursos no contexto da globalização**

Este item busca responder os seguintes questionamentos: como o currículo é pensado dentro do contexto da globalização? Os discursos sobre currículo nos

documentos oficiais têm permitido às escolas atribuir significados diferentes ao currículo na elaboração dos seus Projetos Políticos Pedagógicos? As pesquisas que entrelaçam essas duas temáticas ainda são escassas e, claro, não se esgotarão com este trabalho, uma vez que seu objeto principal não é o currículo em si, mas como este é ressignificado no Projeto Político Pedagógico de uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa. O que se pretende é ir além dos impactos da globalização sobre o currículo, buscando apresentar as possibilidades de ressignificação do currículo no âmbito local, pois, segundo Ramos (2008, p. 33-34), o PPP constitui-se como produtor de políticas curriculares, como espaço de negociação e recontextualização das ações do Estado, produz e reproduz sentidos e significados nos contextos escolares. Nessa perspectiva, “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).

As reformas no campo do currículo não são resultantes do processo de globalização, mas, segundo Dale (2009, p.23), são a continuação de um currículo mundial que se estabeleceu desde o final da Segunda Guerra Mundial.

Os impactos da globalização na educação e organização do currículo têm várias interpretações. Para alguns, o currículo é componente crucial utilizado pelos Estados-Nação para ajustar seus sistemas educacionais com bases nos interesses da economia global (DALE, 2009, p. 24), ou melhor, são esses interesses que estabelecem os parâmetros para educação e o currículo. Para outros, é possível em meio à busca da hegemonia de posições políticas e econômicas; conseqüentemente, surgirão nos espaços das escolas outras propostas de currículo peculiares em detrimento de propostas globais.

Os impactos da globalização nas políticas educacionais não afetam apenas as metas e finalidades da educação, mas os meios pelos quais são produzidas essas políticas. “Isso tem implicações claras com o “controle” do currículo, que não pode ser pensado exclusivamente em relação a questões nacionais” (DALE, 2009, p. 25).

Essas afirmações não implicam dizer que não existam possibilidades de surgirem em meio a homogeneidades das propostas curriculares globais a possibilidade de destacar as ambivalências do global.

Sendo assim, de acordo com Ball e Bowe (1992 apud LOPES et. All. 2008 p. 10), “um documento oficial não pode ser entendido *per si* como a política de currículo”, pois sabemos que este está inserido em diversos contextos históricos e que não são capazes de abranger todas as questões inerentes ao campo educacional. O documento é

interpretado à luz dos diversos atores, que têm suas implicações diretas nas práticas efetivas do currículo, em que as concepções dos professores e de todos os educadores estão em pauta. Esta é, então, uma das relações do currículo com o Projeto Político Pedagógico, pois no ato da elaboração deste está em discussão a efetivação do currículo.

Sabe-se que os efeitos da globalização na educação e no currículo são amplamente estendidos a todos os lugares, mas que estes não afetam da mesma forma todo o mundo, nem tão pouco substituem totalmente as tradições locais (MACEDO, 2007, p. 316). Quanto a esse aspecto, Hall (2003, p.59) destaca que ainda que a tendência da globalização seja a homogeneização, apareceram os “efeitos diferenciadores”, ou seja, as diferenças surgem em meio ao homogêneo, em sociedades multiculturais.

Nesse sentido, as políticas curriculares não devem ser concebidas destacando apenas o caráter global em detrimento das diferenças locais, pois só “percebendo as ambivalências no processo de dominação global é que podemos construir uma política consistente” (MACEDO, 2007; p. 316). Assim acrescenta Pereira (2009, p. 170) que

“o currículo deve ser compreendido como redes de significação permeadas por relações de poder, e, em constante processo de deslocamento, que se tornam importantes porque dão significação múltipla à prática social e cultural nele produzida. Essas práticas mediadas pelo poder produzem uma dinâmica complexa que se estabelece a partir de negociações.”

Dessa forma, este estudo detém-se em analisar os discursos e observar como o currículo se efetiva na escola através do PPP e nas práticas dos professores, pois já é conhecido de outras pesquisas que é no dinamismo da ação educativa que as disciplinas escolares se transformam em algo concreto, vivo e atuante (TURA, 2008, p.147). Nesse sentido Escarião destaca,

“o currículo como expressão de um projeto político-pedagógico em oposição à regulação do currículo homogeneizado que responde a competitividade do mercado é movimento permanente e envolve múltiplas concepções sobre o mundo, a vida, a pessoa humana, a sociedade, a cultura e a educação, num “caleidoscópio” de interesses e relações de poder que se expressam nas decisões curriculares”( 2006, p. 126).

Os Estados Nacionais elaboram suas políticas educacionais orientados pela lógica da globalização, que por sua vez invade os contextos locais. No entanto esses preceitos não os destroem, neles irão surgir novas formas de identidade e auto expressão cultural e local. Segundo Ball (2001, p. 102), essas políticas não são implementadas da maneira como são propostas, porque há fragilidade na maioria delas, pois são resultantes de acordos. Portanto, são retrabalhadas, aperfeiçoadas e, conseqüentemente, modificadas em decorrência de processos de influências, recriadas, em última instância nos contextos da prática.

As políticas educacionais não podem ser compreendidas partindo do seu processo de elaboração e constituição, pois são produto de influências e interdependências que resultam em um complexo híbrido, ou seja, são a combinação de lógicas globais, distantes e locais (Ball, 2001, p. 102)

É possível observar nas práticas curriculares das escolas as diferenças na implementação das políticas educacionais. Elas indicam que políticas globais são ressignificadas nos contextos locais, mostrando a subjetividade de cada contexto, e que em um mesmo contexto pode-se encontrar aspectos comuns na diferença, o que Apple (citado por BALL, 2001, p. 103) descreve como sendo o “difícil problema de simultaneamente pensar tanto sobre a especificidade das diferenças práticas, quanto nas formas de unidade articulada que elas se constituem”.

## **CAPÍTULO III**

**A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: um  
olhar para a escola**

---

### **3. A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: um olhar para a escola**

Os estudos acerca dos Projetos Político Pedagógicos inserem-se na contextualização da atual conjuntura das políticas educacionais que refletem as condições socioeconômicas e culturais do país. Sendo assim, pensar a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos é refletir sobre a escola, seu papel, sua função, seus fins e seus desafios no contexto atual. Para tanto, deve-se considerar que os discursos que permeiam o processo de construção e implementação do PPP estão entrelaçados com os discursos normativos postos nas leis e diretrizes da educação nacional (LDB e PNE), estadual (Plano Estadual de Educação) e municipal (Plano Municipal de Educação e Decreto da Escola nota 10), portanto, estão em um campo de relações de poder que são influenciadas por decisões políticas, que instituem normas, diretrizes, mas que, ao serem instituídos, esses projetos não deixam de ser ressignificados no processo de sua elaboração e implementação nos espaços das escolas, a partir das peculiaridades locais.

Para analisar os discursos que permeiam o processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico de uma escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, foi feita, neste capítulo, uma incursão pelos estudos teóricos sobre o PPP e o contexto de sua emergência, partindo de uma exposição sobre os documentos legais nos quais o PPP é explicitado, depois uma apresentação dos discursos dos teóricos sobre PPP e seu processo de elaboração, explorando os princípios da gestão democrática e da autonomia no processo de elaboração do PPP. Por fim, para encerrar este capítulo, foi traçado um percurso sobre como se deu e como se dá a política de formação e acompanhamento da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, no que concerne à elaboração do PPP das escolas desse município.

#### **3.1 O Projeto Político Pedagógico nos dispositivos legais**

A Constituição de 1988 demarca, na história da educação brasileira, o início de um processo de discussões sobre a gestão democrática nas escolas. Em seu capítulo dedicado à educação, no artigo 206, incisos III e VI, estabelece-se como um dos princípios orientadores a gestão democrática dos sistemas de ensino público, a

igualdade de condições de acesso à escola e a garantia de padrão de qualidade. Por sua vez, esse discurso posto na referida lei institui às escolas mudanças nas formas de gerir os processos e as tomadas de decisões.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), o discurso da gestão democrática da escola é regulamentado, estabelecendo orientações para a organização do espaço físico, o trabalho pedagógico e a participação dos educadores e para a integração entre escola e comunidade. A regulamentação da gestão democrática das escolas públicas instituída pela LDB demarca uma periodização em relação aos PPPs. “Por sua vez, legitimada na base de imperativos de modernização e de reforma educativa, a lei pode comprometer a ação política e pedagógica inerente a ambos” (De Rossi, 2006, p.13).

A partir de então, houve a emergência fervorosa da discussão sobre a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas públicas. Na referida lei, o PPP é citado como “proposta pedagógica” e “projeto pedagógico da escola”, nos artigos 12, 13 e 14, como se pode ver a seguir:

“Artigo 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.

Artigo 13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I) participar da elaboração da proposta pedagógica;

II) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

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

I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”

A legislação aprovada propôs profundas mudanças na educação brasileira, através dos diversos artigos nos quais os discursos enunciavam a democratização e a autonomia da escola, ressaltando a importância da participação dos profissionais da

educação e da comunidade escolar em conselhos escolares. Esses discursos atribuem papéis cada vez mais complexos à gestão da escola, “a qual deve responsabilizar-se não apenas pelo funcionamento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino” (FONSECA 2003, p. 306).

Paralelo ao discurso da democratização emergia o discurso da descentralização dos recursos, os quais reforçavam o discurso da autonomia da escola enunciado na LDB 9.394/96, no Art. 15, o que define 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, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

Essas propostas de descentralização e autonomia da escola foram postas em ação a partir da década de 1990, por meio de políticas públicas que se efetivaram através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Descentralização de Recursos Financeiros (PDRF) e de iniciativas de acordos entre o Banco Mundial (BIRD) e o governo brasileiro, entre os quais incluem-se os programas Pró-Qualidade e FUNDESCOLA. Deste último origina-se o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que visa “à modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia da escola, mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico que se apóia na racionalização e na eficiência administrativa” (FONSECA 2003, p. 306).

Segundo os estudos de Fonseca (2003), a concepção de gestão disseminada pelo FUNDESCOLA se contrapõe à proposta de Projeto Político Pedagógico, visto que o Plano de Desenvolvimento da Escola se sobrepõe a este, instituindo uma forma de gestão que descarta a base política inerente ao PPP e fortalece o viés tecnicista do PDE, que tem como pressupostos a visão sistêmica, segundo a qual os objetivos são orientados racionalmente para resultados ou produtos.

Nesse contexto iniciaram-se as discussões sobre o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído quando da promulgação da LDB (9394/96) no seu artigo 87, período conhecido como a década da Educação, iniciada um ano após a publicação da referida lei, cujo parágrafo § 1º explicita que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.”

O PNE (2001) passou por um longo processo de discussão até a sua formulação e, depois, para sua sanção. Nesse processo, que se iniciou em 1997, dois projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados: “o de nº 4.155/98, subscrito pelo Deputado Ivan Valente e outros, que encaminhava a proposta do II Coned, e o de nº 4.173/98, elaborado pelo MEC e apresentado pelo governo federal”(PNE, 2001). Após três anos de intenso debate e tramitação no Congresso Nacional, um novo plano substitutivo foi apresentado, pelo então relator Deputado Nelson Marchezan. Após revisões e novas emendas, foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto.

Essa foi uma lei originada da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. O governo Fernando Henrique Cardoso, apesar da determinação constitucional e da LDB, não demonstrava nenhum interesse na formulação e aprovação do PNE, mas, ao se aproximar a sanção do plano elaborado com a participação da sociedade, esse governo desengaveta o seu plano e encaminha à Câmara, “onde tramitaria, de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98” (VALENTE e ROMANO 2006).

Diante de tantas contradições entre as propostas do governo e a proposta do PNE pela sociedade, compreende-se que havia na verdade duas propostas de PNE, dois projetos conflitantes de política educacional para o país. Um projeto democrático que expressava o desejo da sociedade e um segundo projeto do governo que expressava a ideologia política do capital internacional, como já foi explicitado no capítulo I.

A discussão sobre o PNE acena para a complexidade do tema, porém este não é o objetivo deste trabalho, mas sim explorar os discursos dos referidos planos nos quais o PPP é expresso. É importante destacar que nas duas propostas do PNE o PPP está expresso como se pode ver no quadro a seguir:

Projeto de lei nº 4.155/98 ( PNE DA SOCIEDADE BRASILEIRA – DIRETRIZES GERAIS)	Projeto de lei nº 4.173/98 (PNE APROVADO – ITEM 2, OBJETIVOS E PRIORIDADES)
Assegurar a autonomia das escolas e universidades na elaboração do projeto político pedagógico de acordo com as características e necessidades da comunidade, com financiamento público e gestão democrática, na perspectiva da consolidação do Sistema Nacional de Educação.	Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Quadro baseado em Valente e Romano (2006)

Ressalta-se que, dentre as duas perspectivas acima, é a concepção expressa no discurso enunciado no Projeto de lei nº 4.155/98 que assegura a autonomia das escolas e universidades, considerando a participação da comunidade e a gestão democrática. É um discurso que representa os princípios de um Projeto Político Pedagógico e contrapõe-se ao discurso hegemônico. Enquanto que, no segundo projeto (PNE 2001, aprovado), a autonomia e a gestão democrática estão implícitas no discurso enunciado, o que condiz com o que afirma Valente e Romano:

“o projeto substitutivo, aprovado no Congresso, consagra como “plano” a política educacional já praticada pelo MEC. Esse PNE significa a recusa de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. Em troca do sistema educacional, reafirmou-se, conferindo-lhe o estatuto de lei, o Sistema Nacional de Avaliação – instrumento nuclear do excessivo centralismo na gestão da educação nacional. O PNE aprovado não viabiliza mecanismos de gestão democrática do ensino. Além de reduzir a democracia à “participação da comunidade escolar e da sociedade” na implementação prática de deliberações definidas na cúpula do Estado, esta é entendida como algo de economia exclusiva do ensino público (2006, p. 104).”

Ao final da década da educação, estabelecida na LDB (9394/96), um novo cenário é delineado, através de uma globalização contra-hegemônica, que se contrapõe ao discurso neoliberal. Surgem discursos híbridos a partir dos movimentos sociais e da organização da sociedade, contribuindo para as mudanças nesse cenário, cujo tema centra-se nas discussões que tem como horizonte o PNE para o período 2011-2020 e um Sistema Nacional de Educação.

O novo Plano Nacional de Educação está sendo discutido de forma democrática através da parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, o que se constituiu em mobilização de vários setores através das conferências municipais ou intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009. Toda essa mobilização culminou com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. A organização da CONAE era um compromisso institucional do Ministério da Educação assumido, em 2008, durante a Conferência Nacional de Educação Básica.

A CONAE estabelece, em seu documento final, diretrizes e estratégias de ação para a configuração de um Sistema Nacional de Educação e de um novo Plano Nacional de Educação. Segundo as discussões expostas neste documento,

“A ausência de um efetivo **sistema nacional de educação** configura a forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional ainda vigente no País. Assim, a sua criação passa, obrigatoriamente, pela regulamentação do **regime de colaboração**, que envolva as esferas de governo no atendimento à população em todas as etapas e modalidades de educação, em regime de corresponsabilidade, utilizando mecanismos democráticos, como as deliberações da comunidade escolar e local, bem como a participação dos/das profissionais da educação nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino.” (CONAE, 2010, p.22)

Esse discurso, expresso no fragmento anterior do documento final da CONAE (2010), já apresenta o PPP como um processo participativo, democrático, que deve envolver toda a comunidade escolar. Nesse mesmo documento o PPP é apresentado também em algumas ações propostas, como as destacadas a seguir:

Para existência de um regime de colaboração (CONAE, 2010, p. 25),

“Articular a construção de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais, sintonizados com a realidade e as necessidades locais.”

“Promover e garantir autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) das instituições de educação básica, profissional, tecnológica e superior, bem como o aprimoramento dos processos de gestão, para a melhoria de suas ações pedagógicas.”

“Estabelecer mecanismos democráticos de gestão que assegurem a divulgação, a participação de profissionais da educação, estudantes, mães/pais e/ou responsáveis e da comunidade local na elaboração e implementação orgânica de planos estaduais e municipais de educação, bem como de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais.”

O Sistema Nacional de Educação deve prover (CONAE, 2010):

“Projeto Pedagógico (educação básica) e Plano de Desenvolvimento Institucional (educação superior) construídos coletivamente e que contemplem os fins sociais e pedagógicos da instituição, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação, a pesquisa e a extensão.”

“Disponibilidade de docentes para todas as atividades”

“Planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico.”

Todo esse arcabouço oficial que regem a educação brasileira (Constituição, LDB, PNE), é resultado de conquistas da sociedade civil organizada, e são documentos referência para elaboração dos Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação. Nessa perspectiva os discursos sobre o PPP, a gestão democrática e a autonomia se inserem nos diversos documentos das escolas (PPP, Regimento escolar) e decretos das Secretarias de Educação. Vejamos:

“o PPP compreendido como um conjunto de ações sócio-políticas, técnicas e pedagógicas que definem a proposta curricular de cada instituição escolar, com clareza quanto aos seus conteúdos e metodologias, a partir de fins e objetivos pré-estabelecidos, não devendo reduzir-se a um simples elenco de disciplinas e respectivas horas aula” (CME 002/2000).

“O Projeto Político Pedagógico entendido como expressão das perspectivas da nossa comunidade escolar, tem suas bases alicerçadas nos princípios da autonomia, gestão democrática, participação efetiva da comunidade escolar e articulação entre escola, família e comunidade, princípios estes norteadores e essenciais para construção da escola que queremos” (PPP da Escola, 2010, p. 14).

“O Projeto Político Pedagógico é o ato de a escola pensar a sua função e ação, é o instrumento que indica o rumo e a direção que a escola deve seguir pra cumprir as suas intenções educativas” (PPP da Escola, 2010, p. 14).

“O PPP é antes de tudo, um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (PPP da Escola, 2010, p. 14).

Por fim ressaltamos a importância de consideramos nas análises dos discursos que permeiam a construção do PPP as influencias dos dispositivos legais no processo de significação político pedagógica dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, uma vez que o PPP como espaço discursivo está permeado de crenças ideológicas, que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação da relações de dominação (Fairclough, 2001, p.117). Por sua vez é importante destacar os avanços na legislação brasileira, o que se constitui em mudanças nas organizações da gestão da escola. Destacamos ainda neste percurso pela significação do PPP nos dispositivos legais, o contexto de configuração da CONAE (2010), que se configura com uma perspectiva

democrática de participação coletiva em que o PPP é citado como um elemento imprescindível para a organização político pedagógica da escola.

### **3.2 A significação do Projeto Político Pedagógico**

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (Paulo Freire)*

As belas palavras de Paulo Freire definem o Projeto Político Pedagógico, pois este demarca o processo de caminhar e refazer caminhos, em busca de sonhos. Veiga (2001, p. 45-46) corrobora com o mestre e metaforiza, referindo-se a um percorrer, palmilhar, abrir caminhos novos, andar em busca de novos rumos, de novas trilhas para a escola. É uma busca constante pela utopia, não existe o Projeto Político Pedagógico sem utopia, a busca pelo que parece “impossível”, é que leva a escola a refletir sobre sua realidade e transformar suas práticas. Esse significado faz pensarmos o projeto da escola com uma visão para um futuro, um futuro utópico, entendendo a utopia como a “exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e porque merece lutar” (SANTOS, 1995, p. 323).

Em meados da década de 1990, mais precisamente após a promulgação da LDB, as Secretarias de Educação, os diretores e os educadores de um modo geral começaram a se preocupar e a pensar a organização dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas. Segundo Araújo (2003) e Carrer (1999), intensificaram-se, nesse período as produções teóricas e as pesquisas sobre o projeto pedagógico de autores não só brasileiros, mas também portugueses e franceses.

Paralelamente, também vão surgindo e se proliferando os nomes e siglas usados para nomear o projeto no campo educacional. No cenário nacional, encontram-se as seguintes nomenclaturas: proposta pedagógica, Projeto Político Pedagógico, projeto educacional (CARRER, 1999). Já em alguns países europeus, os projetos receberam

diferentes nomes: “Projeto do chefe”, “Projeto-plágio”, “Projeto-gaveta”, “Projeto ficção, Projeto-cerimônia, dentre outros (ROSSI, 2006. p.8).

As discussões e produções teóricas acerca do Projeto Político Pedagógico são tratadas por autores como Veiga (2003, 2006, 2008), Rossi (2003, 2006) Padilha (2007), Pereira (2004), Vasconcelos (1999), Gadotti (1997), Carrer (1999), dentre outros.

Veiga (2006, p. 13-14), uma das pesquisadoras pioneiras no Brasil sobre o Projeto Político Pedagógico, vem ressaltando em seus estudos que ele é a essência do trabalho desenvolvido pela escola, no âmbito de seu contexto histórico; é singular, e pressupõe uma relativa autonomia da escola e da sua capacidade de delinear sua própria identidade, desta forma, deve ser uma construção coletiva e democrática. É também uma ação intencional com sentido explícito e portanto, resulta de um compromisso assumido e definido coletivamente.

Esse pensamento exprime a sua dimensão política, pois todo projeto está associado aos interesses de um grupo, como também pelo seu compromisso com a formação do cidadão. Ele é pedagógico quando compreende a intencionalidade da escola de formar um cidadão participativo e responsável. Portanto, elaborar o PPP da escola é pensar um futuro diferente do presente, é projetar-se em busca de uma nova estabilidade, em função da promessa de que cada projeto contém um futuro melhor do que o presente. O PPP pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer transformar (GADOTTI, 1997).

O Projeto Político Pedagógico da escola é uma reflexão de seu cotidiano, o que pressupõe continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório (VEIGA, 2006, p. 13). Villas Boas (1998) reforça essa idéia, caracterizando o Projeto Político Pedagógico como um “eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar as práticas educativas”.

Se Veiga (2006, p.11) entende o Projeto Político Pedagógico como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, para Araújo (2003, p.73) isso quer dizer que “os projetos pedagógicos configuram-se como um espaço organizado para o desenvolvimento profissional ao estabelecer critérios que orientam a prática educativa”. Pereira (2004, p.21) corrobora com essas ideias dizendo que na organização da escola, a autonomia e a gestão democrática são princípios norteadores, e assumi-los como ponto de partida possibilitará uma maior articulação das dimensões filosófica, pedagógica, financeira e jurídica da escola.

De acordo com Moura (2001, p. 27), o projeto orienta as ações educativas a partir de objetivos educacionais, pois “ele contém os elementos que definem a condição humana: possui metas, define ações, elege instrumentos e estabelece critérios que permitirão avaliar o grau de sucesso alcançado na atividade educativa”.

Para Silva (2003, p. 296), o Projeto Político Pedagógico “é um documento teórico-prático que pressupõe relação de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita”.

Para Santiago (2008, p. 142),

“(…) na sua essencialidade um projeto político-pedagógico opera com relações de conhecimento e de poder, são as discussões em torno de uma mudança paradigmática que centralizam as preocupações dos educadores no processo de reestruturação curricular demandado pela exigência do próprio projeto em construção e pelas atuais políticas educacionais.”

Por fim, em meio a estas concepções, De Rossi (2006, 2003) apresenta a discussão sobre duas concepções de Projeto Político Pedagógico: os reguladores e os emancipadores. O primeiro é concebido como um projeto estratégico que serve ao controle das políticas, assemelha-se ao empresarial, segue a normas prescritas, valoriza mais o produto em detrimento do processo, e não admite conflitos. O segundo modelo envolve gestão democrática, com objetivos que vislumbram a emancipação, comportando ideais, utopias e conflitos.

Conhecendo ambas as concepções, defende-se neste trabalho a segunda ideia, de um projeto emancipador, pois o Projeto Político Pedagógico compreende processos vividos nas práticas educativas das escolas e estes não acontecem tal como são prescritos pelos órgãos reguladores, pois as vivências cotidianas e as exigências e necessidades de cada escola são heterogêneas. Portanto, os Projetos Políticos Pedagógicos partem de orientações oficiais e são recriados e ressignificados de acordo com as necessidades de cada escola. Nesse entendimento, ele garante as especificidades culturais, ideológicas, históricas, políticas da escola, sem negar o instituído e projetar o instituinte.

Para uma melhor compreensão do PPP e do processo de sua elaboração e significação no espaço da escola, foi necessário um aprofundamento nos estudos de VEIGA (2006, p. 11- 33) que possui uma vasta produção sobre o PPP. Segundo a autora, o “Projeto Político Pedagógico concebido como organização do trabalho da escola deve está fundamentado nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita”; que assegure igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade (associada à ideia de autonomia) e valorização do magistério. Em fim, como nos diz Romão e Gadotti,

“é preciso entender o Projeto Político Pedagógico da escola como um situar-se no horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimido uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja, para o projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados em educação” (1994, p. 42, citado por PADILHA, 2007, p.44).

### **3.2.1 A gestão democrática como princípio do Projeto Político Pedagógico**

A gestão democrática do ensino público, instituída a partir da Constituição Federal de 1988 e, em 1996, pela LDB nº 9.394, introduz um novo tipo de organização da gestão escolar, calcado nos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva, em oposição ao caráter centralizador e burocrático que vinha conduzindo esse campo. O reconhecimento da função política da educação frente aos rumos da sociedade, na luta pela democratização do país, retoma a questão da democratização da escola pública, não apenas pelo viés de seu acesso, mas também pela democratização das práticas desenvolvidas em seu interior. Segundo Cunha (1987, p.6, citado por DRABACH, 2009, p.274-275),

O *ensino democrático* não é só aquele que permite o acesso de todos que o procuram, mas, também, oferece a *qualidade* que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento. Tem, isto sim, currículo, condições de ingresso, promoção e

certificação, bem como métodos e materiais discutidos amplamente com a sociedade, de modo que os interesses da maioria, em termos pedagógicos, sejam efetivamente respeitados. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada.

A gestão democrática participativa, nesse sentido, tem na autonomia um dos mais importantes princípios. “O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa sem imposições externas” (Veiga, 2006, p.19). Essa autonomia não pode ser confundida com o discurso do neoliberalismo, que prega o individualismo disfarçado de autonomia, sugerindo como ideia de democracia a liberdade de iniciativa dos indivíduos. Por outro lado, na perspectiva de uma gestão democrática, a definição de autonomia deve estar fundamentada nos princípios da escola cidadã, de acordo com o que afirma Padilha:

“A autonomia pressupõe, pois, a alteridade, a participação, a liberdade de expressão, o trabalho coletivo na sala de aula, na sala dos professores, na escola e fora dela. A educação enquanto processo de conscientização (desalienação) tem tudo a ver com a própria autonomia e, como esta, se fundamenta no pluralismo político pedagógico, garante a mudança possível no próprio sistema educacional e nos próprios elementos que o integram” (2007, p. 65-66).

Nesse modelo de gestão, é imprescindível o trabalho em equipe, uma equipe que tenha, primeiro, a consciência do seu papel nas decisões coletivas e do que foi decidido coletivamente; segundo, a equipe precisa dispor de um PPP; terceiro, para que o trabalho em equipe funcione, os membros dessa equipe que compreende a escola devem desenvolver algumas competências, como: capacidade de comunicação e expressão oral, habilidades de trabalhar em grupo, capacidade de argumentação, formas criativas de enfrentar problemas e situações difíceis (LIBANEO, 2004, p. 103)

Essa discussão sobre a gestão democrática da escola, uma das necessidades para a construção do Projeto Político Pedagógico, implica em refletir sobre as políticas educacionais, dessa forma, a gestão democrática da educação e, portanto, da escola “requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentam a construção de uma Proposta Educacional e uma

gestão diferente da que hoje é vivenciada” (BORDIGNON & GRACINDO, 2004, p. 148).

Nesse processo de mudanças na organização da gestão da escola, o PPP constitui-se em um fazer coletivo, permanentemente em processo, em mudança contínua. Esse processo fundamenta-se e é conduzido segundo uma determinada concepção de educação e de sociedade, e as escolas precisam ter cuidado com a visão distorcida da realidade, de uma forma ideologizada. Assim, as escolas precisam ter clareza sobre: Qual a ideia de sociedade na qual está fundamentada? Qual a ideia de escola cidadã? Essa escola está fundamentada na gestão democrática, cujos fundamentos são autonomia, participação e emancipação?

Por fim, nessa perspectiva de uma gestão democrática, “o poder está no todo e é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente, mas não é um espaço desorganizado, sem objetivos, sem estratégias e sem direção”. Por isso, é importante destacar o papel do diretor, que passa de dirigente a coordenador nesse processo e, para alcançar os objetivos e as estratégias do PPP da escola, precisa ter liderança, competência, legitimidade e credibilidade, “pois a gestão democrática é um processo de coordenação de iguais, não de subordinados, portanto, escolher um diretor é escolher os rumos e a qualidade de processos de gestão da escola” (BORDIGNON & GRACINDO, 2004, p. 148).

### **3.3 A política de formação e acompanhamento das escolas da rede municipal de Ensino de João Pessoa no processo de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos: um pouco dessa história**

Este item resgata a história da política de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa no que se refere à preparação desses profissionais para a construção dos Projetos Político Pedagógico das suas escolas, o que será possível recorrendo à experiência desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Municipal (GPEM), que iniciou suas atividades em 1995, por meio de projetos de pesquisa junto às escolas municipais de João Pessoa.

Os projetos foram desenvolvidos em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) através do Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN) da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e da Secretaria de Educação Municipal (SEDEC/JP),

guiando-se, desde sua gênese, por uma metodologia de investigação participativa em que se fez uma leitura dos cotidianos das escolas, tentando compreender a sua realidade para a ação.

O GEPEM iniciou o processo de discussão, formação e acompanhamento dos educadores na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas a partir do ano de 1997, com o projeto intitulado “A Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico nas escolas municipais de João Pessoa: uma experiência de parceria”, impulsionado a partir do “III Seminário Repensando o Ensino Municipal: construindo o Projeto Político Pedagógico”, que integrou-se à I Jornada de Formação dos Educadores Municipais de João Pessoa, promovida pela SEDEC/JP, que concentrou esforços em torno de quarenta eventos que viabilizaram a capacitação dos educadores das escolas da Rede.

O III Seminário teve como objetivos: compreender os princípios gerais da LDB 9394/96 e discutir os fundamentos teóricos metodológicos do Projeto Político Pedagógico da escola, frente à referida lei. Ainda ano de 1997, teve início um trabalho de assessoramento às escolas municipais por zoneamento e a realização de encontros para avaliação e troca de experiências referentes ao processo vivenciado, pois o trabalho realizado em parceria busca a superação do autoritarismo escolar, tendo como eixos a gestão democrática, o currículo enquanto produção de conhecimento e a avaliação processual.

Inicialmente, o grupo propiciou, de forma mais generalizada, fundamentos necessários à construção do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais (na época). Posteriormente, a SEDEC selecionou três escolas situadas em bairros periféricos, que precisavam de um assessoramento técnico-pedagógico mais contínuo para discutir, os desafios e os encaminhamentos coletivos, bem como as particularidades inerentes a cada realidade escolar, através de uma ação integrada entre a equipe central da SEDEC/JP e o GEPEM.

No ano de 1999, com o projeto “Repensando o Ensino Municipal: a construção da identidade a partir do conhecimento/transformação do real”, o GEPEM sentiu a necessidade de os educadores avançarem no processo de construção do Projeto Político Pedagógico e investiu nos Grupos de Estudos Temáticos: avaliação, currículo e gestão democrática, dando continuidade aos estudos na direção de uma sólida fundamentação teórica, como forma de subsidiar o trabalho dos profissionais e facilitar a construção do PPP.

Para tanto, o GEPEM desenvolveu também ações de capacitação junto aos educadores da Rede Municipal de João Pessoa, assim como favoreceu aos participantes dos grupos: leitura, produção de textos, dinâmicas e trocas de experiências entre os grupos, estimulando o trabalho desses profissionais.

Com intenção de subsidiar as escolas, foi elaborado o “Caderno do GEPEM”, um dos possíveis roteiros, do trabalho da escola no processo de proposição e implementação do seu PPP.

Dando continuidade à formação dos educadores da rede, em 2001 o GEPEM desenvolveu o projeto “Avaliação, Currículo e Gestão Democrática como vertente do Projeto Político Pedagógico: a reconstrução teórico-prática dessa totalidade como processo de formação”. Nesse período ocorreram reuniões para estudos/discussões, planejamento participativo das ações, avaliação do processo, produção de textos, socialização de experiências, entre outras atividades.

Esse trabalho foi realizado através de encontros mensais com todos os membros da escola, onde ocorria o aprofundamento teórico-prático sobre o Projeto Político Pedagógico, bem como a elevação do nível da qualidade do ensino, com a dinamização das ações pedagógicas, a partir do envolvimento dos educadores.

A partir do ano de 2002, o trabalho do grupo diferencia-se, apresentando como inovação a participação semanal dos alunos bolsistas e voluntários nas visitas às três escolas da rede, acompanhando a equipe central da SEDEC/JP no trabalho de diagnóstico e encaminhamento dos problemas enfrentados pelas escolas, a fim de organizar os encontros pedagógicos mensais. O propósito do grupo era contribuir com a formação continuada dos/as educadores/as da rede municipal de ensino, com vistas a propiciar, a longo prazo, estratégias para a sua atualização, como forma de incentivar seus estudos e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos coletivos e cada vez mais dinâmicos.

Essa política de formação continuada através da parceria entre SEDEC/UFPB constitui-se de uma sólida discussão sobre os pressupostos teóricos do PPP, que viabilizou aos educadores levar a discussão as suas escolas e iniciar a construção do seu PPP. A seguir, descreve-se como vem se dando essa política de formação e acompanhamento das escolas na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa

Após os longos anos de trabalho do GEPEM junto às escolas municipais de João Pessoa a Secretaria de Educação (SEDEC) passa a fazer um trabalho de acompanhamento através da formação dos especialistas da rede (Supervisores

Escolares, Psicólogos, Orientadores Educacionais e Assistentes Sociais), que consiste de orientação, acompanhamento e avaliação do processo de implementação dos Projetos Políticos das Escolas.

## **CAPÍTULO IV**

### **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM ENUNCIÇÕES DISCURSIVAS**

---

#### **4. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM ENUNCIÇÕES DISCURSIVAS**

O Projeto Político Pedagógico pensado como um desdobramento das políticas educacionais traz interpretações que refletem a necessidade de uma mudança nas práticas discursivas que acontecem no interior da prática social, considerando que as estruturas sociais de poder que a representam demonstram, através dos seus discursos, coerências que, segundo Fairclough (2001, p. 284), referem-se às “implicações das propriedades intertextuais e interdiscursivas da amostra”, que evidenciam como na prática social do PPP produz heterogeneidade, ambivalência e resistências.

As análises dos discursos revelam pontos de coerência, mas também apresentaram pontos críticos que demonstram posturas inovadoras, apontando para uma mudança social na interpretação atual da significação do PPP.

A análise dos discursos que permeiam o processo de construção e implementação do PPP, a partir das vozes de gestores, professores e especialistas de uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa, objetivo desta pesquisa, partindo da perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2001) e outros autores, faz entender, inicialmente, que esses discursos são gestados no interior de uma prática social que lhes impõe ordem aos discursos considerando as relações de poder presentes nesse espaço da prática social (a escola).

Nesse sentido os discursos aparecem como foco central da prática social que, ao serem contextualizados instituem e são instituídos por influências ideológicas mediadas pelas relações de poder. Assim, ao analisar o contexto da prática social, busca-se 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 política do Projeto Político Pedagógico.

Feitas essas considerações teóricas, a análise textual e discursiva proposta para este trabalho foi organizada em quatro itens, criados a partir das questões das entrevistas realizadas: Concepções de PPP; Participação no processo de construção e implementação do PPP; Interrelação do PPP com a prática; e Autonomia da escola no processo de construção implementação do PPP.

#### 4. 1 Concepções de Projeto Político Pedagógico: discursos

Ao serem questionados sobre “O que entendiam por Projeto Político Pedagógico”, percebe-se que a concepção de PPP revelada pelos sujeitos nos seus discursos apresenta o PPP como prática discursiva, um projeto que ultrapassa os limites de um documento,

*“o PPP né, é o norte...que direciona todo trabalho da escola, tanto a parte política como a parte pedagógica, (...) sem o PPP fica difícil a organização da escola, tanto no plano político quanto pedagógico.”(Entrevistada nº 1)*

*“Acho que é a sistematização de todas as atividades de forma coletiva na escola.” (Entrevistada nº 2)*

*“(...) é um instrumento utilizado para sistematizar as ações pedagógicas da escola né, o fazer pedagógico da escola, pedagógico e político também.” (Entrevistada nº 3)*

*“(...) é o eixo central né para o desenvolvimento... para o bom desenvolvimento da escola.”(Entrevistada nº 4)*

*“Eu acho que é uma forma da escola interagir com a comunidade, né, é ela montar um projeto onde ela vá se envolver com a comunidade como um todo, (...)” (Entrevistada nº5)*

*“(...) o PPP seja o coração da escola. Certo?! Se este coração da escola deixar de bater esse corpo, esse corpo ele não vai ter vida, ele vai parar, do mesmo jeito é a escola. (...) ele é um projeto amplo de uma dimensão de tudo aquilo que é funcionamento da escola tanto de parte pedagógica, quanto administrativa, jurídica, financeira, tudo, tem todas essas dimensões contidas no PPP. Então é, digamos que ele é o mais importante na escola desde que seja colocado em prática não seja só um documento em forma de um papel.” (Entrevistada nº6)*

*“(...) o meu entendimento é que o projeto, ele é esse documento importante da escola, que define diretrizes, que define princípios, que define objetivos, que dá todo... é a base né do ponto de vista político, do ponto de vista das ações pedagógicas pra todas as atividades da escola, (...) eu acho que o projeto é, esse chão que todo mundo tem que pisar mesmo e ter ele sempre como horizonte, sempre como aquele que vai tá norteando todas as ações do ponto de vista, do*

*ponto de vista político como o próprio projeto já diz, e do ponto de vista pedagógico. (...) eu sempre vejo por projeto político pedagógico como, como esse, como esse caminho mesmo de ordem metodológica, de ordem é, é ... algo estruturado né que norteia e que orienta todas as ações de quem atua nesse espaço da escola.” (Entrevistada nº7)*

*“(...) eu acho que o projeto é esse é esse documento que vai materializar essa série de, de, de, de concepções sobre educação, de propostas pra atuar nesse espaço da escola, pra mim o projeto ele se materializa mais a partir dessa construção que pra mim tem que ser coletiva né, tem que ser coletiva. (Entrevistada nº7)*

A concepção de PPP enunciada em todos os eventos discursivos apresentam uma hegemonia gramsciana, que Fairclough (2001, p. 122) evidencia está em harmonia com a concepção de discurso que defende, por fornecer:

“um modo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e seus amoldamentos por tais processos”

Isso significa que a hegemonia apresenta-se como uma forma de poder construída a partir de alianças e relações de classes e blocos com a intenção de lutar contra os mecanismos da dominação e subordinação, buscando um consenso.

Considerando essa perspectiva de hegemonia, fica evidente nos discursos sobre o PPP que há uma crença ideológica que considera esses projetos como norte, horizonte, caminho, sistematização, documento, propostas, concepções. Essa compreensão de PPP faz referência a outros textos teóricos, expressando uma relação bem aproximada com o que Fairclough denomina de intertextualidade. Segundo ele, a intertextualidade é a “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (Fairclough, 2001, p. 114). Nesse caso, há a presença de um discurso dos teóricos que estudam a temática do PPP, como se observa a seguir em alguns excertos de citações de alguns desses teóricos:

“É preciso entender o projeto político pedagógico como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção...” (PADILHA, 2003, P.44).

“O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção” (VEIGA, 2006, p, 13).

A intertextualidade presente nos discursos faz referência a outros textos que indicam um momento histórico, vivenciado pelos sujeitos, demonstrando por parte destes a apropriação do conhecimento trabalhado em discussões e estudos, propostos pela escola ou através de formação continuada.

Percebe-se também, através da leitura do PPP da escola, que os discursos dos gestores, professores e especialistas são coerentes com os discursos do documento do PPP, o que aponta um ponto convergente entre discurso e prática, o dito e o prescrito, como se observa nesta citação retirada do projeto político pedagógico da escola:

“O Projeto Político-Pedagógico é o ato da escola pensar a sua ação, é o instrumento que indica o rumo e a direção que a escola deve seguir para cumprir as suas intenções educativas.” (PPP da escola, 2010, p.12)

Destacam-se ainda nesses excertos, metáforas que foram utilizadas, pelas entrevistadas 6 e 7. A primeira relaciona o PPP ao coração da escola; a segunda, ao chão, ao caminho. Segundo Fairclough (2001, p. 241), “as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”. Sendo assim, os discursos expressam uma experiência particular de PPP vivida pelas entrevistadas, que ressaltam sua importância para a escola, desde que este seja construído coletivamente, como foi enfatizado pela entrevistada 7 (linhas 6 e 7 do excerto 8).

#### **4.2 Participação no processo de construção e implementação do PPP**

Quanto à participação no processo de construção e implementação do PPP, a preocupação com o envolvimento de todos os sujeitos que fazem a escola é expressa

claramente nos discursos. Utilizando dos recursos da análise textual, nota-se que o pronome todos é utilizado repetidas vezes nos discursos, evidenciando a existência de uma consciência e necessidade da participação coletiva nesse processo, o que pode ser percebido nos excertos a seguir.

*“Da construção, todos os profissionais da escola devem participar, todos devem ter conhecimento do que é o PPP, até pra que possa, é..., na sua implementação, ele possa ter uma forma, ele possa ser mais eficaz, quando todos participam, da construção, desde professores, supervisores, diretores, o pessoal de apoio da escola. E na implementação, principalmente a equipe técnica juntamente com os professores.” (Entrevistada n°1)*

*“Eu acho que todos os professores da escola, envolvendo direção, coordenação, supervisão, monitores, como um todo, todos que participam da escola.” (Entrevistada n°2)*

*“Eu acredito que todos os que fazem a, a comunidade escolar né. Isso é, professor, diretor, equipe de especialista, pais, é... alunos, eu acho que deveria ser envolvidos todo mundo.” (Entrevistada n°3)*

*“Todos né, tanto comunidade como eu falo é família, alunos, e, é professores, diretores, na verdade todo mundo da comunidade né.” (Entrevistada n°5)*

*“ Todos os segmentos da comunidade escolar devem fazer parte dessa construção, porque eles vão envolver todos os segmentos, (...) Então, todos os funcionários, todos os segmentos, tanto os internos, quanto os externos, que são essa parte da comunidade, dos responsáveis e familiares devem fazer parte dessa construção, porque como foi falado na questão anterior isso vai envolver toda parte, não estrutural, como funcional da escola(...).” (Entrevistada n°6)*

*“(...) ela tem que ser da forma mais coletiva, e da forma mais democrática possível envolvendo todos os atores e protagonistas que atuam mesmo no espaço da escola.” (Entrevistada n°7)*

No entanto, a ideia de participação, entendida, como uma “modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir...” (LIBANEO, 2004, p. 103), parece contraditória, uma vez que os discursos revelam a consciência da necessidade da participação de todos no processo de construção e implementação do PPP. Mas, ao serem indagados sobre como foi construído o PPP da escola, percebe-se que essa participação ainda não é efetiva e tão pouco a escola conseguiu envolver todos os sujeitos. Esse é um ponto crítico, porém percebe-se que já apresenta processos de mudança, quando há o reconhecimento da importância de um trabalho coletivo, que a escola ainda não alcançou. A ausência de participação efetiva justifica-se em algumas falas pela dificuldade de não ter tido a oportunidade de se apropriar do conhecimento sobre o PPP, como se observa nos discursos a seguir:

*“No início da construção ele não foi assim totalmente participativo, não houve o envolvimento de todos (...), acho que é pela questão que era o início, as pessoas muitas vezes não tinham o conhecimento, o que era, da importância do PPP para escola, (...) hoje eu acredito que pela, o desenvolver, né?(pausa), as pessoas estarem mais participativas, os professores ter um conhecimentozinho mais ampliado, acredito que hoje essa participação tá sendo mais efetiva do que no início da construção, onde nem todos os professores tinham conhecimento e muitas vezes eles não queriam participar, se esquivavam. (Entrevistada nº1)*

*“É dentro das limitações que, que a gente teve né, a gente teve uma participação pequena, mas a gente teve certo, a gente teve a oportunidade de envolver alguns professores né, alguns funcionários, (...)” (Entrevistada nº3)*

*“a gente, eu to falando do início, né, do começo né, a gente é dividiu em grupos né o pessoal, né, principalmente os professores e pediu pra que eles pudessem construir, é...é...falar sobre é as nece....como é que diz, os problemas e as soluções pra resolver esses problemas, se deu no departamento, não só uma vez, é eu me lembro que ainda há uns quatro ou cinco anos atrás a gente fez essa mesma, teve essa mesma sistemática, e agora novamente né, já com essa equipe nova, (...) conseguiram de alguma forma nos planejamentos né, é, envolver um*

*pouco mais esses profissionais, porque não é fácil também se trabalhar no coletivo, a gente sabe que é preciso ser coletivo mas não é, não é fácil se trabalhar de forma coletiva.” (Entrevistada n°3)*

*“(...) do jeito que eu sei que tem o PPP, na escola, tem funcionário aqui que não sabe nem o que é PPP, então quer dizer, ele não fazem parte dessa realidade, tem sim nós sabemos que tem, que tem, mas praticamente é só no papel. É só no papel, porque se você perguntar a um, a um porteiro o que é PPP, ele vai dizer: o que é isso? Se você perguntar até a pessoas mesmo da secretaria, perguntar o que é o PPP, ele sabe que tem porque tá, só que não participou, então... e também até o lado dos professores viu, tenha certeza que, pra eles é, é...é...é...como dizer, é anormal (risos), em outras palavras. A verdade é essa,” (Entrevistada n°4)*

*“É, isso aí eu não acompanhei, a construção dele, inclusive é, aí é, é falha minha de procurar pra saber sobre o PPP, já pensei algumas vezes em pedir acabou passando, a gente vive tão atarefada né, e pra eu dá uma lida pra saber. Agora alguns planejamentos já, já, eu lembro que já falaram, a supervisão né, a equipe técnica. (Entrevistada n°5)*

*“Olha, ele foi e é construído, nós procuramos ao máximo envolver os participantes dessa ... que compõe a comunidade escolar mas, nem sempre é possível então aquela parte que realmente se envolve , que ainda na minha opinião não, não como deveria mas, se envolve. Nós praticamos essa construção através de planejamentos.(...) Sim como eu estava falando não é fácil ele ser construído coletivamente, questões de tempo, questões de exigências. A instituição exige que o PPP seja entregue em tal data, e ele é entregue não como nós gostaríamos que ele fosse entregue (...)”. (Entrevistada n°6)*

*“A construção do documento, a construção do documento, do, do, daquilo que tá escrito enquanto Projeto Político Pedagógico, é, eu soube que houve essa preocupação da escola né de, de, de reunir algumas, algumas pessoas, de construir de forma mais coletiva envolvendo mais professores, alguém da gestão, o pessoal da equipe técnica (...) agora a construção do PPP enquanto, enquanto proposta*

*que se efetiva, que faz parte do cotidiano da escola, do dia a dia da escola, é eu sinto que ainda, eu sinto que ainda é muito frágil né, é muito frágil, (...) o PPP enquanto, enquanto proje... enquanto proposta política, enquanto... que se coloca também nesse campo ideológico né, do, do, do, das concepções que se tem de educação, eu sinto que é algo ainda muito frágil, muito frágil mesmo na escola. Primeiro talvez as pessoas não tenham nem muita clareza do que de fato é o PPP né, do que de fato é o PPP talvez é corra inclusive nesse, nesse erro que eu mesma ainda tenho, essa concepção de enxergar o PPP como um, como algo que tá nas relações escola, que se constrói a partir das relações escolares né, das relações entre as pessoas que compõem a escola, então essa concepção de PPP numa perspectiva mais ampla, mais é, que sai do campo da, da, do, do que é concreto né, que passa pra o campo das ideias, que passa pro campo das relações eu acho que aí, aí precisa avançar muito, essa construção nesse aspecto acho que é muito frágil ainda, as pessoas talvez não, não incorporaram ainda essa, essa concepção do que de fato é o PPP, do papel do PPP, do que é esse projeto do ponto de vista político pedagógico, então tem essa série de, de questões que eu acho que essa construção ainda é muito, muito, muito fragilizada né, ainda precisa se fortalecer, precisa se ampliar mais, bem mais.” (Entrevistada 7)*

Os discursos acima demonstram que, apesar de apresentarem alguns pontos divergentes, os quais Fairclough (2001) denomina de pontos críticos, em relação à participação, os sujeitos reportam-se ao período em que iniciaram as discussões sobre o PPP na escola, momento em que havia uma resistência quanto à participação e envolvimento nas discussões, e o discurso que prevalecia era o de um projeto que se constituía em um documento instituído por normas prescritas, que visava apenas cumprir as essas exigências legais.

Esses discursos representam um contexto de uma prática discursiva, que refletia as influências do discurso neoliberal que permeava o contexto das políticas educacionais do início da década de noventa, período em que foram destinadas às escolas políticas compensatórias, dentre elas o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), um plano estratégico que visava a melhoria dos índices educacionais, e consequentemente, nessa esteira estava o PPP como pré-requisito. Por isso, o discurso

da resistência persistia, o que de certo modo era positivo, pois se contrapunha a um discurso neoliberal.

Hoje se percebe uma mudança nesse discurso, que agora já apresenta uma significativa participação coletiva, justificada como requisito necessário para o processo de construção e implementação do PPP. No entanto, ressalta-se que os discursos presentes nessas amostras, apresentam tensão quando pensa o PPP como uma proposta política influenciada pelo campo ideológico. O PPP, nesse entendimento ainda se constitui de um projeto embrionário, uma vez que as discussões políticas ainda estão fragilizadas, segundo a entrevistada 7.

### **4.3 Interrelação do Projeto Político Pedagógico com a prática**

No quesito referente à interrelação do PPP com a prática dos educadores professores, gestores e especialistas, foram selecionados das respostas dos sujeitos entrevistados fragmentos que expressam a perspectiva desses educadores correspondendo a uma relação mútua que reflete na reflexão do/no cotidiano da escola, como podemos se observa nos discursos a seguir:

*(...) Com a prática, é, eu acho que ainda precisa, muita coisa ainda, precisa ampliar, é, aprofundar mais, precisa é andar mais lado a lado, essa inter-relação ainda precisa acontecer, acontece, mas não acho da forma que deveria, ainda precisa melhorar. (Entrevistada 1)*

*Acho assim o PPP já veio pra ajudar o professor em sala de aula, no meu caso eu acho que, eu já trabalho com, an..., não só projetos direcionados a minha aula (...), tem também outros projetos como leitura e escrita, an(pausa), projetos de ginca..., um projeto como a gincana cultural, acho que tudo isso veio acrescentar a escola, não só a escola como um todo, mas ao professor também. (Entrevistada 2)*

*(...) Quando a gente tem, é isso é, a prática sistematizada é dentro do projeto político pedagógico a gente tem exatamente o que eu acabei de falar, a gente tem é, é como é que se diz, mais facilidade de*

*trabalhar, uma vez que se planeja aquilo que se vai fazer né?*  
(Entrevistada 3)

*Bom, eu faço a minha parte, até porque a equipe pedagógica da escola é tem realmente ajudado muito nesse sentido sabe, então algo que realmente não está ao meu alcance eu busco a equipe pedagógica é, eu tento realmente implantar no meu dia a dia, isso aí com meu aluno, com meu alunado. (Entrevistada 4)*

*De que forma... embora não tenha né participado da construção e, mas eu se... o que eu sempre procuro na minha prática né e quando faço diagnóstico dos alunos e aí entraria a questão do PPP, é quando eu falo justamente dessa realidade de escola/comunidade né, então na minha prática é justamente quando eu faço esse diagnóstico de falar a eles o que tá dentro da realidade deles. (Entrevistada 5)*

*Se for entendida esta relação como mútua, então é uma relação de ida e volta. Tou certa? É isso aí. Então como a gente acabou de falar nesta questão anterior, o cotidiano ele faz parte do PPP certo?(...) Então a partir do momento que eu coloco a minha prática é no papel e eu revejo essa prática com o dia a dia no PPP. Eu acho que a relação está nesse sentido, a inter-relação, de poder está avaliando e reavaliando a minha prática a partir dessa construção. (Entrevistada 6)*

*(...)o Projeto Político Pedagógico da escola até onde eu, eu tenho conhecimento, ele tem essa, atua nessa perspectiva, é, é fundada, baseada nessa perspectiva de análise crítica da realidade né, de entender a educação numa perspectiva mais ampla, não em si mesma né, mas assim é, é determinada por questões de ordem política, ordem cultural, ordem social, ordem econômica acima de tudo, então na medida em que eu atuo nessa perspectiva também crítica né, de, de conceber a realidade na perspectiva crítica e aí eu parto da perspectiva marxista mesmo, então eu acredito que existe uma, uma correlação direta né, uma ligação direta com o projeto da escola, porque o projeto também é, é orienta a prática profissional né, desses, desses profissionais que atuam também nessas perspe... precisando estar embasados né.(...) a partir, a partir do seu, do seu aporte teórico*

*né, a partir dos seus princípios né, a partir dos seus objetivos, então tem uma série de, de, de elementos que tão constituídos no projeto que orientam essa prática profissional. (Entrevistada 7)*

Essa reflexão sobre o cotidiano da escola, segundo Veiga (2006, p. 32), constitui-se da avaliação do PPP, em uma visão crítica, e significa não rejeitar as contradições e os conflitos, é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico, não desconsiderando, no entanto, os aspectos políticos e sociais.

Os discursos apontam em uma direção contra-hegemônica, em que a análise crítica da realidade e o entendimento da educação no sentido mais amplo, enunciado pela entrevistada 7, assume a inter-relação do PPP com a sua prática como uma relação dialética, na qual o PPP orienta saberes mas, também possibilita a ressignificação desses saberes, e da cultura escolar, o que pode ser entendido, pois, como uma possibilidade de subversão, ou de uma mudança na prática social como apresenta Fairclough(2001).

Nessa mesma direção cumpre ressaltar o enunciado da entrevistada 6: “*Se for entendida esta relação como mútua, então, é uma relação de ida e volta. Tou certa? É isso aí. Então como a gente acabou de falar nesta questão anterior, o cotidiano ele faz parte do PPP certo?*”

Esse evento discursivo confirma a presença de um discurso contra-hegemônico, ou seja, questiona a crença ideológica de que o PPP seja apenas um documento prescrito, e defende um PPP como processo que precisa refletir sobre o cotidiano, sobre a prática para provocar mudanças. A força desse evento discursivo está na pergunta afirmativa ao final das duas sentenças. Segundo Fairclough (2001, p. 111)

“a força de parte de um texto (frequentemente, 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) da fala’ desempenha (dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc). Força está em contraste com ‘proposição’: o componente proposicional, que é parte do significado ideacional, é o processo ou a relação que é predicado das entidades.”

A escolha como os falantes estruturam suas orações, interfere nos resultados das escolhas dos significados identidades sociais, relações sociais nas ideologias, pois as estruturas de relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia.

#### 4. 4 A autonomia da escola na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico

O estudo sobre a autonomia da escola no processo de construção e implementação do Projeto Político pedagógico tem o propósito de analisar se nesse processo, entendido como espaço discursivo, permeado de relações de poder, é possível a escola delinear a sua própria identidade.

Observa-se, nos eventos discursivos sobre autonomia, que na compreensão dos sujeitos entrevistados não há vinculação entre a autonomia e a desresponsabilização do poder público com a educação; “ao contrário, a autonomia para esses sujeitos é relativa, exatamente porque as escolas não podem fugir ao que é determinado pela secretaria de educação do município” (Marques, 2006, p.595).

Como prática social, a autonomia é ao mesmo tempo negada e afirmada nos discursos, apresentando pontos de conflitos e ambivalências entre o discurso do texto do Projeto Político Pedagógico da Escola e os discursos dos entrevistados, como se observa a seguir:

*“**Sabemos** das dificuldades inerentes ao processo participativo e democrático que prescinde a construção e implementação do Projeto Político-pedagógico, pelas diferentes concepções que emanam de grupos de pessoas, e pelo **contexto educacional** no qual nossa escola está inserida, e que seus educadores, pais e alunos também são parte desse contexto. Mas, **acreditamos** que em meio a estas intempéries existem **as possibilidades das escolas exercerem a sua autonomia**, quando esta acredita e dá os primeiros passos, e **discuti coletivamente os seus problemas** visando uma educação de qualidade para seus educandos” (PPP da Escola, 2010, p. 43).*

O texto do Projeto Político Pedagógico apresenta um outro discurso, no qual a autonomia está condicionada à participação coletiva nas discussões sobre os problemas da escola. Nesse sentido, Azanha, afirma que:

“a autonomia não é algo a ser *implantado*, mas, sim, a ser assumido pela própria Escola. Não se pode confundir ou permitir que se confunda a autonomia da Escola com apenas criação de determinadas decisões administrativas e financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir compromissos com a tarefa educativa; com relação a esse ponto é preciso lembrar, insistentemente, que o destino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula” (1995, p.144-145, citado por CAVAGNARI, 1998, p.99).

Esse discurso é coerente com o discurso contra-hegemônico, já exposto no capítulo das políticas educacionais, quando apresenta a possibilidade de a escola, em meio às normatizações impostas pelos discursos normativos, e pelas políticas educacionais influenciadas pelo discurso neoliberal, ser capaz de ressignificar o currículo considerando a cultura e o contexto social local, o que Boaventura (2005a) denomina de localismo globalizado.

Observa-se, nos discursos dos entrevistados, que a significação da autonomia está relacionada ao conceito de liberdade, portanto ela é relativa, pois a “liberdade é algo que se experimenta em *situação* e esta é uma articulação de limites e possibilidades, é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, somos livres *com os outros*, não apesar dos outros (grifos da autora)” (RIOS, 1982, citada por VEIGA, 2006, p. 19). Essa concepção pode ser observada nos excertos a seguir:

*Não assim, eu acredito que a escola, ela tem autonomia assim na questão da elaboração e da construção, só que muitas vezes a escola da gente fica sobrecarregada com essas implementações, com esses projetos que são direcionados pela prefeitura, (...). Eu acredito que seria melhor a gente enquanto escola construir os nossos projetos, dentro da nossa realidade e com base no PPP, (...) tem autonomia né nessa construção, mas eu acho que na implementação ainda fica perdida, por conta de ter que cumprir metas, de..., da secretaria,(...)  
(Entrevistada 1)*

*Eu acho que deixa muito a desejar, a escola é pouco autônoma nisso, (...) a gente ainda pode participar, a gente ainda pode fazer isso, construir o projeto político, porém as limitações são muito grande, quando a secretaria diz olhe tem é, tal diretriz (batendo na mesa), tal*

projeto (batendo na mesa), você tem que aceitar esse projeto (batendo na mesa), esse, esse e esse (batendo na mesa), e **a gente não tem o direito, a escola não pode pensar né, como ela deve trab...**, como é que deve ser o trabalho? Como é que a grande maioria que faz a escola quer trabalhar? De que forma a gente quer trabalhar? A gente tem que seguir toda uma, uma diretriz que, que é determinada lá. E isso eu acho que compromete, porque eu **acho que o projeto político é a cara, é a cara da escola**, é como a escola pode trabalhar, de que forma a escola deseja trabalhar, pra quem essa escola tá trabalhando né, que tipo de aluno essa escola.... Porque não é o fato de ser uma escola pública, não é o fato de estar atrelada a secretaria de educação, que tem todo mundo, é, é como é que se diz, todo mundo pensar da mesma forma e fazer da mesma forma, eu acho que é interessante, que era interessante e **isso claro compromete a autonomia da escola**, quando a gente pode até escolher, mas a gente tem que primeiro priorizar os de lá, então eu acho que isso compromete o, a implementação do, do projeto, quando a gente tem um projeto pedagógico na escola e a gente tem um projeto pedagógico na escola e a gente tem que é, vem.... **a secretaria manda**, tem que fazer um projeto de saúde, projeto não sei de que, projeto anti droga, pro... quer dizer isso compromete todo, todo um trabalho que às vezes a escola já tem como foco,(...) então eu acho que isso, isso é, é, isso não é bom, e **isso compromete essa autonomia que a escola deveria ter**. (Entrevistada 3 )

**Acata tudo, passiva. A escola realmente ela, eu não sei por que? se é por medo, mas no fim não tem assim um posicionamento pra dizer não**, não é assim, mande com antecedência pra realmente a equipe poder trabalhar, mas manda quase já, eu acho que isso dificulta muito. A escola, eu vejo assim, **como que a escola não tem autonomia**, como que **a escola fica omissa**, mas eu acho que também, não sei se todas as escolas do município né também não conheço, mas eu vejo assim, quem realmente sabe o que está acontecendo talvez a direção, e eu creio a equipe pedagógica porque o resto não sabe nada disso não, chega pronto até pra gente que somos professores. Os projetos que vem quase da secretaria, da escola não, vem da secretaria, entendeu? Ai eu quero isso assim, então eu faço assim. **Aí**

**cadê a autonomia da escola?** A escola fica sem ser, sem ser, sem ser uma escola assim autônoma, e quanto à escola nota 10 é realmente mereceu nota 10 aqueles que realmente fizeram e **rezaram na cartilha.** (Entrevistada 4)

É, falando assim da minha vivência não é, eu acho que **a secretaria de educação ela tira um pouco da autonomia da escola,** e assim, por exemplo, em relação aos conteúdos, como professor a gente aprende que a gente deve selecionar os conteúdos de acordo com a realidade da sua comunidade até porque cada comunidade é diferente, aí na escola nota 10, é a gente tá, é 50 % é a avaliação do ensino aprendizagem né, e **uma coisa que eles tão fazendo é impondo o currículo pra gente,** tão fazendo umas reuniões em que a prova vai ser a proposta curricular, mas que pra mim vira **uma imposição curricular** se eles vão avaliar os meus alunos com aqueles conteúdos então eu vou ter que dá aqueles conteúdos pros meus alunos, né, 1º, 2º, 3º bimestre, então eu tenho que dá aqueles conteúdos naquela ordem. Então eu acho que **essa escola nota 10 tá tirando a autonomia da escola.** (Entrevistada 5)

Ela não é... Eu acho que **essa autonomia no caso ela ficaria entre aspas porque eu não considero que seja totalmente autônoma.** é **algumas coisas elas nos são impostas,** mesmo que a gente não queira a gente tem que praticar colocarmos na prática, mesmo que a gente não concorde. Infelizmente!

Olhe! Eu não sei se em outras, outras instituições que não seja aqui nessa escola funciona, funciona de outra forma, mas aqui!!! Né.

**Mesmo a gente não concordando com algumas coisas,** (...) **A escola aceita** eu não sei se existe é porque existe uma hierarquia e nós já estamos subordinados a outras pessoas, não que nós não tenhamos as nossas próprias idéias e opiniões nós temos! **Mas estamos subordinados até questões de hierarquia e de respeito mesmo(...).** **As vezes existe até contestações** né quanto a essas coisas **mas, é contestado e fica ali mesmo ele não é mudado eles não dizem não(...),** porque apesar de contestar eles não dão oportunidade daquela coisa ser de você abster aquele projeto então a **autonomia aqui é entre aspas.** Eu acho que existe autonomia em muitas coisas só

*em haver essa participação essa divulgação de quem quiser participar disso ou daquilo participar, **mas que fica restrito a essas coisas** que às vezes nós temos outras prioridades e somos praticamente eu não estou sabendo usar os termos, mas é, **obrigados também entre aspas** eu vou colocar a aceitar enquanto nós temos outras prioridades que até você poderia me perguntar mas isso que eles enviam não poderia ser trabalhado junto com as prioridades de vocês? Já que o que se prega é interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade? **As vezes não dá!** Por que é coisa demais e a gente não consegue vencer. Então, **a autonomia é, ela não existe totalmente, ela é parcial.** (Entrevistada 6)*

*(...) a implementação de qualquer projeto político seja ele político a partir de uma categoria, político a partir de um espaço escolar, ele, ele **tem uma autonomia extremamente limitada**, a **autonomia é limitada, é uma pseudoautonomia** (...) **É porque a própria autonomia da escola é limitada né, a própria autonomia da escola ela é limitada** assim e aí **ela se torna muita mais limitada quando você tá ligado a outras instâncias como a Secretaria de Educação que te dá autonomia mais que também interfere de forma direta é a todo tempo no cotidiano da escola né ?** (...) **essa autonomia já é limitada em função do próprio contexto social, político, econômico que ela tá inserida né, a gente vive numa sociedade capitalista que, que segue os interesses da classe dominante burguesa, e a gente sabe que a atuação da própria, da, das políticas educacionais elas são construídas dentro desses, desses limites do próprio capital, então já tem uma questão de ordem muito estrutural que limita essa autonomia da política da educação, (...), essa autonomia ela se torna ainda mais limitada em função da secretaria que determina né, uma série de projetos, uma série de, de ações pra todas as escolas como se elas tivessem dentro de uma mesma realidade, inseridas num mesmo contexto, então você já começa a desrespeitar ai a questão da, da, das, das especificidades de cada, de cada comunidade que tá nesses espaços né, e da, da própria estrutura que essas escolas tem pra funcionar (...)** Agora não, não, isso num quer dizer que a escola, ela num tenha capacidade né de se autogerir né, de, de, de construir propostas do ponto de vista né, é, é pedagógico ou uma política do ponto de vista educacional assim*

*tanto quanto mais progressista né, assim mais aberta, é, numa perspectiva mais humana mesmo né, então assim eu acho que tem, tem algumas estratégias e aí eu acho que o projeto político pedagógico ele é fundamental nesse aspecto, porque se você já tem uma série de questões que limitam tua autonomia né, você tem que ter um projeto no mínimo ousado pra você ter como horizonte sempre uma perspectiva de ultrapassar e de, e de transpor todas essas dificuldades, que geralmente são né, são impostas a, ao ambiente escolar,(...), eu acredito que a importância do projeto é nesse sentido da gente dizer olha embora a gente tenha essa série de questões que limitam nossa atuação mas a gente tem isso aqui como, como horizonte né, o horizonte é tá sendo o projeto político pedagógico né, os princípios que estão contidos nele, a nossa perspectiva de atuar né a partir de concepções ideológicas que eu acredito que, que sejam mais críticas né, da, da própria educação então assim pra mim projeto ele, ele, ele, ele cumpra esse papel fundamental de apesar da gente compreender todo esse contexto que a gente tá inserido, mas o projeto é essa base que a gente se firma e diz, não a partir dele a gente tem né que transpor todas essas, esses limites, pra que a gente possa de fato... (Entrevistada 7)*

Nos fragmentos discursivos acima destacados, identifico como marcas textuais:

a) a repetição de sentenças negativas para significar a falta de autonomia da escola: *fica perdida, deixa muito a desejar, é pouco autônoma, as limitações são muito grande, a gente não tem o direito, escola não pode pensar, a secretaria manda, acata tudo, passiva, a escola fica omissa, ela é parcial, imposição curricular, extremamente limitada, a autonomia é limitada, é uma pseudoautonomia*, reforça a legitimidade da escola como espaço de luta de poderes, principalmente, o emprego do verbo ser, de forma enfática, repetido por diversas vezes como um recurso para significar a falta de autonomia da escola. b) Os questionamentos apresentados nos discursos: *Como é que deve ser o trabalho? Como é que a grande maioria que faz a escola quer trabalhar? De que forma a gente quer trabalhar? Aí cadê a autonomia da escola?*, são recursos que apontam para uma problematização no contexto da prática discursiva.

Esses discursos revelam que a autonomia delegada à escola e prevista nos dispositivos legais se traduz, na verdade, em mera universalidade abstrata, em ideologia.

De fato, apesar da anunciada autonomia legal, a Secretaria de Educação mantém rígido controle burocrático sobre as escolas, inclusive através decreto da Escola Nota 10.

Os relatos dos sujeitos entrevistados sobre o cotidiano da escola demonstram ainda, o contexto de uma prática discursiva permeada de conflitos que apontam para a problematização dos discursos sobre a significação da autonomia da escola. Os eventos discursivos representam uma convenção em torno dessa significação. Para maioria dos entrevistados, essa autonomia não existe, ou se existe é limitada, relativa etc. Apenas um sujeito acredita que a escola tem total autonomia, como podemos observar no discurso a seguir:

*Não, **eu acho que ela tem total autonomia pra realizar, pra realizar o PPP**, só que, é... an..., outras orientações que advenham da prefeitura acho que é só pra acrescentar, mas que a escola tem total autonomia de, de fazer o que ela bem entenda com o projeto, isso ela tem.  
(Entrevistada 2)*

No discurso da entrevistada 7, o PPP é entendido como espaço permeado de lutas de poder, no qual a conquista da autonomia da escola representa a sua identidade na sua capacidade de propor ações a partir do seu singular, das discussões coletivas no espaço da escola. São as mudanças nas práticas, por meio dos discursos contra-hegemônico que se opõem a ordem do discurso.

## Considerações Finais

Pesquisar e observar o contexto educacional, a partir das vozes dos professores, gestores e especialistas de uma escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, proporcionou uma visão ampla sobre os discursos acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando que esses discursos não devem ser analisados apenas do ponto de vista estrutural, mas também como um produto localizado e determinado por fatores históricos e sociais. Segundo Fairclough (2001, p. 289), a análise da prática social torna clara a natureza social na qual a prática discursiva é constituída. Para o autor, ao entender por que a prática discursiva é como é, entende-se também, os efeitos dessa prática discursiva sobre a prática social.

Nessa perspectiva, retomamos os objetivos e as questões levantadas na introdução deste trabalho, para fazermos alguns entrelaçamentos com os percursos traçados nesta pesquisa, na certeza de que esses não serão os únicos possíveis. O que o PPP significa para a escola, para os gestores, especialistas e professores? Qual a concepção desses educadores sobre o PPP? Até que ponto esses projetos seguem os princípios e orientações das experiências locais decididas coletivamente? Existe autonomia por parte da escola no processo de construção e implementação do seu PPP? Os discursos acerca do PPP contribuem para a construção de um projeto singular, que representa a relativa autonomia da escola e a sua capacidade de delinear sua própria identidade?

Quanto à significação do Projeto Político Pedagógico, apresentada no corpus da pesquisa, constituído das entrevistas transcritas, foi possível constatar a presença de uma prática discursiva hegemônica, permeada de crenças ideológicas de natureza específica da prática social da qual fazem parte os profissionais entrevistados. Nesse sentido, os sujeitos apresentaram o PPP, como o norte, horizonte, caminho, sistematização, documento, propostas. A concepção de PPP, revelada nos discursos, apresenta-o como uma prática discursiva que não o restringe, apenas, a um documento.

Também foram identificados nos discursos sobre a concepção de PPP, algumas marcas textuais que apontaram a presença de discursos híbridos, revelando contradições e tensões por parte dos sujeitos quando se referiam a problemas e situações concretas do PPP. Segundo Fairclough (201, p.128) “esses eventos discursivos podem ser uma contribuição para preservar e reproduzir as relações e as hegemonias, ou podem ser uma contribuição para a transformação dessas relações mediante a luta hegemônica; dessa

forma tentando resolver os dilemas pela inovação”. Essa constatação é o reconhecimento da pluralidade de discursos sobre o PPP que circulam no espaço escolar.

A importância do PPP para escola e a participação coletiva no seu processo de construção e implementação já faz parte dos discursos de todos os sujeitos entrevistados, que, por um lado, demonstra que a escola ao pensar o PPP já discute de forma coletiva, o que aponta para uma mudança na prática social no cotidiano da escola, e, por outro lado, quando da efetiva participação nesse processo, os sujeitos acabam se rendendo às marcas do poder hegemônico. Esses discursos sobre participação se reportam também à questão da fragilidade nas discussões políticas que permeiam o PPP, demonstrando, também, a necessidade de ampliar essas discussões com toda a comunidade escolar.

No que concerne à autonomia da escola no processo de construção e implementação do PPP, considera-se que o discurso sobre a relativa autonomia da escola é predominante nas vozes de todos os entrevistados. A escola discute seus problemas de forma coletiva, como os sujeitos relataram, apresentando um discurso que leva a crê que ela dispõe de autonomia para refletir e decidir sobre os seus problemas, porém, na questão sobre a autonomia da escola para decidir sobre esses problemas, o discurso apresenta pontos críticos, pois nos depoimentos essa autonomia não existe, ou, quando se existe, é relativa, pois a escola está atrelada ao discurso normativo posto pela Secretaria de Educação do Município.

Diante do exposto, é possível perceber a maneira como os sujeitos questionam o posicionamento da Secretaria em relação as imposições de projetos e normatizações, que segundo os mesmos limitam a autonomia da escola. Esses questionamentos apontam para uma mudança nas ordens do discurso, e repousam na problematização de práticas discursivas, nesse caso, nas relações sociais, no posicionamento dos sujeitos, e nas práticas políticas que permeiam o processo de construção e implementação do PPP no espaço da escola.

Segundo Fairclough (2001,p. 127), quando surgem as problematizações, as pessoas com frequência tentam resolvê-las, de forma inovadora ou criativa, ao adaptarem as convenções existentes de novas maneiras e, assim, contribuir para a mudança discursiva. Assim sendo, há de se considerar que os discursos acerca do PPP podem contribuir para a construção de um projeto singular, que representa a relativa autonomia da escola e a sua capacidade de delinear sua própria identidade, uma vez que

já apontam para uma prática discursiva contra-hegemônica, quando a escola discute seus problemas de forma coletiva, percebe as contradições do discurso normativo, e revela a consciência da importância do PPP para o desenvolvimento da escola.

Essas primeiras reflexões apontam para a compreensão de que o PPP se constitui de um espaço discursivo na prática social da escola, cujo espaço está permeado de relações de poder, em que estão entrelaçadas as concepções políticas, ideológicas, culturais e também históricas. E a análise dos discursos permitiu perceber como essas relações estão sendo fortalecidas e quais os pontos críticos, como as permanências e mudanças na ordem do discurso estão ocorrendo na prática social da escola e, em particular no processo de construção e implementação do PPP.

O discurso teórico e o discurso normativo explorado neste estudo contribuíram para a reflexão sobre o PPP como espaço de significação de sentidos, situado em um contexto amplo em que é influenciado pelas políticas educacionais, mas que também é um projeto propositor de políticas de currículo. Nesse sentido estão centradas possibilidades de ressignificação do currículo no âmbito local a partir do processo de construção e implementação do PPP.

Por fim, esta pesquisa se encerra, na certeza de o PPP como espaço discursivo precisa ser mais explorado nos espaços escolares, pelos sujeitos da escola e pelos pesquisadores, bem como os discursos aqui apresentados precisarão ser potencializados para contribuir com mudanças na prática social da escola. Portanto, como o tema ainda necessita de ampla discussão e estudo, alguns questionamentos podem possibilitar pesquisas futuras: Que ações desenvolver para potencializar esse espaço discursivo na escola, e subverter os discursos hegemônicos que permeiam o PPP? Quais ações pedagógicas precisam ser desenvolvidas para que ocorra um maior envolvimento e participação nesse processo discursivo? Qual o papel do gestor nesse processo discursivo? Essas questões sinalizam um novo percurso, para outras análises, e, reconhecer a sua importância é buscar mudanças na prática social, entendendo que os sujeitos “ao produzirem seu mundo, suas práticas são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos” (FAIRCLOUGH 2001, p. 100).

**Anexo 1****Roteiro de Entrevista**

Iniciais do(a) entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Curso de graduação: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão do curso de graduação: \_\_\_\_\_

Instituição formadora: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no Ensino Fundamental \_\_\_\_\_

1. O que você entende por Projeto Político-pedagógico?
2. No seu entendimento sobre o Projeto Político-pedagógico, quem deve participar da construção/ implementação do mesmo, na Escola?
3. A sua escola tem um PPP? Como foi/é construído o PPP da sua escola?
4. Em que medida você valoriza a construção/implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) na sua escola?
5. De que forma ocorre a inter-relação do PPP com a sua prática?
6. Como você compreende a autonomia da escola na construção/implementação do PPP, mediante as orientações da secretaria da Educação a exemplo do Decreto 6.496/2009 que regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota dez.?

## Anexo 2

## Sistematização dos dados da entrevistas

Questão	Discursos
1. O que você entende por Projeto Político-pedagógico?	<p>Em termo de projeto... o PPP né, é o norte...que direciona todo trabalho da escola, tanto a parte política como a parte pedagógica. (pausa) como a parte pedagógica né. É no PPP que a gente vai encontrar a fundamentação teórica, os teóricos que norteiam a nossa prática, e sem o PPP fica difícil a organização da escola, tanto no plano político quanto pedagógico. <b>(Entrevistada 1)</b></p> <p>Acho que é a sistematização de todas as atividades de forma coletiva na escola. <b>(Entrevistada 2)</b></p> <p>Bem, é..., o projeto político pedagógico ele é um instrumento utilizado para sistematizar as ações pedagógicas da escola né, o fazer pedagógico da escola, pedagógico e político também. <b>(Entrevistada 3)</b></p> <p>É, meu nome é....(risos). No meu entendimento, o projeto político pedagógico é... o melhoramento dos órgãos, tanto municipais, como estaduais e federais, é o eixo central né para o desenvolv.... para o bom desenvolvimento da escola. <b>(Entrevistada 4)</b></p> <p>Projeto político pedagógico...eu entendo como, posso tentar pensar um pouco? Eu acho que é uma forma da escola interagir com a comunidade, né, é ela montar um projeto onde ela vá se envolver com a comunidade como um todo, não só os alunos mas aonde o espaço onde ela tá inserida. <b>(Entrevistada 5)</b></p> <p>“Vamos metaforizar. Imaginemos que a escola seja um corpo composto pelos braços, pelas pernas, cabeça, tronco e membros, e digamos que o PPP seja o coração da escola. Certo?! Se este coração da escola deixar esse corpo, esse corpo ele não vai ter vida, ele vai parar, do mesmo jeito é a escola. O PPP tem uma importância tão grande, que se ele for comparado ao coração e ele não funcionar então a escola ela não tem um projeto, porque ele é um projeto amplo de uma dimensão de tudo aquilo que é funcionamento da escola tanto de parte pedagógica, quanto administrativa, jurídica, financeira, tudo, tem todas essas dimensões contidas no PPP. Então é, digamos que ele é o mais importante na escola desde que seja colocado em prática não seja só um documento em forma de um papel.” <b>(Entrevistada 6)</b></p> <p>Projeto político pedagógico, assim embora sendo bem sincera né eu tenho pouquíssimo tempo na escola mas a minha, a minha, o meu entendimento sobre projeto político pedagógico vem também da minha formação em serviço social, a gente discute muito essa questão de projeto poli., projeto ético, projeto político também e o meu entendimento é que o projeto, ele é esse documento importante da escola, que define diretrizes, que define princípios, que define objetivos, que dá todo... é a base né do ponto de vista político, do ponto de vista das ações pedagógicas pra todas as atividades da escola, tanto pra quem tá diretamente nessa, nessa dimensão do ensino mesmo, ao professores que tão em sala de aula, mas pra os funcionários que também estão colaborando com esse processo de ensino aprendizagem, pra o corpo gestor também, eu acho que o projeto é essa, essa, esse chão que todo mundo tem que pisar mesmo e te ele sempre como horizonte, sempre como aquele que vai tá norteando todas as ações do ponto de vista, do ponto de vista político como próprio projeto já diz, e do ponto de vista pedagógico. Por eu ter esse curto tempo na escola, eu não tive ainda essa, essa, essa possibilidade né de fazer um estudo mais... aprofundado do que de fato é do ponto de vista da, da teoria sobre os projetos políticos pedagógicos, eu nunca estudei nada a respeito, mas eu sempre vejo por projeto político pedagógico como, como esse, como esse caminho mesmo de ordem metodológica, de ordem é, é ... algo estruturado né que norteia e que orienta todas as ações de quem atua nesse espaço da escola. (...)Um documento. É documento, pra mim é um documento. Não, só um documento não, ele é um documento, mas ele é acima de tudo um ... (pausa), como é que eu posso... ele tem materialidade, porque</p>

	<p>ele, ele é, ele se, aquilo que é enquanto ideologia, enquantooo é é é propostas né que tá ai de forma não muito sistematiza na cabeça de quem tá na escola, eu acho que o projeto é esse é esse documento que vai materializar essa série de, de, de, de concepções sobre educação, de, de propostas pra atuar nesse espaço da escola, pra mim o projeto ele se materializa mais a partir dessa construção que pra mim tem que ser coletiva né, tem que ser coletiva. <b>(Entrevistada 7)</b></p>
<p>2. No seu entendimento sobre o Projeto Político-pedagógico, quem deve participar da construção/implementação do mesmo, na Escola?</p>	<p>Da construção todos os profissionais da escola devem participar, todos devem ter conhecimento do que é o P.P.P. até pra que possa, é..., na sua implementação, ele possa ter uma forma, ele possa ser mais eficaz, quando todos participam, da construção, desde professores, supervisores, diretores, o pessoal de apoio da escola. E na implementação, principalmente a equipe técnica juntamente com os professores.</p> <p>Na implementação? Não, assim, na construção, todos, mas assim, cabe de forma mais específica a equipe técnica que fica responsável pela organização dos projetos, a questão dos diretores também, nessa parte da implementação pra partir para o concreto, não que os outros não venham participar, mas que esses, professores e equipe técnica é quem deve estar a frente pra poder efetivá-lo. <b>(Entrevistada 1)</b></p> <p>Eu acho que todos os professores da escola, envolvendo direção, coordenação, supervisão, monitores, como um todo, todos que participam da escola. <b>(Entrevistada 2)</b></p> <p>Eu acredito que todos os que fazem a, a comunidade escolar né. Isso é, professor, diretor, equipe de especialista, pais, é... alunos, eu acho que deveria ser envolvidos todo mundo. Porque nem sempre é possível né, nem sempre as pessoas participam né, mesmo às vezes até aqueles que são convidados, que são instigados a participar, mesmo assim é difícil né a gente ter todo mundo envolvido. <b>(Entrevistada 3)</b></p> <p>Em primeiro lugar a família, né, a família para mim é o primordial, é o ponto central, depois a equipe pedagógica, e a equipe docente e discente da escola, os professores, supervisores, direção, e por que não até os portero? Por que não a merendeira? Por que não o auxiliar de serviço? Porque ele faz parte também desse contexto. <b>(Entrevistada 4)</b></p> <p>Todos né, tanto comunidade como eu falo é família, alunos, e, é professores, diretores, na verdade todo mundo da comunidade né. Da escola e da comunidade onde ela tá inserida, os pais no caso né. <b>(Entrevistada 5)</b></p> <p>“ Todos os segmentos da comunidade escolar devem fazer parte dessa construção, porque eles vão envolver todos os segmentos, quando eu digo todos os segmentos são alunos, professores, a comunidade(os pais, pais, familiares e responsáveis pelos estudantes; a parte administrativa que é a gestão da escola, a equipe de especialistas, como a gente...( nomenclatura aqui na prefeitura). Então, todos os funcionários, todos os segmentos, tanto os internos, quanto os externos, que são essa parte da comunidade, dos responsáveis e familiares devem fazer parte dessa construção, porque como foi falado na questão anterior isso vai envolver toda parte, não estrutural, como funcional da escola. Então todo mundo deve participar dessa construção porque aquilo é um documento que vai funcionar o ano todo e eu pressuponho que todo ano ele tem que ser reformulado. Eu já li em algum lugar que era de dois em dois anos, mas eu acho que todo ano ele tem que ser reformulado, eu não sei nem se isso é correto. Todo ano ele tem que ser reformulado porque as coisas vão mudando. Todo ano que eu digo assim, não é só lá no final do ano, ou estamos em 2010 e lá em janeiro de 2011, não! Ele pode ser reconstruído a qualquer momento que sentirmos necessidade de reconstruir, ele ser reconstruído, ele ser atualizado, não só quando for uma exigência mas, que o funcionamento dele seja um processo.” <b>(Entrevistada 6)</b></p> <p>A construção assim, como é algo que vai direcionar toda, toda atuação da escola, da inst... escola e eu coloco escola como, enquanto comunidade escolar né alunos, professores, gestores, funcionários, então se ele é, ele é quem vai dá essa, essa diretriz, ele que orienta, esse, esse, esse avigo escolar,</p>

	<p>então tem que ser as pessoas que também compõem, e que também fazem isso aqui funcionar, e aí passa pela gestão, passa pelos professores, passa pelos técnicos que atuam na escola os especialistas, passa também pelos alunos, que vão ser aqueles que mais vão sentir ou não né as ações que o projeto tá se propondo a, a, a, a de fato efetivar, então acho que a participação, a construção do projeto ela tem que ser da forma mais coletiva, e da forma mais democrática possível envolvendo todos os atores e protagonistas que atuam mesmo no espaço da escola. Eu acho que tem que ser uma construção muito, muito, muito diversificada né, que contemple os diversos segmentos que estão atuando na escola. <b>(Entrevistada 7)</b></p>
<p>3. A sua escola tem um PPP? Como foi/é construído o PPP da sua escola?</p>	<p>Tem. No início da construção ele não foi assim totalmente participativo, não houve o envolvimento de todos os membros, não que não fosse, é...que eles não fossem convidados a participar, acho que é pela questão que era o início, as pessoas muitas vezes não tinha o conhecimento o que era, da importância do PPP para escola, então assim, no início houve a participações de algumas pessoas, ele não foi construído como deveria ser, com a participação efetiva de todos, hoje eu acredito que pela, o desenvolver, né? (pausa), as pessoas estarem mais participativas, os professores ter um conhecimentozinho mais ampliado, acredito que hoje essa participação tá sendo mais efetiva do que no início da construção, onde nem todos os professores tinham conhecimento e muitas vezes eles não queriam participar, se esquivavam. Eu acredito que sim, só que claro que como é PPP é algo que deve ser né construído no dia a dia, com certeza eu acredito que precisa ainda ser melhorado, principalmente a questão da fundamentação teórica, que a gente ainda não definiu assim um fio, que teóricos se fundamentar? Acho que ainda pra alguns professores não é claro, isso não é claro ainda, até também pela questão do conhecimento eu acredito que nem todos têm o conhecimento assim do que seja realmente o PPP <b>(Entrevistada 1)</b></p> <p>Tem. Eu não estou a par de todas as informações porque eu não participei do início do PPP, mas o que eu sei é que ele, ele está sendo construído. Acho que um projeto, an..., um só não né, diversos projetos que, an..., (deixa ver) diversos projetos que possam ser aplicados em sala de aula pelos professores né, an..., que que eu posso dizer mais, (pausa demorada), que envolva não só os professores mas também toda escola. Eu acho que esses projetos, é, são anexados ao nosso plano de, de... aos nossos di... aos nossos diários, e que não é só um projeto do agora mas é um projeto que vai tá em andamento durante o ano todo. <b>(Entrevistada 2)</b></p> <p>Tem. É dentro das limitações que, que a gente teve né, a gente teve uma participação pequena, mas a gente teve certo, a gente teve a oportunidade de envolver alguns professores né, alguns funcionários, porque a construção do projeto não é de hoje, não é desse ano né, a construção do projeto começou já há uns cinco, seis anos atrás e assim dentro das limitações que a gente teve, é a gente conseguiu assim pelo menos os professores, alguns funcionários a gente..., a direção da escola, a pode, conseguiu envolver mais ou menos esse pessoal. Sim, a gente, eu to falando do início, né, do começo né, a gente é dividiu em grupos né o pessoal, né, principalmente os professores e pediu pra que eles pudessem construir, é...é...falar sobre é as nece....como é que diz, os problemas e as soluções pra resolver esses problemas, se deu no departamento, não só uma vez, é eu me lembro que ainda há uns quatro ou cinco anos atrás a gente fez essa mesma, teve essa mesma, sistem..., essa mesma sistemática, e agora novamente né, já com essa equipe nova, mas vocês conseguiram de algumas forma nos planejamentos né, é, envolver um pouco mais esses profissionais, porque não é fácil também se trabalhar no coletivo, a gente sabe que é preciso ser coletivo mas não é, não é fácil se trabalhar de forma coletiva. <b>(Entrevistada 3)</b></p> <p>Tem. Infelizmente tem muito pra melho..., tem muito que melhorar ainda, porque tudo que eu falei na pri... na segunda pergunta eu não vejo isso acontecer aqui na escola não. Que, do jeito que eu sei que tem o PPP, na escola, tem funcionário aqui que não sabe nem o que é PPP, então quer dizer,</p>

ele não fazem parte dessa realidade, tem sim nós sabemos que tem, que tem, mas praticamente é só no papel. (...) É só no papel, porque se você perguntar a um, a um porteiro o que é PPP. ele vai dizer: o que é isso? Se você perguntar até a pessoas mesmo da secretaria, perguntar o que é o PPP, ele sabe que tem porque tá, só que não participou, então... e também até o lado dos professores viu, tenha certeza que, pra eles é, é...é...é...como dizer, é anormal (risos), em outras palavras. A verdade é essa. **(Entrevistada 4)**

Tem. É, isso ai eu não acompanhei, a construção dele, inclusive é, ai é, é falha minha de procurar pra saber sobre o P.P.P., já pensei algumas vezes em pedir acabou passando, a gente vive tão atarefada né, e pra eu dá uma lida pra saber. Agora alguns planejamentos já, já, eu lembro que já também falaram, a supervisão né, a equipe técnica. Já. Eu lembro que planejamento de início de ano vocês comentam, só que eu não... Eu lembro que foi é, assim o que eu lembro foi mais a parte eu achei uma parte bem técnica assim, falar sobre porcentagem de, de, é reprovação, de né,de, eu lembro que o que mais ficou foi essa parte mais técnica. Agora do... **(Entrevistada 5)**

“Tem sim. Olha, ele foi e é construído, nós procuramos ao máximo envolver os participantes dessa ... que compõe a comunidade escolar mas, nem sempre é possível então aquela parte que realmente se envolve , que ainda na minha opinião não, não como deveria mas, se envolve. Nós praticamos essa construção através de planejamentos. No planejamento a gente pergunta o que é para as pessoas, qual o entendimento que elas tem , como ele deve ser elaborado, a questão do diagnóstico da escola. A gente também procura fazer em relação aos problemas, as propostas sugeridas, então nós tentamos construir dessa forma. Nem sempre é possível tá fazendo esse trabalho, só que eu já acho um avanço, ele já conter essas informações de outros segmentos da comunidade escolar que não seja apenas feito a duas mãos ou a quatro mãos, ele já tem essa parte de ser construído coletivamente né, com muitos esforços, porque não é fácil, eu não vou dizer que é fácil é muito difícil. Sim como eu estava falando não é fácil ele ser construído coletivamente, questões de tempo, questões de exigências. A instituição exige que o PPP seja entregue em tal data, e ele é entregue não como nós gostaríamos que ele fosse entregue, porque as vezes nós colhemos os dados, um exemplo disso foi a gente fez um trabalho no planejamento de investigar quais eram os problemas e quais as propostas que seriam sugeridas, justamente para a gente trabalhar com isso e colocarmos no nosso projeto, então a gente teve esse momento de discussão mas, apenas uma vez o que não foi possível completar. Exemplo: nós tivemos um problema de indisciplina, foram sugeridos os problemas e as propostas e a gente .... indisciplina, baixo nível de aprendizagem, um índice de reprovação muito alto no 2º ano e a gente não conseguiu discutir todas essas propostas e agente ficou retido na indisciplina por falta de tempo nesse momento inicial o que não quer dizer que a gente não possa discutir lá na frente. Só que assim vai ser entregue de uma maneira. Estou dando um exemplo daqui, de como funciona na Prefeitura de João Pessoa no caso assim que ele vai ser entregue com essas lacunas, mas foi e é construído o mais coletivamente possível. Se não é tão coletivo só que ainda professores participam, gestão participa, equipe de especialistas participa. Nós não conseguimos envolver ainda os outros segmentos.” **(Entrevistada 6)**

Tem o P.P.P. Tem sim, coincido que tem eu sei que tem, agora...

As informações que eu tenho sobre o P.P.P. porque eu não participei ativamente desse processo, a minha participação foi muito pontual agora mais no processo de reformulação né.(...) Pontual é que eu não me debrucei, eu não participei de um processo mais é, discursivo sobre o projeto né, assim, eu num me sentei pra discutir, termos... Mas a construção do ponto de vista do documento né, tô me referindo ao documento. (...)Certo assim. A construção do documento, a construção do documento, do, do, daquilo que tá escrito enquanto projeto político pedagógico, é eu soube que houve essa preocupação da escola né de, de, de reunir algumas, algumas pessoas, de construir de forma mais coletiva envolvendo mais professores, alguém da gestão, o pessoal da equipe técnica talvez tenha assumido isso com, com um pouco mais né de

	<p>ênfase nesse processo, mas da construção do documento, eu, eu, o que eu sei, se fosse pra contar pra alguém assim soubesse a <u>respeito</u>, do conhecimento que eu tenho em relação a, a construção do documento PPP. é que algumas pessoas participaram, não saberia te dizer agora quem participou como é que foi isso porque foi um processo anterior a minha chegada na escola né, agora a construção do PPP. enquanto, enquanto proposta que se efetiva, que faz parte do cotidiano da escola, do dia a dia da escola, é eu sinto que ainda, eu sinto que ainda é muito frágil né, é muito frágil, talvez porque as próprias pessoas que estão no espaço... (interrompido). Sim. É agora sim retomando né o PPP. enquanto, enquanto proje... enquanto proposta política, enquanto... que se coloca também nesse campo ideológico né, do, do, do, das concepções que se tem de educação, eu sinto que é algo ainda muito frágil, muito frágil mesmo na escola. Primeiro talvez as pessoas não tenham nem muita clareza do que de fato é o PPP né, do que de fato é o PPP. talvez é corra inclusive nesse, nesse erro que eu mesma ainda tenho, essa concepção de enxergar o PPP. como um, como algo que tá nas relações escola, que se constrói a partir das relações escolares né, das relações entre as pessoas que compõem a escola, então essa concepção de PPP. numa perspectiva mais ampla, mais é, que sai do campo da, da, do, do que é concreto né, que passa pra o campo das ideias, que passa pro campo das relações eu acho que ai, ai precisa avançar muito, essa construção nesse aspecto acho que é muito frágil ainda, as pessoas talvez não, não incorporaram ainda essa, essa concepção do que de fato é o PPP, do papel do PPP, do que é esse projeto do ponto de vista político pedagógico, então tem essa série de, de questões que eu acho que essa construção ainda é muito, muito, muito fragilizada né, ainda precisa se fortalecer, precisa se ampliar mais, bem mais. <b>(Entrevistada 7)</b></p>
<p>4. Em que medida você valoriza a construção/implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) na sua escola?</p>	<p>O PPP é de grande importância, agora é uma pena que na prática ele não funcione como a gente pensa, como a gente quer que funcione na teoria, até porque às vezes muitas pessoas não se envolvem, não querem participar. Mas o PPP é como eu disse no início, é o norte, é o PPP. que vai direcionar todo trabalho da escola. Mas assim, infelizmente ainda na minha escola o PPP. não acontece, não é implementado como deveria estar, então é preciso que as pessoas se envolvam mais, busquem mais a participação, pra que ele possa ser implementado e não implementado de qualquer jeito, mas seja implementado de qualidade, qualidade mesmo, mas é preciso que as pessoas estejam embuídas desse desejo de participação, <u>e que algo melhor.</u> <b>(Entrevistada 1)</b></p> <p>Acho que é de grande relevância porque se você, é como se, um plano de, um plano de aula, se você não tem um plano de aula em mãos, você não consegue dá uma boa aula, e se você, an..., não faz um projeto pra que é...haja modificações na escola pra melhorar a escola, não vai acontecer isso. <b>(Entrevistada 2)</b></p> <p>Não, eu acho que o projeto político, sem o projeto político pedagógico a gente fica sem norte né, é como, é, a gente já, às vezes a gente até já faz aquelas, já tem aquelas ações dentro da escola, mas o projeto, todo, tudo tem que ser planejado né, e é uma forma de sistematizar todo, toda essa, todo esse fazer pedagógico da escola, então com o projeto, eu ach..., eu dô muita importância, eu acho que é preciso que a gente tenha é, como planejamento, um planejamento antes de se realizar as ações, e o projeto político nada mais é do que isso né, vai sistematizar exatamente as ações que a gente vai desenvolver durante pelo menos um, né que todos os anos a gente tá acrescentando coisa nova mas, mas que a gente sabe que a gente tem um norte né, dá um norte para o desenvolvimento do trabalho dentro da escola. <b>(Entrevistada 3)</b></p> <p>Porque o PPP., é para mim, no meu entendimento é o principal objetivo para o bom andamento de tudo que acontece na escola, certo, quer dizer, tudo em que sentido: planejamento é... a prioridade ser realmente a família, valorizando assim não só a família mas também o aluno e toda a equipe da escola. E nessa parte onde a implantação do projeto político pedagógico na sua escola, eu espero que futuramente venha realmente a acontecer. <b>(Entrevistada 4)</b></p> <p>Em que medida (pausa). Em que medida como assim não tô entendendo?</p>

(...)Unrum. Pra mim ele é muito importante, tanto no sentido da escola não, vamos colocar assim não tá passando, não seja um local só onde o aluno passa né pra obter conhecimento, mas no sentido da escola se envolver mesmo com a sua comunidade e tá prestando algum serviço a comunidade, né só a questão do conhecimento em si. **(Entrevistada 5)**

Olha, é se formos analisar uma pirâmide, dividida em várias partes digamos que o grau de importância dessa construção implementação estaria lá no ápice da pirâmide, que é o topo, então assim a importância dessa construção, não só da construção como da implementação creio que para escola funcionar bem é o fator mais importante é essa construção e implementação do PPP. É porque não adianta só construir com palavras bonitas, isso eu acho que grande parte das pessoas sabe fazer, mas sim colocá-lo na prática. Então a importância, sem a implementação, sem implementação, sem construção não dá, porque fica uma coisa desorganizada, só você fazendo aleatoriamente implementando coisas que vem na sua cabeça então a construção é fundamental desde que (pausa). Eu acho que da mesma forma que nós temos o planejamento para ser executado, eu acho que isso aqui segue na mesma linha, no sentido de que se nós não planejarmos as coisas e sistematizarmos aquelas coisa só as idéias soltas vão acabar por não nos dar os resultados que nós queremos lá na frente, os objetivos propostos, porque muita coisa vai fugir, então se nós tivermos essa parte da construção, sistematização da forma que seja apenas discutida, mas sem ser colocada no papel e implementada, lá na frente eu creio que seja o correto a se fazer para não ficar nada solto nem a discussão, nem só o papel com idéias de quatro, cinco pessoas e ainda a implementação não funciona só com idéias soltas sem ter todo esse processo anterior. (...) Não, mas o dia-a-dia é, é porque essas coisas não funcionam uma coisa separada da outra. Se for só o dia-a-dia da escola, a gente for analisar é... Por isso que eu digo sem o coração o corpo ele não vai funcionar, porque se eu não tiver aquilo de uma forma organizada, se eu me detiver só no dia-a-dia, ou se eu me detiver só no papel não funciona. Eu tenho que fazer uma junção de tudo isso prá poder então... . Ele é construído ah..., ah..., todos os dias. Porque todos os dias nós temos um cotidiano escolar que não vai está fora dessa construção, tá incluso. É porque... Eu acho que eu me detive só à forma sistematizada, né? Mas, não foi isso o que eu quis dizer. **(Entrevistada 6)**

Talvez essa própria, essa rotina que a gente tem na escola de muito trabalho, a gente vá, assim isso é, isso é um erro pra mim do ponto de vista, um equívoco enquanto profissional, é um erro, um equívoco enquanto profissional, assim pensar, a, agir, intervir sem, desconecto da, dessa dimensão, da reflexão sabe, de, de, de você parar assim refletir do ponto de vista teórico mesmo o que você tá fazendo e como é tua prática profissional, ela tá construindo ou não algo que seja vinculado a esse projeto da escola. Então assim, sendo muito sincera talvez a gente intervenha, tenha uma prática profissional sem, sem ao menos refletir essa, essa correlação que é necessária fazer com aquilo que o nosso projeto, que o projeto político pedagógico da escola propõe. Assim só pra tentar ser mais clara né, talvez eu num seja sendo, é nem sempre aquilo que eu faço enquanto profissional de serviço social do ponto de vista da consciência né, de ter consciência, eu estou vinculando aquilo ao PPP. da escola, no entanto eu sei que muita das ações que eu desenvolvo e da minha prática na escola ela tem uma relação e ela precisa ter uma relação com aquilo que o projeto do ponto de vista ideológico, do ponto de vista da concepção propõe. Eu, eu tenho, eu, a minha perspectiva de trabalho é uma perspectiva de analisa a realidade. (...) Então é, é, talvez seja um pouco do que eu tava colocando no início por exemplo, é eu respondi... talvez tenha respondido quando eu disse o seguinte nem sempre a minha intervenção de forma consciente ela tá vinculada aquilo que o projeto da escola propõe, né, o projeto político pedagógico propõe. Talvez a minha prática, o que eu faço, o eu cotidiano profissional, a perspectiva em que eu atuo esteja, mas num é uma, uma ação reflexiva, eu num faço isso porque eu to dizendo, isto que eu estou fazendo agora tem a ver, eu estou articulada com o projeto propõe. Então em certa medida o projeto é... a minha, a minha relação com o projeto não seja

	<p>talvez ainda de valorizar até mesmo porque eu preciso conhecer melhor o projeto da escola né, então assim eu num tenho, eu num, num, talvez eu num valorize, eu não esteja tão atenta aquilo que do ponto de vista da concepção, das propostas, de que o projeto é, é, é, da forma como o projeto tá pautado, eu esteja atenta a isso, pode até ser que o que eu faço tenha vinculação com que o projeto tá lá, mas não é algo consciente, não é algo, não é algo que eu faça de forma consciente entendeu? Porque eu preciso inclusive eu sinto essa necessidade de, de compreender melhor esse processo de projeto político pedagógico, de construir talvez, contribuir mais com essa construção do projeto no espaço da escola né, então é, é isso que eu quero dizer. <b>(Entrevistada 7 )</b></p>
<p>5. De que forma ocorre a inter-relação do PPP com a sua prática?</p>	<p>Com relação a prática, é como eu falei, a minha prática é...não...a inter-relação deveria ser mais efetiva, mas eu acredito que ainda eu não consegui almejar essa inter-relação de forma mais profunda, mais efetiva, é como eu te disse a gente precisa definir a questão dos teóricos, eu sei que alguma coisa a gente se baseia em Vigotsky, Emília Ferreiro já que eu tô né na alfabetização, nesse processo de língua escrita, mas ainda não anda lado a lado não, essa relação. Com a prática, é, eu acho que ainda precisa, muita coisa ainda precisa ampliar, é, aprofundar mais, precisa é andar mais lado a lado, essa inter-relação ainda precisa acontecer, acontece, mas não acho da forma que deveria, ainda precisa melhorar. <b>(Entrevistada 1)</b></p> <p>Acho assim o PPP. já veio pra ajudar o professor em sala de aula, no meu caso eu acho que, eu já trabalho com, an..., não só projetos direcionados a minha aula que é aula de português, como, an..., relacionados a proje..., a é ciência, como eu tô trabalhando projeto de sexualidade com Ana Cláudia, tem também outros projetos como leitura e escrita, an(pausa), projetos de ginca..., um projeto como a gincana cultural, acho que tudo isso veio acrescentar a escola, não só a escola como um todo, mas ao professor também. <b>(Entrevistada 2)</b></p> <p>(barulho com a caneta) (pausa demorada) Quando a gente tem, é isso é, a prática sistematizada é dentro do projeto político pedagógico a gente tem exatamente o que eu acabei de falar, a gente tem é, é como é que se diz, mais facilidade de trabalhar, uma vez que se planeja aquilo que se vai fazer né? A gente, a gente tem, tem muito mais facilidade de trabalhar. É apesar de a gente ter algumas dificuldades, mas isso favorece de alguma forma, o desenvolvimento do trabalho da gente né, pelo menos da minha, na minha prática, eu acho que isso é, só favorece porque se a gente já tem algo sistematizado, a gente já sabe olhe, é que projetos a gente vai trabalhar, de que forma a gente vai trabalhar, isso só favorece o desenvolvimento da prática. <b>(Entrevistada 3)</b></p> <p>Bom, eu faço a minha parte, até porque a equipe pedagógica da escola é tem realmente ajudado muito nesse sentido sabe, então algo que realmente não está ao meu alcance eu busco a equipe pedagógica é, eu tento realmente implantar no meu dia a dia, isso aí com meu aluno, com meu alunado. <b>(Entrevistada 4)</b></p> <p>De que forma... embora não tenha né participado da construção e, mas eu se,,, o que eu sempre procuro na minha prática né e quando faço diagnóstico dos alunos e ai entraria a questão do PPP., é quando eu falo justamente dessa realidade de escola/comunidade né, então na minha prática é justamente quando eu faço esse diagnóstico de falar a eles o que tá dentro da realidade deles. <b>(Entrevistada 5)</b></p> <p>Se for entendido esta relação como mútua então é uma relação de ida e volta. Tou certa? É isso ai. Então como a gente acabou de falar nesta questão anterior, o cotidiano ele faz parte do PPP certo? Então no PPP da nossa escola, é... Ele tem uma parte que explica bem a função da supervisão. Função fica muito mecânica. Que explica bem o trabalho pedagógico dessa especificidade supervisão na escola. Como é que eu escrevo sobre esse trabalho se eu não vivo esse trabalho? Então prá eu tá colocando lá dentro esta questão da supervisão eu tenho que tá vivendo isso. E a cada ano, a cada vez que for reconstruído eu tenho que está percebendo se esta relação está acontecendo,</p>

	<p>esta inter-relação no caso né. Então a partir do momento que eu coloco a minha prática é no papel e eu revejo essa prática com o dia-dia no PPP. Eu acho que a relação está nesse sentido, a inter-relação, de poder está avaliando e reavaliando a minha prática a partir dessa construção. <b>(Entrevistada 6)</b></p> <p>Anram. Quando por exemplo é... eu atuo muito nessa relação família-escola né, família-comunidade, é, relação professor-aluno, aluno-professor, então todas essas relações que se estabelecem no campo da esco..., no espaço da escola, o serviço social ele tem uma, ele está presente seja no, no processo de, de, de, de articulação, de, de, de aproximação com a realidade desses, desses segmentos que compõem a escola e ao mesmo tempo que a gente se aproxima dessa realidade, a gente propõe algumas intervenções, porque a gente identifica nessas realidade algumas problemáticas, em relação aos alunos: questões de indisciplina, problemas no campo da saúde, no campo da sexualidade, então uma série de questões que vão se apresentando enquanto demanda pra instituição e o serviço social vai lá intervir em relação a isso. E aí naquilo que se vincula a essa, naquilo que vincula essa prática ao, a, ao projeto político pedagógico disse que lá, é possível que haja e eu acredito que há uma, uma correlação em relação a minha prática e o projeto em função perspectiva que eu atuo em relação a essas demandas né, eu procuro atuar numa perspectiva crítica, de, de descortinar aquilo que me aparece de forma assim muito superficial, então eu tenho que investigar, tenho que tentar identificar mais, de forma mais aprofundada, procuro, por exemplo, relacionar esses processos né, essas questões que se aparecem, que aparecem a partir das demandas numa perspectiva mais é aberta, e, e histórica né, assim estrutural mesmo entender que não é um problema isolado mais que tá dentro de uma perspectiva maior da própria educação, problemas estruturais que envolvem educação, da própria escola, do processo de gestão, é, das questões familiares e que tem um, uma relação profunda com essa dimensão da educação, com a política da educação, que também é determinada por outras questões né, o que hoje a política da educação é, existe outros determinantes que a faz ser assim, então assim, é, a minha, a, o que eu consigo perceber enquanto relação é isso né, eu acred..., o projeto político pedagógico da escola até onde eu, eu tenho conhecimento, ele tem essa, atua nessa perspectiva, é, é fundada, baseada nessa perspectiva de análise crítica da realidade né, de entender a educação numa perspectiva mais ampla, não em si mesma né, mas assim é, é determinada por questões de ordem política, ordem cultural, ordem social, ordem econômica acima de tudo, então na medida em que eu atuo nessa perspectiva também crítica né, de, de conceber a realidade na perspectiva crítica e aí eu parto da perspectiva marxista mesmo, então eu acredito que existe uma, uma correlação direta né, uma ligação direta com o projeto da escola, porque o projeto também é, é orienta a prática profissional né, desses, desses profissionais que atuam também nessas perspe... precisando estar embasados né.(...) a partir, a partir do seu, do seu aporte teórico né, a partir dos seus princípios né, a partir dos seus objetivos, então tem uma série de, de, de elementos que são constituídos no projeto que orientam essa prática profissional.</p> <p><b>(Entrevistada 7)</b></p>
<p>6. Como você compreende a autonomia da escola na construção/implementação do PPP, mediante as orientações da secretaria da Educação a exemplo do Decreto 6.496/2009 que regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota dez.?</p>	<p>Não assim, eu acredito que a escola, ela tem autonomia assim na questão da elaboração e da construção, só que muitas vezes a escola da gente fica sobrecarregada com essas implementações, com esses projetos que são direcionados pela prefeitura, que sobrecarrega que acaba deixando de lado, da gente efetivar aquilo que está no PPP, só pra cumprir-se as metas. E com relação a essa escola nota 10, assim... Eu acho que não é nesse sentido aqui não é, não é positivo. Eu acredito que seria melhor a gente enquanto escola construir os nossos projetos, dentro da nossa realidade e com base no PPP., como eu te disse na fundamentação a gente se nortear, e não ficar presa a só implementação das coisas, agora assim a escola tem total auto..., tem</p>

autonomia né nessa construção, mas eu acho que na implementação ainda fica perdida, por conta de ter que cumprir metas, de..., da secretaria, muita coisa são colocadas, principalmente né pra vocês que são a equipe técnica da escola e acaba deixando-se de lado o PPP, só pra implementar, agora assim é como eu falei, pra que o PPP tenha essa efetivação, seja construído, precisa que se todos estejam envolvidos, também precisa né principalmente do apoio da direção, a direção da escola tem que tá aberta pra essa implementação, tem que dá essa abertura pra que venham outros projetos e pra que eles sejam efetivados. Eu acho que o que precisa também Samara é ter-se uma discussão mais clara dentro da escola do que é o PPP, da importância que o PPP tem, pra vê se fica, as pessoas se conscientiza da importância dele, que eu que enquanto todos não tiver envolvidos, ai continua nessa, assim tem o PPP, mas que a gente não segue totalmente os direcionamentos do que tá lá no PPP.

**(Entrevistada 1)**

Não eu acho que ela tem total autonomia pra realizar, an, pra realizar o PPP, só que, é... an..., outras orientações que advenham da prefeitura acho que é só pra acrescentar, mas que a escola tem total autonomia de, de fazer o que ela bem entenda com o projeto, isso ela tem. **(Entrevistada 2)**

Eu acho que deixa muito a desejar, a escola é pouco autônoma nisso, né, a gente assim tira, é, na verdade tira, não é que tire totalmente a autonomia né, porque a gente tem é... é...a gente pode fa..., a gente ainda pode participar, a gente ainda pode fazer isso, construir o projeto político, porém as limitações são muito grande, quando a secretaria diz olhe tem é, tal diretriz (batendo na mesa), tal projeto (batendo na mesa), você tem que aceitar esse projeto (batendo na mesa), esse, esse e esse (batendo na mesa), e a gente não tem o direito, a escola não pode pensar né, como ela deve trab..., como é que deve ser o trabalho, como é que a grande maioria que faz a escola quer trabalhar, de que forma a gente quer trabalhar, a gente tem que seguir toda uma, uma diretriz que, que é determinada lá. E isso eu acho que compromete, porque eu acho que o projeto político é a cara, é a cara da escola, é como a escola pode trabalhar, de que forma a escola deseja trabalhar, pra quem essa escola tá trabalhando né, que tipo de aluno essa escola...Porque não é o fato de ser uma escola pública, não é o fato de estar atrelada a secretaria de educação, que tem todo mundo, é, é como é que se diz, todo mundo pensar da mesma forma e fazer da mesma forma, eu acho que é interessante, que era interessante e isso claro compromete a autonomia da escola, quando a gente pode até escolher mas a gente tem que primeiro priorizar os de lá, então eu acho que isso compromete o, o, a implementação do, do projeto, quando a gente tem um projeto pedagógico na escola e a gente tem um projeto pedagógico na escola e a gente tem que é, vem... a secretaria manda, tem que fazer um projeto de saúde, projeto não sei de que, projeto anti droga, pro... quer dizer isso compromete todo, todo um trabalho que às vezes a escola já tem como foco, determinada coisa, não eu vou esse ano a gente vai trabalhar dentro dessa persp... perspectiva, e de repente chega é, a secretaria dentro das diretrizes dela lá e diz: não você vai trabalhar isso, você pode trabalhar isso que vocês querem, mas tem que primeiro, fazer é, é desenvolver tais e tais projetos que são da própria secretaria, então eu acho que isso, isso é, é, isso não é bom, e isso compromete essa autonomia que a escola deveria ter. **(Entrevistada 3)**

Olhe em relação à secretaria de educação, eu creio assim, eu vejo assim que manda realmente os projeto muito, é não com antecipação, mas manda pra hoje os projeto e nós vemos realmente que a equipe se esforça, a equipe pedagógica se esforça pra entregar no momento certo tudo aquilo que a secretaria quer e exige. Mas eu penso assim se existe assim uma democracia porque não antes, porque tem mais tempo para fazer, e para pensar e raciocinar. Acata tudo, passiva. A escola realmente ela, eu não sei por que? se é por medo, mas no fim não tem assim um posicionamento pra dizer não, não é assim, mande com antecedência pra realmente a equipe poder trabalhar, mas manda quase já, eu acho que isso dificulta muito. A escola, eu vejo assim, como que a escola não tem autonomia, como que a escola fica omissa, mas eu acho que também, não sei se todas as escolas do município né também não

conheço, mas eu vejo assim, quem realmente sabe o que está acontecendo talvez a direção, e eu creio a equipe pedagógica porque o resto não sabe nada disso não, chega pronto até pra gente que somos professores. Os projetos que vem quase da secretaria, da escola não, vem da secretaria, entendeu? Ai eu quero isso assim, então eu faço assim. Aí cadê a autonomia da escola? A escola fica sem ser, sem ser, sem ser uma escola assim autônoma, e quanto à escola nota 10 é realmente mereceu nota 10 aqueles que realmente fizeram e rezaram na cartilha. **(Entrevistada 4)**

É, falando assim da minha vivência não é, eu acho que a secretaria de educação ela tira um pouco da autonomia da escola, e assim, por exemplo, em relação aos conteúdos, como professor a gente aprende que a gente deve selecionar os conteúdos de acordo com a realidade da sua comunidade até porque cada comunidade é diferente, aí na escola nota 10, é a gente tá, é 50 % é a avaliação do ensino aprendizagem né, e uma coisa que eles tão fazendo é impondo o currículo pra gente, tão fazendo umas reuniões em que a prova vai ser a proposta curricular, mas que pra mim vira uma imposição curricular se eles vão avaliar os meus alunos com aqueles conteúdos então eu vou ter que dá aqueles conteúdos pros meus alunos, né, 1º, 2º, 3º bimestre, então eu tenho que dá aqueles conteúdos naquela ordem. Então eu acho que essa escola nota 10 tá tirando a autonomia da escola. **(Entrevistada 5)**

Ela não é... Eu acho que essa autonomia no caso ela ficaria entre aspas porque eu não considero que seja totalmente autônoma. é algumas coisas elas nos são impostas, mesmo que a gente não queira a gente tem que praticar colocarmos na prática, mesmo que a gente não concorde. Infelizmente!

Olhe! Eu não sei se em outras, outras instituições que não seja aqui nessa escola funciona, funciona de outra forma, mas aqui!!! Né.

Mesmo a gente não concordando com algumas coisas, eu vou citar exemplos mesmo: É no ano de 2009, nós estávamos fazendo vários relatórios dos projetos que tinham sido desenvolvidos na escola colocando-os no PPP, e de repente chegou uma semana da alimentação né nós estávamos com o relatório do ano cultural que tinha até falando sobre animais e de repente chegaram as festas no meio de outras coisas que era a semana de alimentação que era pra a gente fazer nesse caso, é, nós fomos autônomos não realizamos essa atividade. Mas, já o ano cultural! Que eu não acho que é uma coisa ruim, eu considero até excelente, as escola tem autonomia de elaborar da forma que ela quiser no sentido do da prática da metodologia, mas é uma coisa que já vem de lá né? A escola aceita eu não sei se existe é porque existe uma hierarquia e nós já estamos subordinados a outras pessoas, não que nós não tenhamos as nossas próprias idéias e opiniões nós temos! Mas estamos subordinados até questões de hierarquia e de respeito mesmo. E se existe uma direção, uma gestão na escola né, ficamos sujeitos a algumas... não é a palavra não é imposição mas ficamos sujeitos a algumas coisas que nós talvez poderíamos aproveitar esse tempo esse momento com outras. Então tudo que eu estou falando aqui de projeto de ações isso é eu estou falando porque nós colocamos isso lá dentro do papel e nós estamos e a nossa prática também acontece dessa forma, então a escola ela não é totalmente autônoma eu não sei responder exatamente por que nesse sentido de o que vem ser é... aceito é, as vezes existe até contestações né quanto a essas coisas mas, é contestado e fica ali mesmo ele não é mudado eles não dizem não então tudo bem se a escola acha que a prioridade dela é outra então vamos abster este projeto tal que a secretaria mandou né isso não acontece mesmo que a gente diga que há prioridade que talvez os , a violência ou outras coisas que não sei se poderia ser trabalhado através dessas coisas que eles mandam seja prioridade as vezes a gente dá prioridade ao que elas enviam porque apesar de contestar eles não dão oportunidade daquela coisa ser de você abster aquele projeto então a autonomia aqui é entre aspas. Eu acho que existe autonomia em muitas coisas só em haver essa participação essa divulgação de quem quiser participar disso ou daquilo participar mas que fica restrito a essas coisas que as vezes nós temos outras prioridades e somos praticamente eu não estou sabendo usar os termos mas é obrigados também entre aspas eu vou colocar a aceitar enquanto

nós temos outras prioridades que até você poderia me perguntar mas isso que eles enviam não poderia ser trabalhado junto com as prioridades de vocês já que o que se prega é interdisciplinaridade a transdisciplinaridade. As vezes não dá! Por que é coisa demais e a gente não consegue vencer então a autonomia é, ela não existe totalmente, ela é parcial. **(Entrevistada 6)**

Assim forma bem particular, pra mim independente da Secretaria, independente da escola nota 10, a, a implementação de qualquer projeto político seja ele político a partir de uma categoria, político a partir de um espaço escolar, ele, ele tem uma autonomia extremamente limitada, a autonomia é limitada, é uma pseudoautonomia porque se a gente for vê o projeto por si só ele num tem capacidade de se autofetivar né, ele já é, ele já é... É, não é que ela não tenha capacidade, é porque a própria autonomia da escola é limitada né, a própria autonomia da escola ela é limitada assim e aí ela se torna muita mais limitada quando você tá ligado a outras instâncias como a Secretaria de Educação que te dá autonomia mais que também interfere de forma direta é a todo tempo no cotidiano da escola né e assim quando eu digo que independente... mas assim eu quero dizer o seguinte, independente da secretaria eu vou chegar lá, mas independente da secretaria, do nota 10, a própria atuação na escola ela já é limitada, essa autonomia já é limitada em função do próprio contexto social, político, econômico que ela tá inserida né, a gente vive numa sociedade capitalista que, que segue os interesses da classe dominante burguesa, e a gente sabe que a atuação da própria, da, das políticas educacionais elas são construídas dentro desses, desses limites do próprio capital, então já tem uma questão de ordem muito estrutural que limita essa autonomia da política da educação, e aí quando você vem pra um campo mais particular que é o campo da escola né, que aí esse é um campo mais universal mas só totalizando, você vem pra escola aí sim, aí onde entra essa, essa, essa autonomia ela se torna ainda mais limitada em função da secre... de uma secretaria que determina né, uma série de projetos, uma série de, de ações pra todas as escolas como se elas tivessem dentro de uma mesma realidade, inseridas num mesmo contexto, então você já começa a desrespeitar aí a questão da, da, das, das especificidades de cada, de cada comunidade que tá nesses espaços né, e da, da própria estrutura que essas escolas tem pra funcionar seja a partir é da estrutura física dessas escolas, seja a partir do corpo, do corpo de, de, de técnicos, de profissionais que atuam nela né de forma justamente precarizada, isso a maioria é, é com uma qualificação do ponto de vista profissional muito suspeita em alguns aspectos, então assim tem uma série de fatores que a gente vai tá colocando como algo que limita. Agora não, não, isso num quer dizer que a escola, ela num tenha capacidade né de se autogerir né, de, de, de construir propostas do ponto de vista né, é, é pedagógico ou uma política do ponto de vista educacional assim tanto quanto mais progressista né, assim mais aberta, é, numa perspectiva mais humana mesmo né, então assim eu acho que tem, tem algumas estratégias e aí eu acho que o projeto político pedagógico ele é fundamental nesse aspecto, porque se você já tem uma série de questões que limitam tua autonomia né, você tem que ter um projeto no mínimo ousado pra você ter como horizonte sempre uma perspectiva de ultrapassar e de, e de transpor todas essas dificuldades, que geralmente são né, são impostas a, ao ambiente escolar, então assim é, pra mim é difícil implementar é, você, você conseguir dá...dá materialidade mesmo né, tornar isso efetivo, essas propostas né do ponto de vista de uma concepção de educação crítica, é transformadora, democrática né, diante de todas essas, dessas questões que acabam sendo, que influenciam a vida escolar, a gente não tá alheio a, a essas questões que acontecem na sociedade, ao contrário, é na escola onde vai se expressar todas essas contradições da sociedade né, da sociedade capitalista que a gente vive, é na escola que a gente é vê as dificuldades que as famílias enfrentam no seu cotidiano, vê as oportunidades que são diferentes pra quem, pra quem é aluno pobre de quem é aluno rico, a gente sente isso no cotidiano da escola, então quando de fato é implantar uma proposta né crítica, progressista, transformadora, democrática,

num contexto em que a gente vivencia desigualdade, pobreza né, falta de oportunidades, enfim, uma série de questões, profissionais não são muito motivados em sua maioria né, viciados em alguns aspectos, em, em muitos aspectos né, então assim transpor tudo isso é muito difícil agora num é impossível, eu acredito, e o projeto ele, eu acredito que a importância do projeto é nesse sentido da gente dizer olha embora a gente tenha essa série de questões que limitam nossa atuação mas a gente tem isso aqui como, como horizonte né, o horizonte é tá sendo o projeto político pedagógico né, os princípios que estão contidos nele, a nossa perspectiva de atuar né a partir de concepções ideológicas que eu acredito que, que sejam mais críticas né, da, da própria educação então assim pra mim projeto ele, ele, ele, ele cumpra esse papel fundamental de apesar da gente compreender todo esse contexto que a gente tá inserido, mas o projeto é essa base que a gente se firma e diz, não a partir dele a gente tem né que transpor todas essas, esses limites, pra que a gente possa de fato...

**(Entrevistada 7)**

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. (org). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, memória e currículo, 1).

ANDRADE, **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do forma-se**: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. 2003. 173 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhares. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147-176.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Imprensa Nacional, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2001. 123 p.

BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 11- 26.

CARRER, Andréa Câmara. **A Construção do projeto político-pedagógico do CEFAM Butantã**: um exercício de autonomia escolar? 1999. 175 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escola: entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 95-112.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

Conferência Nacional de Educação - CONAE. **Documento Final**, 2010.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: PEREIRA, Maria Z. da C.; CARVALHO, Maria E. P. de; PORTO, Rita de C. (orgs.) **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 17-35.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

DE ROSSI, Vera Lúcia. **Gestão do Projeto Político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção cotidiano escolar).

DE ROSSI, Vera Lúcia. Projetos Político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 318-337, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

DRABACH, Neila Pedrotti. MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 02 fev. 2010.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. **A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil**. 2006. 151 f. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 320 p.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/1854/Projeto\\_Politico\\_Ped\\_1998.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/1854/Projeto_Politico_Ped_1998.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2010.

GERMANO, J. W. Globalização Contra-Hegemônica, Solidariedade e Emancipação Social. **Cronos**, Natal, RN, v. 8, n. 1, p. 41-55. 2007.

GONDIM, Janedalva Pontes. **Políticas educacionais e Formação docente: o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia da Paraíba**. 2009. 128 f.. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 3. ed. São Paulo: Record, 2008.

JOÃO PESSOA. Decreto Lei nº 6492/2009, de 17 de março de 2009. Regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10, instituído pela lei municipal 11.607/2008 de 23 de dezembro de 2008. **Diário Oficial do Município de João Pessoa**, João Pessoa, 17 mar. 2009.

LUCCI, E. A. **A Educação no Contexto da Globalização**. Estudos do curso de Pós-Graduação da FEUSP: 2002. "A educação para as virtudes na tradição ocidental". Disponível em: <<http://www.hottopos.com/mirandum/globali.htm>>. Acesso em: 10 set. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, Elizabeth. Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Globalização e (des) igualdades: Desafios contemporâneos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 315- 323.

MACEDO, Elizabeth; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e diferença no contexto global. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti (orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 113-128.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003 . Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 set. 2009.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: a construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. In SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (orgs.) **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOURA, Manuel O. de A. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Tompson Learning, 2001, p. 143 -162.

PEDROSA, C. E. F. Análise crítica do discurso: uma proposta para análise crítica da linguagem. In: Congresso nacional de linguística e filologia, 9., 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2005. p. 43-70. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>>. Acesso em: 06 abr. 2010.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, MACEDO, Elizabeth. Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Globalização e (des) igualdades: desafios contemporâneos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 325-332.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.169-

184, jul./dez. 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 jan. 2010.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, SANTOS, Edilene da Silva. Globalização e Políticas Curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p.65-99, mar./set. 2008.

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

PEREIRA, Fátima. **Idealizar a vida, gerir o presente e projetar o futuro**: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores. 2007. Tese (Doutorado)–Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. 2007

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Guia da escola cidadã, 7).

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. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico**. São Paulo: FDE, 1992. p. 73-77. (Série Idéias, 15).

SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. Projeto Político Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 141 – 173.

SANTIAGO, Eliete. O Projeto Político Pedagógico da escola como instrumento da gestão democrática. In: MACHADO, Laêda Bezerra. SANTIAGO, Eliete (orgs.). **Políticas e gestão da educação básica**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009, p. 95-108.

SANTOS, Boaventura de Souza. (org.) Os processos da globalização. In: \_\_\_\_\_. **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25- 102.

\_\_\_\_\_. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 72, p 7-44 out. 2005. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. **Revista del Observatório Social de América Latina**, v. 15, p. 77-90, 2004. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

SCOCUGLIA, A. C. Globalizações, política educacional pedagogia contra-hegemônica. **Revista Iberoamericana de Educacion**, Madri, n. 48, p. 35-51, 2008.

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político-pedagógico do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

STADELLA, L.; MARACCI, D.. GLOBALIZAÇÃO E AS ONDAS ECONÔMICAS. **ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - ISSN 21-76-8498**, América do Norte, 2 6 07 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Políticas de Currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, Alice Casimiro et al (Orgs.) **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: Faperj, 2008, p. 139-165.

UFPB/CE/DHP/GPEM. **Elementos para a construção do Projeto Político-pedagógico** nas Escolas Municipais de João Pessoa. Caderno do GPEM, João Pessoa, 1999.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertard, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político- pedagógico da escola:** uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

VILLAS BOAS, Benigna M<sup>a</sup> de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de (Orgs.). **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. São Paulo: Papyrus, 1998.