



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Nivia Cursino Faria

**Trajetos e projetos: tensões e desafios no movimento de construção do
projeto político-pedagógico e produção curricular**

Duque de Caxias

2015

Nivia Cursino Faria

Trajeto e projetos: tensões e desafios no movimento de construção do projeto político-pedagógico e produção curricular

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Prof.^a Dra. Débora Barreiros

Duque de Caxias

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

F224 Faria, Nivia Cursino
Tese Trajetos e projetos: tensões e desafios no movimento de construção do projeto político-pedagógico e produção curricular / Nivia Cursino Faria – 2015.
101 f.

Orientadora: Débora Barreiros.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Planejamento educacional - Teses. 2. Escolas municipais – Rio de Janeiro (RJ) - Currículos - Teses. I. Barreiros, Débora. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.014.5(815.3)

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7/ 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Nivia Cursino Faria

Trajeto e projetos: tensões e desafios no movimento de construção do projeto político-pedagógico e produção curricular

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em: 15 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Débora Barreiros (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Rosanne Evangelista Dias.
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2015

DEDICATÓRIA



Dedico essa dissertação aos meus pais que me apoiaram em toda a minha trajetória.

RESUMO

CURSINO, Nivia. **Trajetos e projetos:** tensões e desafios no movimento de construção do projeto político-pedagógico e produção curricular. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

O propósito deste trabalho é analisar as tensões e desafios que envolvem a produção curricular, a partir do olhar do coordenador pedagógico, tendo como foco o Projeto Político Pedagógico. Optamos por analisar a trajetória e o movimento de produção dos Projetos Políticos Pedagógicos desenvolvidos nas escolas municipais do Rio de Janeiro, tangenciados pela SME/RJ a partir de 1996. Para esta construção realizamos um recorte das discussões sobre as produções de políticas curriculares numa perspectiva da tradução de Homi Bhabha (2010), articulando o conceito de Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball (1992) em seus diferentes contextos e suas ressignificações. Entendemos que as demandas da SME/RJ estão constantemente entremeadas pelas diferenças encontradas do espaço escolar – local de tensões e de constantes relações de disputas, por envolver singularidades e pluralidade de sentidos. Nesse sentido, assumimos o Projeto Político Pedagógico como campo de negociações, produção de sentidos e o confronto de demandas por meio das enunciações e agências políticas presentes nas relações sociais.

Palavras-chave: Currículo. Projeto Político Pedagógico. SME/RJ.

ABSTRACT

CURSINO, Nivia. **Paths and projects:** tensions and challenges in the construction movement of the political-pedagogical project and curricular production. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

The purpose of this paper is to analyze the tensions and challenges involving the production course, from the look of the pedagogical coordinator, focusing on the Educational Policy Project. We chose to analyze the trajectory and the movement of production of Political and Pedagogical projects developed in the public schools of Rio de Janeiro, tangenciados by SME / RJ in 1996. For this construction we perform a cut of the discussions on curriculum policies productions from the perspective of Homi Bhabha Translation (2010), articulating the concept of Policy Cycle Stephen J. Ball (1992) in their different contexts and their reinterpretation. We understand the demands of the SME / RJ are constantly interspersed by differences of school space - place of tension and constant relations disputes, it involves singularities and plurality of meanings. In this sense, we assume the Pedagogical Political Project as negotiations field, production of meaning and the confrontation of demands through the utterances and political agencies present in social relations.

Keywords: Curriculum. Educational Policy Project. SME / RJ.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO MEIO DE PLANEJAMENTO CURRICULAR: ANALISANDO COMO A ESCOLA PRODUZ SUA POLÍTICA IDENTITÁRIA..... | 15 |
| 1.1 Política de currículo como processo de significação | 212 |
| 2. POLÍTICA DIMENSÃO POLÍTICA DE SE FAZER UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO..... | 39 |
| 2.1 Planejamento: uma participação coletiva e política..... | 44 |
| 3 DE “GESTOR” A “FAZEDOR”: O DISCURSO E O PERFIL DOS COORDENADORES..... | 53 |
| 3.1 “Antes disto, a minha visão de coordenador era...” E agora, o que fazer?..... | 56 |
| 3.2 O “PPP deu vida às escolas”: a identidade institucional nos dias atuais | 71 |
| 4 COMPREENDENDO O MOVIMENTO DE PRODUÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DOS SUJEITOS NA SME/RJ..... | 77 |
| 4.1 O discurso da produção curricular pelo olhar dos coordenadores | 78 |
| FECHAMENTO PROVISÓRIO | 95 |
| REFERENCIAS | 100 |

INTRODUÇÃO

Nossa trajetória de estudos sobre currículo e suas produções nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro começa quando tivemos a oportunidade como bolsista de iniciação científica do Grupo de Pesquisa: “Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos” – GCEDH/FEBF e que culminaram no trabalho monográfico. Ao longo da graduação foram analisadas as políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação que apresentaram a potencialidade da articulação entre o currículo, a cultura e a identidade. Com o aprofundamento dos estudos e a apropriação destes conceitos, e, ainda, com a possibilidade de desdobramentos que o tema “currículo” permitia, tivemos o primeiro contato com o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Foi por meio da análise realizada da proposta curricular Multieducação (1996), produzida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) que compreendemos que a produção do Projeto Político Pedagógico era “peça” fundamental para a construção da identidade local e para a produção de uma política identitária.

Durante a pesquisa de monografia estivemos numa escola por um período de um ano. Durante este tempo, foi observado que a construção do projeto político-pedagógico não era realizada. Quando perguntamos sobre este documento, a diretora da escola mostrou-se inibida ao falar sobre o destino que ele teria. Solicitou que fosse consultada uma das professoras que atuava como estagiária para falar do PPP. Em seguida, a diretora da escola reforçou que se alguém perguntasse sobre esse documento, agiria como se ela não soubesse que tinha em mãos tal produção. O que compreendemos foi que a escola estava mais focada em trabalhar com projetos de trabalhos com o objetivo de ter algo concreto que pudesse apresentar para Secretaria Municipal de Educação sobre o o trabalho dos alunos.

Diante dessa experiência, o que ficou claro foi o PPP era mais um documento de “gaveta porque não era revisado e reformulado. Sua revisão ainda não havia acontecido nos últimos anos, além disso, apresentava lacunas a serem preenchidas, que representavam o esvaziamento de sua importância na instituição. Por compreendermos que PPP requer pensar a realidade da escola, da comunidade a fim de atender às demandas exigidas pelos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar ficamos inquietos sobre o movimento de produção deste documento. A aproximação com esse documento me inquietou sobre o movimento de produção e om a inquietação de qual era a função do projeto político-pedagógico,

optamos por averiguar o movimento de produção do documento, buscando compreender quais eram as dinâmicas envolvidas em sua construção. Foi então que não caminho de pesquisa que conduziu ao mestrado começou a ser traçado e que proporcionou o recorte que será examinado mais adiante. A princípio, ficou definido que o foco de estudo seria a produção curricular desenvolvida no cotidiano escolar a partir do olhar sobre o Projeto Político Pedagógico, principalmente por envolver demandas e sujeitos.

A partir de então, o propósito da pesquisa girou em torno da percepção de identidade institucional proposta pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, principalmente pelas ações políticas que constituíam esse documento, tendo em vista a figura do coordenador pedagógico como articulador das demandas ligadas a instituição escolar. Considerando a criação do cargo de coordenador pedagógico e a atribuição de multiplicador a ele - com o objetivo de dar continuidade as formulações curriculares, especialmente nos anos de 1990 - procurei analisar o movimento político na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Neste cenário, foram investigados a organização e os aspectos possíveis para estabelecer identidades, dentro da conjuntura e do desdobramento de um trabalho que teve origem na gestão de Leonel Brizola que atuou como governador de 1983 a 1987, se consolidando nas gestões seguintes de César Maia, Luís Paulo Conde e César Maia, e que passou por mudanças em 2009 na gestão de Eduardo Paes.

Objetivo desta pesquisa é analisar os movimentos políticos e discursivos que delineiam e transformam a estrutura curricular por meio do projeto político-pedagógico. Nesses movimentos, proponho estudar os desdobramentos da construção do documento e as consequentes modificações no trabalho e ações dos coordenadores pedagógicos – sujeitos centrais desta dissertação.

Reconhecido pelas diferentes pesquisas como um instrumento democrático, que reflete a autonomia e identidade institucional, o PPP também ao longo da análise nos permitiu compreender os marcos reguladores que envolvem tensões e trajetos. Entretanto, ainda que se utilize da ideia de existência de formas de controle, o que desperta o interesse e resulta no objeto de estudo desta dissertação é presença de estratégias de negociação, luta e transformação por aqueles que fazem parte da construção do PPP.

Essa pesquisa foi realizada por meio de observações de documentos e pesquisas sobre a construção do projeto político-pedagógico, articulando com autores da área do currículo e sob uma perspectiva discursiva, e, sobretudo com base em contatos e realizações de entrevistas com os sujeitos responsáveis pela mediação da construção do PPP: os coordenadores.

Acredito que a relevância na investigação das políticas de currículo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sob o olhar do coordenador pedagógico, se dá principalmente por ser esse o sujeito que precisa considerar o PPP diante do movimento das reconfigurações políticas que dão andamento a rede municipal, ao mesmo tempo quem precisa instituir uma reconfiguração dessa produção política e curricular na escola em que atua.

O foco de análise desta pesquisa são as produções identitárias presentes no movimento de construção do Projeto Político Pedagógico, considerando o planejamento como política curricular, como espaço de criação cultural e de identidades que tem o sujeito como agente negociador e tradutor.

Durante o trabalho na pesquisa, tivemos apontamentos a partir das questões sugeridas pela Multieducação – Núcleo Curricular Básico, elaborada pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro – SME/RJ, implementada em 1996, a qual elege como destaque a pluralidade dos sujeitos inseridos nas práticas educacionais. A proposta curricular Multieducação foi elaborada com o objetivo de reconhecer a complexidade social, reafirmando a escola municipal como lugar constituinte de valores dentro de uma sociedade democratizada, autônoma e solidária. Cabe destacar que não iremos analisar a Proposta Curricular Multieducação, mas as suas postulações fazem parte do universo da pesquisa e são mencionadas pelos sujeitos entrevistados, principalmente por ter sido o documento norteador do Projeto Político Pedagógico nas escolas por mais de uma década.

Simultaneamente à criação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, a Multieducação, foi o primeiro documento da rede de ensino a colocar em seu corpo textual a necessidade da autonomia escolar e uma gestão democrática tendo como ferramenta o PPP. Todas essas modificações geraram um campo de tensões nas escolas, ao se depararem com propostas pré-estabelecidas por um currículo oficializado, com a finalidade de dar significação às relações produzidas pelas práticas educacionais por meio das negociações e relações de poder.

Em meio às relações que precisaram ser construídas em cada instituição escolar, o Projeto Político Pedagógico passou a ser visto não apenas como uma construção documental, mas também como uma produção curricular que orientaria as práticas e as relações educacionais. Nesse contexto, reforçamos a importância deste estudo ao querer compreender as disputas de poder e as relações entre os diferentes contextos e que refletem na particularidade das identidades produzidas nas escolas da SME/RJ.

O PPP tem por base a diferença, por ser o elemento fundamental na constituição da identidade institucional. Por ser determinada simbolicamente, a diferença reflete os sentidos dados às práticas e às relações sociais que definem as especificidades de cada instituição. Em outras palavras, o PPP como uma política curricular pautada nas diferentes identidades reflete uma série de produções simbólicas e discursivas em disputa, de lutas configuradas e evidenciadas pelas características comuns e/ou divididas. Diante disso, entender o currículo como cultura é considerá-lo como espaço de diferença e movimentos de construção de sentidos através das hibridizações que tem seus fechamentos provisórios.

Por esse motivo - e por ter o PPP como princípio a autonomia, que busca articular todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar - compreender a produção do projeto político-pedagógico é o mesmo que convocar à reflexão as culturas institucionais, as crenças, as convicções e os diferentes contextos que a influenciam. E ainda, por analisar as condições de empoderamento da escola ao ter o direito de discutir as suas demandas locais diante do contexto global sem perder a autonomia pedagógica.

Entender as propostas curriculares da SME/RJ que orienta o cotidiano educacional requer uma discussão de como as instituições educacionais permitem a articulação das culturas e das diferenças - não como um ritual, a fim de homogeneizar o conhecimento e o comportamento social - mas como lugar constituinte de significados e sentidos. Sendo assim, entender a construção de um projeto político-pedagógico como ferramenta de planejamento e de produção curricular significa concebê-lo como espaço de disputa e poder.

O Projeto Político-Pedagógico [...], além de permitir a interação de pensamentos entre seus agentes construtores, favorece a interlocução com a comunidade, com os órgãos responsáveis pelo sistema educacional e com a sociedade no seu conjunto. (VASCONCELLOS, 2002, p.50).

Nesse sentido, algumas questões surgem para nortear esta pesquisa: de que forma um projeto pode criar um campo de produção cultural, constituir identidades e valorização das diferenças? Há percepção das relações de poder, produções políticas e das agências dos sujeitos em sua construção? Quais são os significados produzidos diante dessa ferramenta de produção política identitária? Tais perguntas nos levam a compreender sobre as tangências existentes no espaço educacional que produzem por meio das relações sociais do currículo, e que considere a diferença como espaço de negociação, articulação e produção de cultura.

O projeto político-pedagógico como ferramenta de planejamento cria possibilidades de o sujeito construir e produzir sentidos em um contexto histórico e cultural. As ações

constituídas dão significado às múltiplas linguagens e interesses que cruzam o debate em torno do planejamento, o que segundo Boutinet (2002) autoriza o desenvolvimento da criatividade, articulando o individual e o coletivo a partir de uma realidade social, que legitima e reconhece as relações sociais produzidas por meio do discursivo (BHABHA, 2010).

Para Frangella (2011), o currículo é lugar de interpretação e produção de significado, campo de produção cultural que hibridizam discursos por meio de diferentes contextos, onde as enunciações culturais estreitam a produção de sentidos circulantes e não fixados em um espaço-tempo, em que as relações de poder em múltiplos contextos permitem a atividade política.

[...] também é possível perceber que, por vezes, as políticas curriculares são tomadas como “objetos reais”, dados sobre os quais se opera com conceitos que acabam fixando os sentidos dessa e voltando a atenção para as interpretações, apropriações, embates, resistências às políticas, contudo essas permanecem como centro gravitacional das ações na/da escola e seus sujeitos, produto objetivo. (BARREIROS & FRANGELLA, 2007, p. 233).

Com base no modelo de análise de políticas de Stephen Ball (1992) – o ciclo contínuo de políticas – buscamos compreender como as relações entre os diferentes contextos de produções curriculares permitem a construção de novos e outros sentidos, ampliando os significados e estabelecendo novos e outros símbolos. De tal modo, assumimos que o processo de produção cultural é um processo político e compreender as ações dos atores envolvidos nas práticas escolares faz-se indispensável entender como os embates nas produções de políticas educacionais fixam sentidos, mesmo que contingencialmente.

De acordo com as discussões de ciclo de política de Ball (1992), compreender a produção do Projeto Político Pedagógico requer olhar as negociações e a circulação de saberes e poderes presentes nos textos produzidos pelas políticas curriculares. Portanto, é preciso compreender todo esse processo entendendo tais políticas associadas aos três contextos – influência, prática e produção.

A tensão entre os diferentes contextos admite ampliar os significados nas relações sociais, existindo assim, um ciclo contínuo, onde o contexto de práticas, produção e influências provocam inquietações entre a prática e a teoria devido a sua multiplicidade de leituras e interpretações. Tais contextos são formados por disputas e tentativas de modificação das ações e discursos para fixação de sentidos, mas que são reconstruídas, recriadas e reinterpretadas, causando uma distinção nas relações de poder dadas as ações políticas assumidas por cada sujeito.

Em uma entrevista, Ball ao falar sobre os contextos afirma:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto da prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307).

Mas, afinal, o que significa estes novos e outros sentidos? Para compreender tais sentidos será indispensável a análise e reflexão sobre as construções curriculares orientadas pela SME/RJ, a fim de entender a construção e a ressignificação de sentidos das práticas educacionais por meio da diferença já existente acerca das negociações do/no processo de produção curricular.

Em concordância com Barbosa (2008), penso que negociar as diferenças nas/das relações sociais, na produção de novos/outros sentidos, cria “fronteiras sociais” e campo de negociação que permitem a criação cultural pela investigação e procura dar significados por meio das diversas linguagens conhecendo a si e ao outro. Portanto, significa entender que em uma sociedade a articulação entre os diferentes contextos pluraliza os significados a partir das relações sociais.

É neste sentido que, para além do entendimento de um projeto pedagógico ser um registro de uma documentação legal da escola, é necessário entendê-lo também como uma prática de planejamento (VASCONCELLOS, 2002). Tal prática ultrapassa a concepção de um currículo apenas de conteúdos programáticos, mas se constitui em trocas ressignificatórias nas/das relações sociais que não estão fechadas e/ou pré-definidas. O que me permite entender que a produção do PPP de forma significativa para a construção da realidade institucional requer ações efetivas por meio de estudo contínuo, a partir de sentidos específicos que estão articulados com significados culturais mais abrangentes, ampliando as fronteiras sociais.

Compreender a escola como produção cultural e experimentações de novas/outras relações sociais e não apenas lugar troca de saberes instituídos e padronização de conhecimento, significa entendê-la como lugar de produção de sentidos. Cabe então, a reflexão de que por esta razão há cruzamentos culturais, e por isso, a necessidade de uma constante formação dos sujeitos envolvidos no cotidiano educacional a partir de suas próprias produções, entendendo-os como sujeitos produtores de cultura.

Assim sendo, o currículo com o significante das diferenças culturais cria um espaço de “entre-lugar” (BARREIROS & FRANGELLA, 2007, p. 233), que se compõe de forma ambivalente da prática-política, como campo de disputas e negociações de sentidos híbridos no decorrente das enunciações por meio da linguagem, que promove articulações provisórias através das diferentes traduções.

Ao observar as práticas curriculares pretendemos ressaltar a importância das interações sociais e do sujeito concebido como agente de suas ações e produtor de seu conhecimento. Na proposição da SME/RJ sobre a referência da construção de uma identidade institucional, a diferença é reiterada pelo contexto social implicando na afirmação do currículo como produção cultural reforçando e produzindo identidades. Pela diferença atribuem-se sentidos e a disputa destes articulando e ao mesmo tempo conflitando as identidades a fim de predominância de um sentido.

Diante do exposto, estruturei esta dissertação em quatro capítulos: no primeiro, abordamos o projeto político-pedagógico como meio de planejamento curricular, analisando como a escola produz sua política identitária. Dando continuidade à pesquisa, no capítulo seguinte abordaremos as dimensões políticas de se fazer um Projeto Político-Pedagógico. Em ambos os capítulos assumi a premissa do sujeito como produtor de seu discurso e agente transformador das ações sociais e de políticas, a fim de romper com o sentido de planejar como cronograma, mas como formas de produzir sentidos.

Como ações futuras para o desenrolar desta pesquisa, considere necessário articular três elementos metodológicos da pesquisa em articulação ao projeto institucionalizado: desenvolver uma análise dos documentos da SME/RJ; realizar e analisar entrevistas com professores que atuam ou já atuaram como coordenador.

No terceiro capítulo, a partir da direção metodológica escolhida para elaborar esta pesquisa, analisei documentos que mencionavam a importância da construção do projeto político-pedagógico e a necessidade de um sujeito articulador nesta construção: o coordenador. Esta escolha se deu pelo reconhecimento da importância destes documentos para o desenvolvimento do reconhecimento histórico e político da identidade de cada instituição escolar. Ainda neste capítulo, a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos, considerando a pertinência dos fatores que fundamentam as relações e os significados na produção do projeto político-pedagógico dentro do seu caráter coletivo e plural, assim como a relevância do papel do coordenador na mediação e produção do PPP.

Entendo que as entrevistas permitiriam compreender as demandas externas a escola articulando os contextos do ciclo de política, considerando práticas, em sua singularidade, dos coordenadores entrevistados refletindo sobre a micropolítica onde assenta a discussão em foco. Apropriando-se do Ciclo de Política de Ball (1992), focalizaremos nas dinâmicas e no cruzamento entre textos e os processos de entrevistas.

No último capítulo desta pesquisa, optei por analisar o movimento de produção curricular a partir análise da trajetória dos sujeitos na SME/RJ. Para isto, escolhemos três entrevistados, cuja trajetória na rede envolve o mesmo período de criação do cargo de coordenador pedagógico e a instituição do PPP na SME/RJ. Analisei como a própria trajetória desses sujeitos e as diferentes questões apresentadas por esta pesquisa refletiam na produção curricular sob uma perspectiva de construção de uma política identitária.

Acredito que as análises das entrevistas oportunizaram além da compreensão melhor do objeto desta pesquisa, como também ampliaram nossas percepções quanto ao processo de produção do PPP. Em suma, compreend0 a partir das análises que a articulação das exigências dos documentos da SME/RJ está relacionada ao processo de produção do projeto político-pedagógico, que os sujeitos ressignificam suas práticas, produzem e modificam os sentidos. Em outras palavras, produzem currículo, cultura e novas identidades, por meio de movimentos políticos que formulam contingencialmente e consensualmente posições e propostas.

1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO MEIO DE PLANEJAMENTO CURRICULAR: ANALISANDO COMO A ESCOLA PRODUZ SUA POLÍTICA IDENTITÁRIA

Considerando o Ciclo de Políticas como uma ação ininterrupta, criativa e dinâmica que demanda negociações em diferentes contextos, afirmamos que a tradução por meio da hibridização, entre um contexto e outro, determina as ações entre os sujeitos. Haja vista que uma política global – aquela que exige a elaboração do projeto político-pedagógico – está imbricada com a política local – o próprio documento do PPP. As articulações entre as influências macro e o micro para a constituição das políticas revelam o contexto da prática como traduções das relações de poder e resistência estabelecida no micro.

Por uma perspectiva curricular, compreendemos o currículo como produção cultural e lugar de configuração dos discursos. Sendo assim, o currículo se torna lugar de construção de identidades que implica em relações de poder. Nesse sentido, buscamos analisar os diferentes sentidos construídos pelos sujeitos na produção do Projeto Político Pedagógico, reconhecendo a realidade sociocultural e a identidade de cada escola num espaço conflituoso de recriação e transformação das relações sociais.

Para além das diretrizes que as orientam, a produção curricular é contínua e incompleta e por meio das interações sociais dão origem a outras identidades representadas e negociadas pela diferença. As modificações históricas e as reflexões geradas pelas práticas curriculares concebem o currículo como produtor de identidade e afasta a ideia do planejar como repertório. Para se pensar em planejamento, no caso do PPP, é necessário ter uma organização curricular que tenha significado para os sujeitos envolvidos em suas práticas. Sendo assim, todo processo de construção está inserido no contexto de discussões sobre educação, entendendo-as como macro e as práticas curriculares como micro, dando-lhes sentidos e forma de construção e produção enunciatória de política e cultura atribuindo significados às relações sociais. Para o desenvolvimento deste trabalho nos apoiamos nos conceitos de hibridismo (BHABHA, 2010) emergindo o “entrelugar” no processo de negociação e conflito pela agência do sujeito e seu deslocamento cultural, e o Ciclo de Políticas (BALL, 1992) como ferramenta de análise da circulação de políticas por meio da globalização e tradução das políticas educacionais.

Para Bhabha (2011), o hibridismo é a própria tradução, pois não é idêntica, transparente. Não há representatividade idêntica como movimento de criação e processo de constituição pelos movimentos da linguagem por diferentes formas. A tradução das culturas modifica a relevância da cultura como significação, articulando o entre-lugar – espaço onde acontecem as diferenças da linguagem. Ocorre a modificação do ato de significar por um diálogo entre as negociações e a agência transformando e ressignificando os processos históricos.

Ao produzir e ao atravessar os processos históricos, na construção de significados o sujeito marca o entre-lugar pela falta de originalidade e por estarem aí rasuras produzidas pelos conflitos e pelas diferenças. Não se pretende um fim específico já dado anteriormente, mas construir maneiras de entendimentos sobre o fluxo das ambiguidades que constituem as práticas discursivas e agenciais nos espaços culturais. O hibridismo, sendo o ponto de transformação social se configura pela significação desvinculada de uma lógica binarista e suas exigências de identidades culturais puras.

O terceiro espaço seria para Bhabha um lugar de enunciação. É indefinido e ambivalente, pois pela linguagem se compõe as significações e demarcam as posições dos sujeitos e seu envolvimento com novas formas de identificação. Portanto, ao hibridizar as representações culturais, o sujeito torna esse terceiro espaço lugar de outras possibilidades de identificação que são fluídas e abalam com a estrutura dos símbolos culturalmente construídos. Por meio da representatividade são estabelecidas fronteiras culturais que articulam o passado com o tempo presente, contingencialmente dando sempre novos sentidos ao entrelugar.

Na produção ambivalente constroem-se novos significados em negociação com a diferença. Não existe a possibilidade completa de representação, pois esta está sempre sujeita às diferentes formas de subjetivação e de interpretação de significados por meio de um processo híbrido ao quais os sentidos não são transparentes e nem fixos.

Os sentidos produzidos pelo processo de hibridização levam às diferentes leituras sobre as significações produzidas pelas políticas identitárias nas instituições de ensino. Por isso, o presente estudo pretende uma breve análise sobre os processos de hibridização (BHABHA, 2010) das políticas curriculares por hibridização, articulando o conceito de Ciclo de Política de Ball (1992) em seus diferentes contextos e suas ressignificações.

As demarcações instituídas pela multiplicidade de sujeitos inseridos nos contextos representam o pensamento cultural produzindo significados que estão em negociação contínua e assim, em busca de suas identidades. A intenção de romper com a concepção de

exterioridade e determinismo social ao produzir identidades nos faz assumir a produção curricular num “processo de tensões”.

Entendendo que a formação das identidades se dá na esfera da cultura e como ato de significação e produção de sistemas simbólicos através das representações que geram identificações culturais com as quais os sujeitos estabelecem um vínculo de pertencimento baseado na diferença. Os debates sobre estas diferenças são assinalados pelos contextos históricos, pelos movimentos socioculturais construindo significados em constante modificação em um espaço de discussão e representação da diferença. Tais movimentos fundamentam os sentidos que representam o espaço-tempo em que estão inseridos, desta forma restringem e/ou reafirmam as identidades.

Por meio das práticas discursivas que articulam as diferenças culturais com base nas negociações (Bhabha, 2010) são produzidos significados resultando em outras identidades. Caracterizadas pelas diferenças culturais, a constituição das identidades atravessa o processo de hibridização no espaço-tempo de maneiras de significar. São construções geradas num “entre-lugar” articulando os sentidos entre eu e o outro, e deixando evidentes as diferentes identidades atravessadas pelas relações sociais.

Neste cenário, os conflitos gerados pelas relações entre os sujeitos formulam outras identidades (BHABHA, 2010) firmadas pela diferença, não como atributo pré-estabelecido e sim como zona articuladora de identidade em que o sujeito assume uma posição histórica e politicamente constituída. Segundo Bhabha, assumir as atribuições de uma identidade é “ser para um Outro”. Significa ser diferente na alteridade marcada pelas frestas formuladas no entre-lugar. Sendo assim, as ações enunciativas deslocam as identidades dentro das relações sociais e disputas de poder a fim de afirmarem-se como pertencentes a determinadas culturas negando e/ou afirmando as necessidades individuais e/ou coletivas.

Num duplo movimento no processo de construção de identidade no qual se assemelham e diferenciam os sentidos produzidos, as construções de significados por meio das ações acabam por transformar as práticas curriculares. Por isso o tema identidade se mostra como uma discussão pelas modificações em função da continuidade da circulação de ideias que constituem identidades híbridas. Nesta constituição há existência de fronteiras em que transitam significados fazendo com que as diferenças sejam articuladas gerando processos tradutórios.

Para Bhabha, a articulação das diferenças favorece o reconhecimento do outro por meio do discurso ainda que pretenda fixar as identidades. Pela diferença é possível pensar em fronteiras identitárias e seu processo transitório e instável devido à influência dos

diferentes contextos inseridos em processos de constituições híbridas tradutórias. Este movimento de novos significados produz identidades híbridas inseridas e constituídas por diferentes contextos e através de transformações fluídas ancoradas na relação com o outro e nos embates da tradução de diferentes sentidos.

Entretanto o que Bhabha nos fala é sobre a perda de sentido pela impossibilidade de uma tradução fidedigna, havendo a transitoriedade de sentidos em “fronteiras significatórias”. Ao transitar sentidos há negociação de significados apoiados na diferença, possibilidade para a tomada de posição, e, portanto, constituidora de identidades. A partir dos diferentes contextos consideramos o currículo como produção cultural contínua, constituído por múltiplos sujeitos que sofrem transformações.

Neste sentido é necessário compreender que os sujeitos se apropriam e se posicionam singularmente diante das produções discursivas, reconfigurando suas identidades, mesmo que sejam temporárias e fluídas rompendo com a uma única compreensão do currículo como sistema de representação (LOPES & MACEDO, 2011). A produção de sentidos rompe com a concepção de uniformidade na construção de identidade e confirma a ideia de lugar de disputas de poder, articulando os saberes produzindo, nos diferentes contextos considerando as ações do Outro.

Assim, a identidade é somente uma forma imaginária de interferir nas ações do sujeito objetivando o controle da diferença por meio de traduções híbridas. Sendo assim, o hibridismo é processo ao qual se produz identidades que não tem algo que seja puro e nem tenha anterioridade. E também não é absolutamente a mesma, ainda que tenha traço de todas as identidades envolvidas da interação com o outro. Ao mesmo tempo em que é movimento e transformação, a identidade é performática, pois exige a tradução na relação com o outro, interrogando e refutando as reproduções, construindo assim novas identidades (BHABHA, 2010).

Desta forma, buscamos compreender como as escolas vêm construindo sua política identitária utilizando-se do projeto político-pedagógico como forma de planejar o currículo. Consideramos então, as interações entre os contextos macro e o micro na produção de identidades por meio de construções de sentidos e relações sociohistóricas. E, ainda, a compreensão de que há o rompimento com a verticalização das políticas curriculares, o enfoque sobre o ciclo de políticas trabalhado por Ball (1992) examina os processos de construção curricular destes espaços.

Fazemos referência ao contexto macro pelas instâncias que promovem a circulação de políticas por meio da globalização, e ainda pelas instituições que produzem as políticas

oficiais. Estas circulações são realizadas por traduções fomentadas no espaço micro pelos processos híbridos. A abordagem do Ciclo de Políticas nos apresenta ferramentas para investigar o caminho percorrido para a construção de políticas – formulação, produção, prática e contextualização – requerendo a interação entre o macro e o micro contextos.

A articulação e negociações dos diferentes discursos que circulam entre o global (macro) e local (micro) promovem a construção e significação de novos sentidos, fundamentando o contexto de influência (BALL, 1992). Entretanto nem sempre é uma relação de igualdade. Ao falar de um determinado contexto, o sujeito cria um espaço conflituoso parte de um lugar específico onde há disputas e resistências por meio de práticas discursivas, levantando significados a partir do contexto em que se insere.

Em concordância com o Ciclo de Políticas proposto por Ball (1992) compreendemos a política curricular inserida em três contextos: o de influência, o de produção e o da prática. Neste sentido, interrogamos como se dão os movimentos de construção do Projeto Político-Pedagógico em dinâmica com as formulações de políticas curriculares. Ao colocarmos em questão os diferentes contextos propostos por Ball (1992) pomos em evidência o da prática, ainda que percebamos a necessidade de explanação dos outros, pois temos entendido que a produção do PPP se dá por dinâmicas tradutórias que se constituem pelas ações dos sujeitos envolvidos dentro dos microespaços a fim de atender a políticas produzidas numa esfera global (macro).

Retomando aos contextos elucidados pelo Ciclo de Políticas, articulando a concepção que temos de hibridismo e a elaboração de uma política identitária, ou seja, do PPP, os discursos políticos são apresentados por meio de diferentes maneiras de significação reconhecendo que o “contexto de influência” intervém em sua produção ao passo que articula a multiplicidade de saberes confrontando as diferenças. A representação das ações sociais pelas políticas configura o contexto da prática transformando seus sentidos por meio de processos de significações que causam mudanças nas práticas por movimentos tradutórios.

Esses movimentos se realizam no cruzamento dos diferentes contextos se apresentando como processo de hibridização por parte dos professores, reconhecendo-os como produtores de sentidos por meio de interpretações do documento elaborado a fim de atribuir à instituição pertencente uma identidade. O Projeto Político Pedagógico conduz as práticas curriculares dentro de um “ciclo de política”. Isso exposto, concebemos as políticas como iniciativas coletivas, por intermédio de uma costura de diferentes formas de significar as ações sociais.

Os processos de agência das estratégias e interesses a serem apropriados a fim de responder as demandas exigidas nos processos de tradução entre o macro e o micro são apontados como conflituosos e negociáveis. São as investigações pertinentes de seu cruzamento que os concebem como embates criadores de negociações de sentidos. Ao propor o exame dos aspectos referentes à identidade sob uma perspectiva discursiva, argumentamos que os conflitos são delimitadores do político (LACLAU, 2006).

Portanto articular o macro e o micro significa considerar as discussões imputadas à pluralidade de discursos políticos que estão atrelados às relações históricas e de interesses. São espaços marcados por processos, fluxo e movimento de ideias pelos embates dos posicionamentos dos sujeitos. Assim sendo, Bhabha (2010) contribui para nossos estudos por seu fundamento sobre a discursividade e sobre imprecisão das práticas de significação como maneira de produzir identidade.

Não buscamos findar em respostas os nossos questionamentos, mas os tomamos como norte para compreendermos como os significados são fixados em momentos contextuais e analisarmos os movimentos de disputas que envolvem todo o processo de planejamento curricular. Partimos do pressuposto de que não há uma origem (BHABHA, 2010) ou uma existência anterior de significação e fixação dos diferentes contextos, mas há um processo de negociação e produção de sentidos determinados e determinantes do/no contexto social. É determinada por seus participantes ao mesmo tempo em que suas demandas também determinam a ação, num duplo processo de negociação e tradução políticas-práticas que ressignifica para si e para o grupo em seus diferentes contextos de inserção.

Todo processo de planejamento curricular está diretamente ligado às questões de hegemonia, ideologia e práticas de enunciação, pois geram modelos enunciatórios correspondentes entre si que por sua vez produzem consensos assumidos pelo coletivo.

Assim, o planejamento curricular é construído discursivamente por significações fluídas (BHABHA, 2007) e incompletas, constituídas em espaços de decisões, ou seja, no político, e não como mera projeção de ações. Os estudos culturais fazem menção à transformação das ações enunciativas para dialogar e apontar os movimentos de articulação cultural. Apontam o sujeito como produtor de sua identidade resultante da linguagem, ou seja, pelo ato enunciativo. Sendo assim, a cultura é significada pela enunciação e, é também a prática dela pela representação dos sujeitos de diferentes formas.

Ainda segundo Bhabha, o enunciativo reafirma as demandas políticas de cunho cultural e elucidam os espaços fronteiros da produção díspares de sentidos. Os diferentes

espaços de identificação e de negociação de sentidos promovem uma desarticulação das identidades colocadas em movimentos de significação pelos conflitos. O que direciona a enunciação são as relações sociais, quando esta exige do sujeito posicionamento pelas diferentes demandas conflitantes e que ao mesmo tempo dialogam entre si. Ela não se reduz ao individualismo, mas se exprime pela emergência do ato político.

A ação enunciativa é também desconstrucionista, pois ela te afirma como sujeito político ao mesmo tempo em que te impulsiona para o lugar do não conhecido. É na negociação entre a presença e a falta como possibilidade de criação e construção que está sempre incompleta. Num âmbito contingencial, a incompletude assinala seu caráter performático na ressignificação de enunciados enrijecidos pela linguagem e na desarticulação de sentidos de um contexto ao outro.

As influências contextuais colocam em xeque as identidades, posições dos sujeitos e as relações sociais. Desta maneira, a agência também se dá pela performatividade, pois tem caráter enunciativo. Além disso, possibilita o sujeito posicionar-se em fronteiras identitárias colocando-o como autoridade na produção da identidade como realização da linguagem. É uma autonomia como estratégia política.

1.1 **Política de currículo como processo de significação**

O estudo teve por motivação a necessidade da compreensão de como cada escola produz sua política identitária fazendo uso da ferramenta do PPP como meio de planejamento curricular. Os projetos políticos-pedagógicos propõem o reconhecimento da identidade de cada escola, admitindo sua realidade sociocultural, entendendo a escola como lugar de diferença. Para Barbosa (2008) tal instrumento diz respeito ao social, pois, segundo a autora, os projetos permitem o aprendizado de diferentes conhecimentos de modo não-linear, por meio das múltiplas linguagens porque o conhecimento é construído pela sociedade de forma transitória e tendo um fechamento provisório.

Ainda que nos últimos anos tenhamos acompanhado o desenvolvimento na área, percebe-se que o foco dos estudos curriculares centrados na escola revela-se, por um lado, fundamental para a reconceitualização do campo e busca por avanços significativos nas análises curriculares, por outro, [...] e opera com conceitos que acabam fixando os sentidos dessa e voltando a atenção para as interpretações, apropriações, embates, resistências às políticas, contudo essas permanecem como centro gravitacional das ações na/da escola e sujeitos, produtos e objetivos. (BARREIROS E FRANGELA, p. 232-233, 2010).

Esta pesquisa se coloca em uma perspectiva curricular ao buscar analisar os diferentes significados construídos pelos sujeitos na produção do Projeto Político-Pedagógico. Assumimos, então, que o currículo é um elemento socialmente construído, portanto um produto cultural que implica relações de poder. Em outras palavras, não há imparcialidade na transmissão e no desenvolvimento do conhecimento, pois ocorrem significações mesmo que provisórias e ao mesmo tempo contingenciais responsáveis pelas identidades individuais e coletivas.

Para se pensar em planejamento, no caso o Projeto Político-Pedagógico, é necessária uma organização curricular que tenha significado para os sujeitos envolvidos em suas práticas. Sendo assim, todo processo de construção está inserido no contexto de discussões sobre educação e as práticas curriculares como forma de produção enunciativa de política e cultura.

Para o desenvolvimento deste trabalho torna-se indispensável o diálogo com pesquisadores do campo curricular, visto que ao assumirmos o projeto político-pedagógico como meio de planejamento curricular tomamos o currículo como produção cultural porque seus sentidos são produzidos de acordo com espaço-tempo o que possibilita ao sujeito a construção de saberes mediados pela linguagem. Segundo Lopes e Macedo (2011), há um processo cultural em que qualquer significado pode ser atribuído a um significante, pois a linguagem não representa a realidade. A não representatividade se dá pela impossibilidade de instituir um significado. Sua atribuição está de acordo com os diferentes contextos atravessados pelas relações sociais e pelos discursos historicamente produzidos. Assim, a não representatividade conferi um significado a qualquer significante em meio a negociações e disputas de sentidos e traduções nos processos de representatividade. O currículo, então, é desconstruído como objeto para a compreensão do currículo como ação, como linguagem, ou seja, como enunciação. E, por ser espaço de disputas e negociações, o currículo é também processo de significação, logo o currículo produz cultura.

As diferentes traduções culturais são negociadas e contingenciais na tentativa de fixação de um sentido, mesmo que provisório. Por isso, um currículo compreendido pela perspectiva cultural é lugar de negociações, disputas e de enunciação sobre o que ensinar e s qual saber será legitimado.

Assumir que as políticas são produzidas por meio das traduções requer compreender que elas são pensadas no processo de constituição e criação dos movimentos da linguagem. Suas significações se dão pela capacidade de produção de sentidos dentro de

um determinado contexto e não se dá de forma limitada, pois está imersa na alteridade. A alteridade é o outro, é a diferenciação deste outro pela linguagem inserida em seus diferentes contextos, estabelecendo-se um campo de lutas políticas a fim de que haja a predominância de alguns sentidos.

Pela cultura não estar imersa em uma fixidez de sentidos, as lutas formam um espaço decisório pela agência do sujeito e onde há deslocamento de modificações ponderadas pelas negociações. Neste sentido há apropriação: a quebra das significações anteriormente estabelecidas – ou ao menos, a tentativa. Por isso, não há a tradução absoluta, pois ocorre a significação da produção dos sentidos constituindo identidades. (BHABHA, 2010).

As questões culturais enunciatórias nos ajudam a pensar as políticas curriculares como identitárias, que nascem da valorização do sujeito e do deslocamento cultural entre o local e o global na tentativa de significar as práticas curriculares. Tais concepções estão ancoradas na abordagem discursiva dos estudos pós-coloniais trazendo à contestação questões referentes à diferença e à identidade nas relações socialmente produzidas. Contrapõe a diferença e a diversidade, pois esta última reduz o sujeito à tolerância, negando a existência da diferença a qual há processos de negociações. Não quer dizer que a diferença seja uma cultura oposta ou polarizada, mas é a elaboração de novos significados. O processo de análise é alicerce do espaço político e enunciatório, visto que estes têm seus fechamentos provisórios. As disputas por sentidos emergem a partir do deslocamento das identidades na tomada de decisões e posições pelo sujeito, ou seja, não se encerram no político. Na tomada de posição os sentidos são elaborados a partir das rasuras dos sujeitos, motivados em relação ao outro. Está para além da resistência dos sujeitos presos às suas identidades e interesses. É emergir o “entre-lugar” (BHABHA, 2010) como espaço de conflito e de negociações.

Assim como o currículo, concebemos a escola como instituição integrante da sociedade e local de tensões, onde há constantes relações de disputas, visto que constitui um espaço de singularidade e pluralidade. Compreendemos que as relações produzidas pelos sujeitos da escola são parte do processo de construção curricular. Sendo assim, desenvolvemos essa pesquisa tendo como premissa que as propostas curriculares envolvem articulações e negociações no campo da produção cultural.

Como produção curricular, as ações pedagógicas são práticas sociais, que pretendem a fixação de sentidos e/ou produz novos sentidos, sendo dinâmica e/ou limitadora. É desta forma que compreendemos que tais ações têm como representatividade

seu contexto de influência (BALL, 1992), pois são as ideias produzidas pelos sujeitos na pretensão de fixar sentidos, mesmo que provisórios.

Ball aborda a política respectivamente como texto e como discurso. Sua defesa está em compreender que há diferentes interpretações dos documentos que integram novos sentidos nas distintas conceitualizações. Referente ao discurso, ele argumenta que este pode ser limitador, criador e modificador de nossas ações. A partir disto reconhecemos tanto a produção dos textos quanto a produção discursiva como tensionadas e não separadas.

Exposto que não entendemos estes contextos como separados, mas como tensionados, consideramos que todo discurso está direcionado a alguém pelas relações sociais. Por isso não é assegurado que o outro interprete e compreenda da mesma maneira. O trânsito das ideias tenciona as fronteiras entre o macro e o micro na produção política.

Os currículos oficializados e legitimados pelas políticas educacionais são propostas que pretendem a significação das relações educacionais por intermédio das relações de poder. Ainda que sejam elaborados como um direcionador das práticas e/ou técnicas para corresponder às demandas sociais, requer discorrer sobre as maneiras de criação dos espaços de articulação entre as diferentes culturas. As articulações produzidas entre o conhecimento e a produção de textos sobre políticas curriculares é contingencial, pois nele encontramos diferentes significações discursivas. Os sentidos dados às relações sociais, estabelecidas pelas práticas educacionais constroem significados contínuos, transformadores e criadores de diferentes saberes.

Numa perspectiva pós-estruturalista, o currículo é produzido e representado pela linguagem significada nas construções sociais. Desta forma se constituem novas identidades oriundas da produção de sentidos culturalmente contextualizados. Tal contextualização faz referência à realidade vivida. Esta, pois, está condicionada à materialidade dada pela significação dos sentidos produzidos (LOPES E MACEDO, 2011).

No trajeto de construções políticas, o currículo expõe as significações dos contextos sociais produzidos culturalmente, valorizando as relações de poder das lutas políticas (LOPES, 2005). E ainda, o currículo é espaço em que as diferentes culturas são tanto produzidas quanto interpretadas por meio das enunciações, estreitando a produção de sentidos circulantes e não fixados em um espaço-tempo (FRANGELLA, 2011).

As políticas curriculares, portanto, são processos articulatórios dos diferentes contextos aos quais são produzidos discursivamente e em diferentes instâncias. Não há

uma escala de importância, não são lineares nem centralizadas em um sujeito específico e está em constante criação. Há um processo de tradução por hibridização, ou seja, nunca há uma origem. O que ocorre são criações de outros sentidos pelas práticas enunciatórias. São outras leituras, diferentes apropriações, criações e posicionamento a partir de significações (BHABHA, 2010). É a realidade social fundamentada a partir de disputas políticas.

É pensar as produções - políticas como fluxos articulados, em um espaço e tempo com fixações provisórias e não sendo absolutas. As fixações tornam-se estratégias para a luta e construção política evidenciada pela ambivalência entremeada pelas relações de poder e pelas diferenças. Portanto, como afirma Bhabha (2010): “... reconhecemos o “político” como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada à transformação social” (p.48).

E, como transformador social, o currículo e suas produções são organizados dentro de um sistema de classificação, no qual as nomeações compostas pela diferença são instituídas pela linguagem associada às relações de poder. Com o posicionamento no interior das definições e significações – discursivas e/ou subjetivas – as relações de poder e as produções políticas são construídas num espaço decisório e ao mesmo tempo indefinível pela agência do sujeito e não como proposta de ações. Em sua discussão sobre as construções políticas e os processos de identificação, Bhabha (2010) menciona Mill ao sugerir a ambivalência da abordagem textual. O sujeito produtor de sentidos volta contra si, ao mesmo tempo em que marca uma oposição. O que ele vem a explicitar é a necessidade da proposta de produção e de tradução de políticas curriculares por hibridização.

Ao hibridizar sentidos, na construção política, constitui-se um espaço de negociações conflitantes para romper com a fixação dos sentidos produzidos e marcada por uma posição. Não se trata de algo naturalizado, mas são tensões históricas e sociais ancoradas no embate entre a linguagem, a realidade e a posição dos sujeitos, a fim de consolidar a vida social.

Operar com a tradução é dar sentido aos modos de significação. É um ato incompleto, falho, impossível e indispensável. Só há sentido um rastro intraduzível. Os sentidos estão fundamentados sobre os traços que eles mesmos rasuram. Estão entremeados pelo discurso e pela textualidade como prática de significação e num diálogo contínuo e essencial para a dinâmica cultural.

São, portanto, performáticos, pois estão a todo o tempo ressignificando os enunciados contextualizados histórica e socialmente. São reforçadas as diferenças pela

possibilidade e por fomentar um novo/outro contexto. Bhabha refere-se à performatividade como a agência do sujeito. Nesta agência, ele articula a identidade, a posição do sujeito e a transformação social por meio de processos enunciatórios. Por isso: “se presente enunciativo do discurso é marcado pela cisão e ambivalência, conforme exposto anteriormente, como pode o discurso se constituir em espaço de resistência”. (SCHMIDT, 2011, p.33).

A fim de dar conta de suas análises sobre os estudos em Bhabha, Schmidt (2011), em seus aprofundamentos sobre o processo de tradução e performatividade, esclarece sobre as constituições das fronteiras identitárias geradas pelo ato de enunciar, portanto desprendidas das ambivalências e de fixação. Reconhece o sujeito como aquele capaz de posicionar-se criticamente como artifício político produzindo significante. Afirma ainda que, os sentidos estruturados possuem fechamentos provisórios e que, são constituídos exteriores ao sujeito, num espaço de contingência e indeterminação demarcadas por sua agência política (BHABHA, 2011).

Há também a exposição das indeterminações textuais por meio do discurso que garantem a não exatidão dos sentidos dentro de um sistema de linguagem e comunicação. Ou seja, são os rastros (DERRIDA, 1995) deixados pela tradução, que nunca é completa em si mesmo. E ainda, é impossibilitada de manter-se fiel ao sentido anterior, pois este já se reconfigurou por sua imersão em diferentes contextos sociais. Os significados são constituídos e estão condicionados ao espaço e ao tempo de sua produção, estando transpassado por diferentes contextos discursivos, a todo tempo.

Mesmo que as políticas curriculares pretendam o seu fechamento por meio de códigos textuais, estas dão origem a novos contextos por meio das diferentes interpretações e hibridização dos sentidos. Tais significações atravessam o tradicionalismo das representações e significações. Deste atravessamento são obtidos os excedentes dos sentidos produzidos. A hibridização, como possibilidade de tomada de outras posições e constituição de novos sentidos, é o próprio excedente de sentidos, constituindo assim o entre-lugar, um terceiro espaço, lugar de negociação (BHABHA, 2010). É a inovação e ao mesmo tempo a descontinuidade dos significados que são produzidos discursivamente.

As políticas curriculares são produzidas por diferentes contextos (BALL, 1992), como ações de tradução cultural (BHABHA, 2010). Suas reformulações estão em constante diálogo com as significações textuais, igualmente com a diferenciação das mesmas por intermédio das significações da linguagem e das ações sociais. Tais sentidos são mediados pelas negociações como parte do processo tradutório.

O processo de tradução está articulado com as diferentes leituras realizadas pelos sujeitos como maneiras de tentar fixar e totalizar determinados sentidos. Nestas ações é demarcado o agenciamento do sujeito com diferenciações em fluxos constantes, em espaços disjuntivos e por isso são produzidas identidades fragmentadas. Traduções não produzem sentidos justapostos (BHABHA, 2011), mas sentidos imbricados, diferenciados, híbridos de um anteriormente instituído.

Para Bhabha (2011), o hibridismo é a própria tradução, pois não é idêntica, transparente, não há representatividade idêntica como movimento de criação e processo de constituição pelos movimentos da linguagem, por diferentes formas. A tradução das culturas modifica a relevância da cultura como significação, articulando o entre-lugar, espaço onde acontecem as diferenças da linguagem. Ocorre a modificação do ato de significar por um diálogo entre as negociações e a agência transformando e ressignificando os processos históricos.

Diante da explanação dos diferentes conceitos que permeiam a tradução e a hibridização, o que tem me norteado para compreender o ciclo de políticas é o de tradução (BHABHA, 2010). Referimo-nos à produção de políticas como processo de traduções. São pensadas pelo processo de constituição e criação pelos movimentos da linguagem. Suas significações se dão pela capacidade de produção de sentidos dentro de um determinado contexto, não estando limitada por estar imersa na alteridade. Não havendo uma completude na tradução as significações são apropriadas particularmente por cada sujeito produzindo outros sentidos e constituindo identidades.

A proposta de Bhabha (2010) é a do entendimento da identidade como fluxo ininterrupto e constante de interações, negociações, e significações, provocando encerramentos provisoriamente suspenso nos permitindo ponderar as produções de identidade como algo truncado e híbrido. Inserida em espaços fronteiriços, a produção e articulação das significações no cruzamento dos diferentes contextos carregam aspectos sob formas de criação incessante, a partir das dinâmicas demarcadas pela multiplicidade de sujeitos que tecem os sentidos de um contexto ao outro.

Um segundo aspecto a ser evidenciado é a atuação dos sujeitos de forma coletiva na produção de políticas curriculares, não somente em atuações no Estado, mas em concordância com a política numa perspectiva discursiva e que vê o currículo como expressão de um conjunto de sujeitos que articulam sentidos a fim de validá-los coletivamente. Concordamos com as identificações e ações assumidas por aspectos não determinados, indefiníveis e acreditamos que é assim que se constitui o campo da política.

O movimento de sentidos colocados em destaque nos possibilita refletir sobre seus traços contínuos e flutuantes dos significados produzidos, não os concebendo como fronteiras fixas e idênticas. Desta maneira, assumimos a construção curricular como um movimento cíclico (BALL, 1992) e a presença de diferentes produções textuais dentro de outras produções discursivas, por meio de ações de diferentes sujeitos pelas enunciações que demandam e provocam atribuições de sentidos às práticas curriculares. Sua proposta é a tentativa de rompimento com a verticalidade de leituras das políticas. E Ball, no ciclo da política, evidencia que as leituras políticas são representadas por enunciações culturais e por isso, não se espera que estas finem suas análises.

Ao considerarmos os posicionamentos e as representações discursivas, reconhecemos os significados produzidos por meio das relações sociais evidenciando o caráter enunciativo da cultura. São cruzamentos que tem como pano de fundo as negociações e tensões provocadas por elas. Com base nisto, as discussões sobre a identidade estão imersas num movimento das diferenças confrontadas por meio dos questionamentos levantados na relação com outro. Consideramos a articulação que faz emergir a subjetividade como uma ação enunciativa sem uma origem que a engessa e necessita ser reproduzida identicamente.

O apontamento das práticas de produção de subjetividade assinala o rompimento como reprodução de sentidos na circulação entre os contextos, no momento de sua elaboração, coisificação e prática. Para Ball, o deslocamento entre os diferentes contextos – macro e micro – por meio de textos e discursos potencializa, apropria, traduz e retraduz os sentidos assumindo o híbrido cultural. O que é reforçado é sua percepção sobre o trânsito de ideias por meio de textos e discursos, havendo ainda imbricações entre o local e o global.

Colocar em evidência os movimentos de significados realizados pela circulação entre diferentes contextos acaba fundamentando sentidos, por meio das ações sociais que constituindo culturas hibridizam as significações de saberes demarcados pelas relações de poder. Em uma visão pós-estruturalista, as políticas curriculares na abordagem do ciclo de políticas (BALL & BOWE, 1998) são compreendidas em seus espaços sociais associando três contextos: o da prática, de influência e de produção.

Ball aborda a política respectivamente como texto e como discurso. Sua defesa está em compreender que há diferentes interpretações dos documentos que integram novos sentidos nas distintas conceitualizações. Referente ao discurso, ele argumenta que este pode ser limitador, criador e modificador de nossas ações. A partir disto, reconhecemos

tanto a produção dos textos quanto a produção discursiva tensionada. Não pretendemos acabar com todas as investigações, mas buscamos compreender que estas tensões são provocadas pela circulação de sentidos colocados em destaque e que nos possibilita considerar a questão da enunciação, suplantando a ideia de mimetismo para uma perspectiva discursiva.

Nesta proposta, concordamos que o processo de significação é contínuo e transita entre os diferentes contextos. Exposto que não entendemos estes contextos como separados, mas como fronteiriços, considerando todo discurso direcionado a alguém pelas relações sociais. Em função disso, não é assegurado que o outro traduza e compreenda da mesma maneira o discurso. As diferentes formas de tradução são obtidas por processos híbridos que acarretam outras ações e possibilidades de pensamento e de igual forma limitam outras maneiras de conceber os textos políticos. Portanto, há a necessidade de análise dos significados produzidos, articulados e fronteiriços entre os diferentes contextos.

As investigações dos movimentos de tradução por hibridismo serão realizadas na tentativa de superar a dicotomia entre política e prática; projeto e implementação. Por isso, os pontos fronteiriços sobre o trânsito das ideias tencionam os significados produzidos pelo macro e o micro na produção política. Não estando hierarquicamente organizadas, as tensões entre os múltiplos contextos ampliam os significados nas relações sociais. Consiste em um ciclo contínuo em que as transferências de textos e discursos entre um contexto e outro potencializam a apropriação, tradução e produção dos sentidos. É a tentativa de rompimento com a verticalização das leituras das políticas curriculares.

O que ocorre é a tradução entre os diferentes contextos a fim de compreender as significações assumidas contextualmente pelas políticas. Ela torna-se discursiva a partir da interação entre seus locutores, pois está sempre direcionada a alguém. São traduções no processo de indagações sobre sua legitimação, representatividade, significação e constituição de sentidos, bem como simbolicamente representativa de um determinado grupo. Sendo assim, o sujeito toma uma posição e pensa em outra possibilidade de criação a partir da tradução das políticas, subjetivando e produzindo para si e para o grupo outros significados.

A tradução é, por isso, polifônica, bem como interpretadas e significadas de diferentes maneiras pelos sujeitos envolvidos, pois estes estão estimulados por suas histórias, experiências e contextos. É processo de negociação transformando textos ambivalentes marcados por posições e disputas discursivas, assim podemos pensar os contextos uns dentro dos outros. Entendemos que cada contexto é enunciatório, partindo da

ideia de que há a interação dos sujeitos que os produzem diferentemente, pois a organização da enunciação tem natureza social, portanto são interações socialmente produzidas.

Segundo Bhabha (2010), o contexto enunciatório é assinalado como o terceiro espaço permeado por uma multiplicidade de elementos que divergem na produção de sentidos onde nem um, nem outro são constituídos por uma temporalidade disjuntiva da enunciação que é caracterizada pela performatividade e indeterminação sobre a tentativa de fixação dos sentidos. É desta maneira que o sujeito, num movimento contínuo de produção de sentidos, marca suas ações na articulação dos diferentes contextos, fundamentando as relações de poder mediante as identificações.

Entretanto, não garantem a fixação de sentidos, mas há um consenso conflituoso e uma hegemonia (LACLAU, 2006) provisória. Se a política é produzida por diferentes contextos que envolvem as relações sociais, estas por sua vez são representadas no discurso, logo toda prática é um fenômeno discursivo significado pela cultura. Apesar das negociações pretenderem a perpetuação de uma determinada ideia, estas últimas estão sujeitas ao espaço e tempo de criação, interpretação e tradução.

Ball nos ajuda no momento de análise da estrutura de produções das políticas curriculares e de sua contextualização. Por isso, as leituras políticas dos textos (escrita) e dos discursos (linguagem) são processos de significação e produção de sentidos. Lopes e Macedo (2011) afirmam que Ball não consegue superar as dualidades que permanecem implícitas em sua análise [...] separação macro/micro, ainda que ele busque afirmar esses termos as para analisar a forma como se inter-relacionam” (p.251). Ele aponta também o caráter coercitivo das produções discursivas da política que pretendem regular as ações dos sujeitos e pretende a implementação da política.

Acostumamo-nos a ver a formulação dos documentos curriculares como papel do Estado, ainda que este não consiga instituir de forma engessada a atuação na/da escola na articulação das políticas curriculares. Pensar ao contrário requer compreender o conceito de hibridismo que no movimento da negociação e tradução considera a inexistência de culturas transparentes, sem vestígios de significações anteriores. E, ao explorar esse terceiro espaço, este lugar onde se dá outras produções meio a negociações e resistências onde as palavras é a conexão entre os sujeitos, temos a possibilidade de evitar políticas da polaridade e emergir como outros e de nós mesmos (BHABHA, 2010, p.69).

Nesse sentido, não há definições fixas entre o macro e o micro para a influência da produção das políticas curriculares. Compreendo que eles assumem papéis diferenciados e

“trocam” de lugares de acordo com os processos de negociação e enunciação nas agências políticas, assinaladas pelo movimento político inserido na diferença que faz emergir as decisões e fechamentos provisórios na relação com o outro. Desta maneira, a identidade emerge por questões estabelecidas na agência do sujeito que instauram movimentos de articulação de significados.

Analisar as políticas curriculares como processo de significação é tentar romper com seu caráter unicamente instrumental em relação à prática, tendo em vista o (não) reconhecimento da cultura do outro na produção de significados. O processo de hibridização definido por Bhabha (2010) nos ajuda a entender como as políticas curriculares são produzidas em diferentes instâncias e como são ressignificadas e traduzidas. A tradução do outro é a significação da textualidade discursiva para o diálogo com a prática. É entendê-la em uma singularidade coletiva.

Nossas indagações giram em torno de uma averiguação da insuficiência de uma análise crítica em que a linguagem auxilia na produção de discursos corroborando para a instituição das relações de poder. São análises pretendidas a fim de compreender a produção de uma política identitária como o intervalo ou desempenho das práticas políticas curriculares. Ainda que seja identitária, tais políticas ocupam um lugar no/do discursivo, que caracteriza a polarização entre a teoria e a prática. Compreendemos também que tais políticas dão abertura de lugares híbridos onde as negociações em situações contraditórias anulam as polaridades prejudiciais entre o texto discursivo e o agenciamento (BHABHA, 2010). Para tanto, é indispensável pensarmos em uma prática de articulação como forma de negociar as diferenças, por mais que seu fechamento seja provisório e contingente, devido aos movimentos do processo de significação.

As disputas por definição dos significados formam espaços de enfrentamento da fixação e manutenção destes, num processo de negociação e produção de sentidos em torno de diferenças e políticas. São as exteriorizações dos significados que são modificados pelas relações sociais e pelas situações sociais mais imediatas. O que Bhabha (2011) nos indica é uma espécie de “areia movediça” na qual o político – lugar de ação dos sujeitos - é composto por demandas identitárias. É o afastamento concomitante com a presença de sentidos gerados e fixados pela indeterminação dos significados.

Sendo assim, a tradução está sujeita à articulação dos sentidos produzindo outro lugar de significação. É apropriar-se de sentidos ao mesmo tempo em que há resistência para a prevalência destes. A tradução constitui-se um local para elaboração de estratégias de subjetivação singular e/ou coletiva que dão origem a novos significados. Isso abala com

a rigidez posta pela designação dos sentidos disputados nas relações sociais por meio de deslocamento materializado na palavra se constituindo num espaço contingencial. Também é assinalada pela ação política ao pensar numa outra possibilidade de significação, portanto numa maneira de resistência.

E como espaço de negociação de discurso, as relações sociais legitimam as relações de poder inseridas nos diferentes contextos por meio de uma pretensão comum que pretenda modificar as necessidades específicas a fim de subjetivar os sentidos para perpetuá-los. Entretanto, as significações podem ser consideradas como representatividade da linguagem imersa nas diferenças, evidenciando os significantes não como participantes diretamente no signo, mas sim elemento necessário para significar a presença e ausência de sentidos.

A tradução, por seu caráter performático, torna possível a continuidade de produção de significados (DERRIDA, 1995). Ela se converte na maneira pela qual os sentidos geram outro lugar, o de enunciação que demarca a posição do sujeito, mesmo que de forma indeterminada e ambivalente. Desse modo, a tradução é estruturada pela falta, pela necessidade de complemento, bem como pela decisão e pelo indefinível. É a necessidade de uma significação constante, ou seja, de movimentos híbridos que tornam as relações e as produções políticas vivas.

É sempre a falta que motiva e que coloca a “minha” relação com o “outro” em movimento. A tarefa do traduzir coloca em evidência as diferenças culturais e desencadeia a impossibilidade de completude, o fato de estar inacabado reconhece o vínculo histórico do sujeito e o instrumento da crítica. Os sentidos não são naturais, mas construídos, por isso o político é transportado de sua relação com a exterioridade tradicional para inseri-lo num discurso ao qual sejam criadas significações. É indispensável compreendermos que as significações concebidas deixam de ter uma origem, pois os discursos são as premissas estruturantes do social.

As posições políticas são condições enunciatórias, portanto são demarcadas pelo discurso. Toda postura é uma forma de traduzir e de deslocamento e reconfiguração de sentidos. A tradução é também ato de desconstrução, pois compreende as negociações como descontinuidade e a precariedade do discurso ao tentar garantir a nitidez de qualquer sentido. Traduzir é desconstruir o outro, ao passo que se estabelece um compromisso com este outro de reiterar suas abstrações e experiências. Desconstruir abre a possibilidade de criação imersa num campo de tensões composto pelos rastros das posições mantidas e/ou

modificadas pelos sujeitos. São ações rasuradas (DERRIDA, 1995), são construções de significados que não transparentes, mas estão sempre impregnados de sentidos anteriores.

Toda intenção é estruturada sobre tal rasuramento, dessa maneira a tomada de posição é instaurada pela relação com o outro e reiterada pelo posicionamento crítico das práticas sociais. A tradução como processo de significação dos sentidos produzidos ressalta a importância do político ao sustentar as reflexões produzidas pela prática social. O político não é originário num sentido anterior naturalizado, mas só se constitui numa tensão e disputas históricas desordenadas e reacionárias.

É a exteriorização dos significados atribuídos às relações sociais de forma performática e não como uma origem, mas como algo produzido dentro das ações. É a repetição que não é o mesmo. É o significar sem algo anterior. Há constante modificação e instabilidade nas negociações, portanto a repetição não é apenas a mantenedora do performativo, mas constitui uma prática de significantes, premissa para a linguagem.

No momento da emergência da posição do sujeito os signos são marcados pela intencionalidade sem o fechamento de opções, ainda que sejam estanques para descrever e interpretar um determinado contexto. A representação do sujeito de diferentes formas por movimentos de linguagem cria constantemente, e é envolvida por uma presença não materializada que rompe com a existência de uma essência. O que ocorre é um novo sentido originado pelo diferimento de outros sentidos que não estão fixos (DERRIDA, 1995). É a garantia de significar como ação de traduzir, que vai se diferenciando a cada outra relação, não sendo nunca a mesma anterior.

A tradução não pode ser absoluta em consequência das diferentes atribuições de sentidos que se dão dentro do contexto e agência do sujeito demarcada pelo político. O marcar de posições fomenta disputas por prevalência dos sentidos produzidos pelo processo de tradução. Há disputas de ideias para se tornarem hegemônicas, e mesmo que isso não ocorra há um consenso conflituoso que não garante a fixação de sentidos, mas a modificação destes. São questionamentos sobre os espaços e as condições de articulação de princípios que não são “nem um, nem outro”, mas algo além. Sendo assim a tradução é ambivalente, visto que há variações de significados produzidos.

Ao compor um significante e um significado a tradução, não está fundamentada num processo linear. Verifica-se uma inter-relação originando o terceiro espaço o qual não há uma representatividade idêntica, mas uma relação de criação e movimento da linguagem e representação do sujeito de diferentes formas. Podemos dizer que a tradução apresenta vestígios de algo anterior, que é a diferença. Por não ser fiel apenas a um sentido,

é polifônica e se constitui pelas diferentes vozes presentes e inseridas em diferentes contextos.

Considerando a tradução como forma de representação e produção de sentidos, se confronta com a dificuldade de significar a corrente resultante de um tradicionalismo baseado em memórias históricas. Daí surge à necessidade de um terceiro espaço que garanta a fluidez, produção e apropriação dos significados de outra maneira. Seriam as comunidades como locais onde há negociação enquanto a agência coletiva em meio a disjuntivo temporal, ou seja, o ato de traduzir. Uma vez compreendida como zona fronteira, ela desloca os significados não pretendendo a definição, mas torna-se componente resistente à tradução, ou seja, que não pode ser traduzido.

Não é uma questão de essencialidade, mas de posição do sujeito. Ao estabelecer um campo de agência por meio de posições do sujeito, a tradução é colocada em modificação constante, e isso é enfatizado pelo discursivo. Deste modo por pretendermos fazer referência e sermos fiéis aos sentidos fazemos da tradução uma traição. É sempre uma impossibilidade, pois a tentativa de traduzir é sempre significados construídos provisoriamente e fluídos. Há insuficiência, incompletudes geradas pelas posições políticas representadas pelas enunciações que originam um espaço entre “eu” e o “outro” incapaz de significar tal igual. Existem outros contextos, histórias e experiências que influenciam nestas produções. Por consequência são atribuídos aos enunciados significados dominados em situações pontuais.

Segundo Bhabha (2011) os processos de tradução estão imersos em sentidos discursivamente enunciados e negociados. São inserções dentro das diferenciações que não são transparentes, nem fixam sentidos e são determinadas pela situação social mais imediata. É na relação com o outro que os sentidos são transformados por meio da exteriorização do pensamento tornando a enunciação uma posição social e política. Como processo de significação contínua, a enunciação constitui o sujeito até mesmo em sua negação, pois este está mergulhado num processo de subjetivação e ressignificação a todo o instante que se coloca em outros contextos.

O processo de tradução não ocorre apenas no campo da prática, mas também no campo de produção textual. Mesmo que a produção de políticas identitárias tenha algum apagamento, ainda assim deixam rastros intraduzíveis, produzidos pela tensão e ambivalência das relações sócias e agência dos sujeitos. A tradução é ferramenta de compreensão das significações que as políticas curriculares assumem e produzem contextualmente. Neste sentido, questiono como as escolas recriam e se apropriam dos

desígnios impostos pelos textos políticos, constituindo assim suas significações e produzindo suas políticas identitárias a fim de alcançar as possibilidades de produção de políticas curriculares emancipatórias.

Ao se inserir em diferentes contextos, a enunciação passa a se diferir e assumir um privilégio sobre o enunciado baseada na concepção de que a linguagem não possui uma centralidade no mimetismo, mas é pelas suas diversas maneiras de figurar e articular as definições epistemológicas e as relações sociais evidenciando o outro na formação do sujeito. Significa afirmar que os movimentos de produção identitária se dão pela agência e ainda, a incompletude do outro se constitui a necessidade da construção de uma identidade pelos movimentos dos processos de hibridização, ou seja, pela diferença. O ato enunciatório se dá, então, pela posição do sujeito. Ele é também uma maneira de resistir e pensar em outras possibilidades de produção de sentidos.

Para Bhabha (2011), a construção dos sentidos marca o ato enunciativo caracterizado pela interrupção entre significado e significante como estratégia articuladora da linguagem. Assim, se constitui um entre-lugar como terceiro espaço de enunciação onde se dá a negociação de produção de sentidos que atravessam e constroem significados sempre rasurados. E, ao mesmo tempo, é campo para elaboração de táticas de subjetivação e análise discursiva.

Com base em Bhabha (2010), a filosofia da diferença pela construção de uma perspectiva discursiva é sempre produção de novos sentidos, por meio de processo de diferimento sem sentido fixo e de afirmações a partir da linguagem. Podemos dizer que as enunciações sofrem influência da resposta do outro, ou seja, se trata da relação com o outro para constituir-se enquanto discurso. Ela é a possibilidade de criação e construção cultural que está sempre incompleta. O enunciado é dado e representado; a enunciação é o processo de significação dado pela agência requerida pela indecidibilidade. Para Bhabha, pensar a cultura como totalidade e autossuficiência é o motivo das ações enunciativas.

Exposto isto, compreendemos que o Projeto Político Pedagógico dá novos significados e também é performático diante das políticas curriculares, pois tem caráter de empoderamento dos sujeitos participantes de sua elaboração para realização de suas práticas e produção de suas identidades. E ainda que constitua significações contextualmente consideráveis está repleto de propósitos que penetram os contextos constituídos discursivamente.

[...] nenhum contexto pode asseverar o fechamento de suas possibilidades de sentido, pois qualquer tentativa de codificá-lo e transplantá-lo para um contexto

outro de descrição e interpretação pode gerar um novo contexto que excede o alcance anterior. (SCHMIDT, 2011, p.36).

Os textos políticos como textos discursivos são também enunciatórios, pois envolvem a subjetivação dos sujeitos que tanto produzem ideias, quanto promovem a circulação destas definindo as produções políticas. São discursos cruzados pelo constante rompimento com o “outro” e ao mesmo tempo pelos rastros representativos e figurativos que suportam a generalização dos sentidos. No campo de disputas discursivas, ocorre a transformação de textos ambivalentes, justapostos e marcados por posições a fim de legitimar as políticas. O sujeito se organiza em um espaço que se constitui pelos processos enunciatórios e pelas subjetivações.

Este lugar é composto pelas dimensões políticas e cognitivas, denominadas por Bhabha (2011) de “fronteiras movediças”. As subjetivações são maneiras de construir as identidades em campos de significações constituídas pelas representatividades simbólicas, tanto as afirmando quanto as negando. Há uma realidade representada pela linguagem não mimética, pois ela se constitui no processo de significação. Pela enunciação, o sujeito marca sua diferença e posição, coletiva e individual, mesmo que entendamos que ele está reproduzindo, se trata uma repetição diferente. É o processo de hibridização rasurado pelas imagens da diferença.

A forma de elaboração e prática do Projeto Político Pedagógico tem por base a apropriação e a necessidade de cada demanda política, por diferentes sujeitos que representam suas culturas. Entretanto, ao se construir esse documento de políticas identitárias, nós encontramos um produto híbrido que não conseguimos reconhecer nem ao outro, nem a si mesmo, pois encontramos vestígios do original nos consensos conflituosos e ao mesmo tempo em que encontramos uma oscilação das posições políticas.

A relevância do questionamento das ações políticas discursivas resgata a presença do enunciativo como lugar de posicionamento com tempo e espaço específicos. Por isso, a realidade socialmente produzida é inserida por uma ideia de reconstrução e reformulação da história por meio do discursivo. Assim, o discursivo, como esfera fundamentadora do social não permite uma originalidade nos significados.

No diálogo entre as significações produzidas por quem fala e pelo sujeito contextualizado, o discurso se torna performático. O deslocamento de textos discursivos de um contexto ao outro intensifica a apreensão de sentidos híbridos, portanto a tradução. O discurso norteia a produção política e concomitantemente o texto é o subterfúgio do discurso. Para tanto, é fundamental que se tenha uma articulação entre o discurso e a produção textual compreendendo esta última como extensão do discursivo e da

enunciação. A transferência das posições políticas de sua associação recorrentemente elaborada pelos conflitos das relações sociais para o âmbito da textualidade exige a compreensão de tal modificação em discurso, como capacidades de significações.

O documento político não é produzido apenas no discursivo (fala) ou discursinho (outros textos), mas em ambos. Mas os documentos também são enunciações discursivas e que nem sempre traduzem os sentidos. De maneira conflituosa, provisória e articuladora discursiva entre as demandas de diferentes sujeitos e grupos sociais elaboram uma “costura manchada e invisível” entre os diferentes contextos. A cultura representa o movimento e a organização social sob a perspectiva de deslocamento dos sujeitos inseridos nos diferentes contextos, sendo fronteiras de produção de significados fluidos que promovem a circulação de ideias.

O deslocamento entre os contextos permite tencionar a regulamentação dos discursos e as interpretações textuais realizadas pelas diferentes formas de análise possíveis. Entretanto, a ideia dos discursos das políticas implementadas se dá de forma impositiva a fim de verticalizar a relação sobre as leituras e concentrar as propostas educativas na homogeneização de ideias. Apesar disso, as tensões estabelecidas entre a construção de sentidos entre o macro e o micro não permitem esta homogeneização de formas permanentes e totalizantes, pois não há exatidão entre os contextos.

A atuação pela esfera de múltiplas significações garante o vínculo à concepção de hibridismo estando os contextos, em um primeiro instante, condutores das relações sociais, autorizando o trânsito entre eles fazendo com que haja perda de sentidos. Ball (2001) explica a criação de políticas entre o macro e o micro por processos de bricolagem e fragmentações deslocadas de um contexto ao outro.

Suas discussões se dão pela tensão existente entre o global e local e suas imbricações. E ainda, pela compreensão da não existência de uma genuína cultura, mas sim uma fluidez provocada por criações decorrentes de diferentes experiências. Desta maneira a ideia de hibridismo fazendo circular sentidos entre um contexto e outro tem na linguagem sua forma de representação social. Portanto é uma construção discursiva e funciona como limitadora, modificadora, superando ou não as significações produzidas. E ainda que se apresente por meio do empoderamento e pelas significações simbólicas do discursivo com limitações de compreensões, trata-se de uma decisão fundamentada por diferentes espaços, não necessariamente aquele ao quais as representatividades são elaboradas.

Estamos compreendendo que Projeto Político-Pedagógico como ferramenta de rompimento da verticalização pretendida entre os diferentes contextos por processos de hibridização de diferentes sentidos contextualmente inseridos. Sendo assim, as práticas curriculares diretamente correlacionadas podem estimular as ações sociais, ou até mesmo produzir um mimetismo articulado pelas práticas contextualizadas.

2 POLÍTICA DIMENSÃO POLÍTICA DE SE FAZER UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.

Pesquisar sobre Projeto Político-Pedagógico como planejamento curricular requer compreender as intenções, considerando o ato de planejar como um movimento de identificação dos sujeitos, projetos e interesses. Numa perspectiva de valorizar a produção coletiva, o planejamento pretende resgatar a possibilidade de produção das políticas curriculares de forma participativa. Desta maneira, o planejar se torna uma ação considerada por seus atores como construtor de diferentes significados, traduzido em um texto pedagógico.

Sendo assim, a finalidade do planejamento é o transformar as práticas educativas de forma reflexiva e ressignificativa (LOPES e MACEDO, 2011). De forma consciente, intencional, cooperativa e participativa pretende-se a valorização do coletivo a partir de consideração sobre as práticas, intervindo no real. A reflexão nos auxilia na compreensão dos princípios que influenciam em sua produção, assim como nos fazer entender a tensão entre as demandas internas/externas na identidade institucional.

Segundo Vasconcellos (2002), nestas relações são constituídas as ideologias, interesses, utilidades e até mesmo as alienações. A hipótese de criar se mostra como capacidade de emancipação, bem como de transformação da realidade, mesmo que alienante. O projetar, segundo Boutinet (2002) acarreta em deslocamentos contínuos, caracterizando assim, subterfúgio futuro imaginário alicerçado nas ações do presente.

A falta de compreensão das suas ações, dissociadas dos pensamentos que permeiam as relações sociais e a intencionalidade do planejar torna o trabalho intelectual alienado. Transforma as condições subjetivas em análises objetivas, dissociando os sentidos produzidos e significados atribuídos das ações pedagógicas. Dentre tantas considerações sobre o planejar, nos apropriamos sobre a concepção de mimetismo e performático no que tange à concepção de espaço de disputas de sentidos e ressignificação das práticas, contrapondo com Vasconcellos (2002) a compreensão do planejar por uma vertente a qual enfatiza a cópia do idealizado.

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 25), “o trabalho intelectual é tomado como fim em si mesmo, adequado a restritas aspirações profissionalizantes, desvinculando das causas, sentidos e compromissos que poderiam orientá-los”. É a superficialidade de ações

impostas, sem por que, e sentido, de maneira generalizada e binária no que se refere teoria e prática.

Observamos que o planejamento é controlado por especialista por diferentes motivos. Ligado ao tradicionalismo da educação, o ato de planejar é vinculado aos mecanismos de realização de tarefas e cumprimento de roteiros. Como solução para a baixa produtividade e como análise das demandas sociais, econômicas e políticas, o planejamento baseia-se em uma visão positivista. E, como sinalizador das mediações sobre o conhecimento, o planejamento baseia-se numa estrutura comportamentalista (MACEDO e LOPES, 2011).

Não pretendemos reafirmar as ideias Tylerianas¹, nem as diferentes perspectivas mencionadas anteriormente ao falarmos sobre uma uniformização de um conjunto de objetivo com o propósito de obter uma padronização comportamental. O que destacamos é a importância dada às experiências ao planejar o currículo analisando o processo da produção curricular. Até porque “[...] há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana que se hibridizam com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência...” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 55).

É com base no movimento Escolanovista que o planejamento enfatiza a criatividade e espontaneidade alicerçada em temas diversificados. Assumimos então, a postura do planejamento como texto pedagógico construído por influência de diferentes contextos, capaz de alienar ou concordar com sua forma dialética de maneira a abarcar a realidade com suas diferenças e transformações.

O ato de planejar por ter em alguns momentos a ideia de controle sobre a prática a fim de transcrever as particularidades entre um contexto e outro, pode apagar as diferenças sociais existentes combinando os conteúdos ao desempenho no que diz respeito ao processo de produção curricular. Ele está ligado às produções curriculares, pois o seu valor instrumental está associado ao suprimento de uma necessidade da falta de produção escolar, oscilando entre a ideia de seu papel mediador e antecipador das ações.

Em oposição a esta concepção, a relevância das produções curriculares, mais especificamente, das produções culturais, se desloca para uma prática em que o conhecimento é estabelecido por intermédio da construção de um planejamento que considere as diferenças individuais e coletivas. Apesar de estarmos compreendendo a

¹Responsável pelo modelo curricular e seu planejamento, onde a racionalidade é evidenciada por sua forma técnica preocupada com a eficiência e definição de metas, objetivos e a verificação daqueles a fim de facilitar seu domínio.

produção curricular como performática, levamos em consideração as determinações curriculares geradas pelo Estado e as instâncias locais a fim de conhecer as relações estabelecidas na produção do conhecimento, mesmo que pretendamos romper com uma ideia de verticalização das políticas curriculares e da elaboração de um planejamento.

Defendemos a posição que demarca o planejamento curricular como a elaboração de estratégias capaz de envolver sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento. Apoiados em Paulo Freire (1987), também concebemos o planejamento como forma de traçar intenções que evidenciem as experiências geradas pelas relações sociais em que são articuladas por processos de hibridização e negociação, a fim de dar aos sujeitos conhecimentos que possibilitem a produção de significados.

Entretanto, é importante se ter o cuidado para que o planejamento curricular não caia numa perspectiva de controle e de negação da diferença quando pretende apenas um resultado final. Não queremos dizer que um objetivo, uma finalidade não seja importante, mas pretendemos evidenciar o seu fechamento provisório e a possibilidade de uma criação contínua de outros sentidos por ações que decomponham dos significados já traçados. É nesta concepção que o ato de planejar está submetido às vontades dos sujeitos que estão envolvidos em seu processo de construção e prática, pois está imerso em relações de poder.

Compreender o planejamento curricular numa perspectiva de que atenda pontos inerentes às relações sociais, dentro de um movimento coletivo, é o que materializa a construção do Projeto Político-Pedagógico. Conforme indica o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96): 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”, reafirmando no seu artigo 14, a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. São ações exigidas na Lei e que precisam ser redefinidas no espaço escolar frente as suas necessidades e anseios.

Ao assumir o seu papel na produção do PPP, a escola utiliza-se do planejamento para a produção identitária, considerando a realidade e contexto social. Mesmo que, conforme menciona Lopes e Macedo (2011), para o pós-estruturalismo, o planejar não seja uma tarefa possível de se pretender apenas resultados, o planejamento precisa estar direcionado para a produção de significado das práticas curriculares de cada instituição.

Em diálogo com a produção do planejamento, o Projeto Político-Pedagógico cria espaço para que o sujeito dê sentido ao contexto histórico e cultural quando articula as diferentes culturas tornando as produções curriculares significativas. Sendo assim, para além de um registro documental legal da escola, o PPP é analisado como prática curricular

ultrapassando o sentido de conteúdos programáticos, por ser um lugar de ressignificação das relações sociais e de produção de identidades e culturas.

Consideramos o planejar não apenas como metodologia a fim de obter currículos padronizados dentro de um sistema de objetivos e competências, mas também como forma de produção de sentidos, assumimos que é preciso relacioná-lo com a negociação e a cooperação dos sujeitos da escola. Uma demanda que busca ultrapassar o seu sentido antiquado de roteiro e almeja analisar as relações políticas que permeiam a construção das práticas curriculares.

Dentro da abordagem de ciclo de políticas de Ball (2002), compreendemos que a SME/RJ – compreendida como contexto de influência –, precisa muitas vezes abandonar a sua postura de “poder central” para que se possa fazer a articulação entre os saberes e as culturas nas diferentes áreas do conhecimento. Não é que ocorra o apagamento das relações de poder, mas é no diálogo com as outras esferas que a Secretaria reconfigura as ações nas escolas.

Na nossa concepção, a Secretaria Municipal de Educação, mesmo tendo um poder centralizador na produção das políticas curriculares, não faz política sozinha. Todo processo de produção envolve os demais contextos, aqui mais especificamente as escolas, que são responsáveis tanto pela produção quanto pela materialização curricular.

Durante muito tempo nas instituições educacionais não havia articulação entre a prática existente e a construção do Projeto Político-Pedagógico, fazendo com que o planejar tivesse formulações frágeis, pois as ações se tornavam um eco daquilo que foi projetado e não fruto dos interesses dos sujeitos e demandas do cotidiano escolar. A falta de identificação dos professores, assim como a centralização das decisões na direção e coordenação são fatores que interferem na constituição do caráter coletivo e identitário. Ao mesmo tempo em que a falta de clareza sobre o objetivo do planejamento participativo e suas fragmentações organizacionais desarticulam e limitam o trabalho coletivo.

Consideramos que há uma relação entre o vínculo estabelecido pelas instituições de ensino e as formas como são vivenciadas as diferentes formas de planejamento. Nestas vivências, encontramos as divergências que podem ser vistas como ferramentas de ressignificação das práticas, por se constituírem como campo de disputas e negociações.

Referente à existência de uma orientação generalizada, a escola tem a tarefa de ajustar as normas curriculares (Diretrizes Curriculares Nacionais, Referências Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais - dentre outros documentos estabelecidos

pelo Ministério da Educação e Secretaria Municipal de Educação) às suas necessidades, construindo assim sua identidade na produção do Projeto Político-Pedagógico.

Os enfoques sobre as políticas educacionais no desenvolvimento reflexivo e mudanças nas práticas reprodutivas, por meio de um planejamento político-social e no processo de emancipação do sujeito é gerado pela necessidade da economia neoliberal do desenvolvimento das competências e da competitividade. Daí advém à necessidade de pensarmos numa pesquisa que enxergue o PPP como trabalho transformador por meio do posicionamento dos sujeitos e sua agência.

Para além de um cumpridor de programas e mantenedor da disciplina, o planejamento se torna uma análise das práticas. A ação do planejamento produz outros significados e está vinculado com a construção do Projeto político-pedagógico. Intervém e modifica a realidade requerendo uma demanda e o estabelecimento das ações educativas por meio de um planejamento participativo e global da instituição por meio de ações teóricas metodológicas.

Não pretendemos reduzir o Projeto Político-Pedagógico ao conjunto de planos a serem desenvolvidos nas/pelas práticas educacionais. O concebemos como processual e decisório no que diz respeito ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e da emancipação pedagógica. Sistematizações são assumidas para acomodação e interação das práticas. A ação é significada pela articulação entre a prática e as experiências produzidas pelas relações sociais.

Ao ser exigido por uma instância maior, o Projeto Político-Pedagógico abre a possibilidade de autodefinição e o desenvolvimento coletivo das identidades, logo é um importante instrumento de luta e posicionamento político. É desta maneira que o concebemos como produção curricular, portanto, como produtor de culturas, visto que a prática de significação está imbricada aos efeitos do poder presentes no cotidiano escolar.

Entretanto, temos ciência que nem todo sentido pode ser produzido, pois há poder de determinados discursos que os constroem e acabam por definir algumas práticas. Pensar no professor como sujeito político, que produz o PPP a partir das ações coletivas, emerge no momento de sua agência (BHABHA, 2010), como produtor das interações verbais, recriando sua identidade por meio das relações sociais.

O sujeito se constitui como agente no momento em que assume um lugar referencial e uma postura em condições subjetivas e distintas. Portanto, marca a fragmentação ambivalente (BHABHA, 2010) no momento ao qual o sujeito assume um lugar ao qual pondera suas ações. As ações das relações sociais exigem maneiras de se

colocar frente aos espaços fronteiriços (BHABHA, 2011) como estratégias de apropriação de sentidos e demarcação das identidades.

E como ato enunciatório de tais relações, a negociação (BHABHA, 2010) se dá por intermédio da interação dos sujeitos socialmente organizados que requer ações determinadas. E ainda, num processo de significação constituído na agência do sujeito, a diferença se dá pelos diferentes sentidos produzidos culturalmente (BHABHA, 2010).

Entendendo a cultura como produtora de discursos (FREITAS, 2007) e experiências que articulam tradições e saberes, falar em planejamento é assumir a escola como um espaço de conflito, diálogo e negociação, o que torna o PPP fruto das relações de poder que se institui um híbrido. Por isso, há novas produções a partir dos lugares enunciatórios e com ações fluidas de sentidos.

Não se trata apenas uma nova criação, visto que não apaga a existência anterior, mas que requer um contínuo ressignificar por meio da agência dos sujeitos, assumido nesta pesquisa como tradução (BHABHA, 2010). É o sentido não apenas de traduzir palavras, mas os modos de significação, que possui um caráter incompleto, dialógico e indispensável à dinâmica cultural.

O Projeto Político-Pedagógico se constitui nas relações sociais marcadas pelas negociações criadas pelas disputas de sentidos, cujas identidades institucionais emergem na articulação das representatividades produzidas pelo discurso de uma cultura, no posicionamento dos sujeitos no interior das definições, mesmo que provisórias, instituem os discursos.

2.1 **Planejamento: uma participação coletiva e política**

Os estudos sobre políticas curriculares têm mostrado os professores como aquele que executa as normas estabelecidas tanto pelo contexto do macro, quanto pelo contexto do micro, mesmo este estando estreitamente imerso neste último. Ainda que favoreça ou não a implementação das políticas curriculares, o professor também é sujeito que elabora tais políticas, portanto, ele rompe com a verticalização política ao se imbricarem os diferentes contextos, pois este articula o macro e o micro.

Seu papel de articulador e agente são pontos fundamentais no que se refere à determinação dos movimentos de produção de significados das relações institucionais. Sendo assim, as negociações geram relações contingenciais ao passo que as entendemos

como fechamentos provisórios e produção de sentidos que nunca são superados. Trabalhar com o movimento de negociação é considerá-lo como movimentos significatórios nas articulações, que produzem identidades e colocam em destaque a diferença.

Diante disso, concebemos a dimensão de planejamento do Projeto Político-Pedagógico com lócus de negociações cujas evidências articulam as necessidades locais e as exigências globais, inseridas num contexto histórico e político a fim de reafirmar a identidade de cada instituição educacional. Mesmo que se elabore uma proposta de uniformidade, ao se elaborar um PPP não se apaga as apropriações de posicionamento político por parte dos sujeitos.

São requeridas a todo o tempo posicionamento que atendam a disputas específicas e que promovam a todo instante, respostas diante dos obstáculos. Neste sentido, ocorre a articulação das diferenças visto que os sujeitos inseridos na produção do Projeto Político-Pedagógico se deparam com resistências que não fazem sequer o documento ser pensado como colaborativo, por não está diretamente ligado à prática, por não se enxergar em sua construção.

Assumir o Projeto Político-Pedagógico como um processo de articulação entre os sujeitos e suas organizações, faz com que o ato de planejar não esteja alicerçado em textos e reproduções destes, mas num contínuo entre produção textual e ressignificação das práticas. É a emergência de uma postura e, de estabelecer a relação com o outro que ocorre a modificação de tais práticas, elemento importante para o planejamento. Sendo assim, o planejar é articulação simbólica, e só tem sentido quando há produção de significados que interferem na construção ou modificação das relações.

Essas práticas são ressignificadas por meio de um processo de hibridização em que os sentidos são modificados a todo o momento pelas diferentes instâncias encontradas no momento de elaboração do projeto político-pedagógico. É um assunto político, pois abrange os posicionamentos e deslocamentos de identidades e intencionalidades.

Na nossa percepção, para que os sujeitos em suas agências exerçam as interações necessárias para a produção do conhecimento é preciso desconstruir o binarismo existente entre teoria e prática e seus “remendos” para compreendermos suas articulações e hibridizações a fim de produzir sentidos. Há a primordialidade de compreendermos que a produção textual também é discursiva e híbrida.

Tal leitura parte da ideia de que o pensamento é subjetivado e exteriorizado pela palavra que nem sempre é o que o autor desejava comunicar. Constantemente existe algo que deixa de ser traduzido e perpassa pelo campo da construção de significados

(BHABHA, 2010), o que torna o planejamento um processo contínuo, relacional e contingencial, pois estão sempre em disputa pela predominância de uma significação.

Ainda que o pensamento expresso pelo discurso textual, compreendido por alguns como documento oficial, tenha um caráter reprodutivo, na nossa visão nunca é o mesmo, por sempre estar suscetível aos diferentes contextos aos quais os sujeitos estão imersos, por isso a diferentes formas de traduzir e significar. Acreditamos que, pelo posicionamento dos sujeitos – ação política -, é possível construir um Projeto Político-Pedagógico em meio às questões híbridas e culturalmente diferenciadas. Entendemos o planejamento como a materialização dos diferentes contextos, imbuído das múltiplas determinações e negociações para um fechamento inacabado de uma política identitária, que permita a instituição de ensino se posicionar frente às demandas e instâncias externas, como lugar de produção de identidades e construções políticas.

Por responder às necessidades tanto da comunidade local, a escola, quanto da comunidade global, a sociedade, o planejamento que se estrutura de forma coletiva é representado pelo Projeto Político-Pedagógico. Havendo a necessidade de análise histórica e contextual em que os sujeitos estão inseridos movimentando e traduzindo as experiências a fim de construir e compreender o presente e as ações passadas. E ainda que uma das principais funções do planejamento seja antecipar o futuro, este só é possível e só se dá no momento da agência do sujeito, portanto no presente, sem o apagamento da história e experiências já vivenciadas. De fato, sabemos apenas no momento em que somos chamados a tomar decisões, portanto o Projeto Político-Pedagógico é o ato decisório do planejar.

Sendo assim, planejar demanda práticas de poder mediante a uma ação política do sujeito. Esta ação articula-se por meio das condições objetivas – necessidades institucionais e texto produzido (documento) e, das condições subjetivas – relações e sentidos produzidos a partir do momento que se opta por construir o documento no coletivo. O sujeito modifica as condições subjetivas a partir das necessidades que surgem na proximidade com o outro, reforçando a importância do consenso (BHABHA, 2010), mesmo em meio a tantos conflitos. Assim, são transformadas as práticas, colocando em destaque as experiências de cada envolvido que se articulam as enunciações necessárias para o processo de construção da produção do PPP.

Em vista disto, o Projeto Político-Pedagógico é um componente essencial para construção da identidade e da prática da gestão democrática, por firmar a autonomia e resguardar a autoestima – valorização do outro, dada a coparticipação de seus

participantes. O sujeito ao posicionar-se politicamente ele entra num campo de disputa de sentidos que reafirmam ou negam os significados produzidos por ele.

O que se reafirma é que a autonomia sempre dependerá das diferentes posições tomadas coletivamente, por mais que ela seja incentivada. Não se trata de um projeto de uma única voz visível, mas como as vozes que negociam para consolidar interesses comuns. A formação e a autoestima dos sujeitos envolvidos na construção do Projeto Político-Pedagógico estão diretamente ligadas à possibilidade de articulação e argumentação de suas ações demarcadas pelos diferentes contextos.

Reflexões e valores articulados são bases de ação criadora e transformadora das práticas educativas, ou seja, da construção curricular. Desta maneira, a escola é espaço-tempo de articulação desses contextos e da produção do PPP como ferramenta de planejamento a fim de atender às necessidades exigidas pela sociedade e pela exigência de tomada de posição pelos sujeitos.

A competência de desempenhar e analisar os modos das ações qualifica o sujeito como agente e produtor de seus discursos, representando, articulando e criando novos conhecimentos. As ações impregnadas de sentidos e representações são estimuladas pela falta, pela exigência de construção e produção de sentidos que escapam no instante de tradução entre os diferentes contextos.

O articular posições diferentes na produção do Projeto Político-Pedagógico demanda reflexões, transformações, hibridizações e produções de outros saberes. Por esse motivo, as negociações são constituídas pelas contradições, regras, estruturas, tensões e sentidos produzidos pela prática e experiência de cada envolvido.

Na tentativa de materializar os significados por meio da produção textual, entendendo aqui tal produção também como discurso, o Projeto Político-Pedagógico, num sentido de origem, se é que existe, está no plano das ideias. O planejar significa imprimir as identidades envolvidas para uma ação subsequente. Significa que mesmo depois de elaborado, o planejamento é fechado provisoriamente e é colocado em terreno de disputas e traduções quanto à sua significação para prática à que foi destinado.

Em uma dada situação distinta e tangível, o planejamento intervém na fluidez das mudanças e transformações, ou seja, é para atender a demandas específicas e estabelecidas por contextos específicos. A associação que fazemos entre o Projeto Político-Pedagógico e o planejamento é devido à compreensão das instâncias e características respectivamente de ser um processo, provisório, contínuo, reflexivo, dinâmico, decisório e de práticas. O

planejar é a mediação entre ação e reflexão, não são sobrepostos, nem estanques, eles se cruzam pelas ações e teorizações.

Contudo, existem momentos de predominância de vozes e poderes, pois a reflexão requer uma ação decisória. Temos entendido que a elaboração de planejamentos se constitui em formas discursivas. É atravessado por processos de hibridização, bem como de ressignificações, o que reforça a tensão entre a realidade e um fim. É o momento de criação e espaço de tomada de decisões e posicionamento dos sujeitos. É documento que expressa uma construção contínua enquanto sujeito coletivo e individual, onde a realidade requer interpretações e a compreensão da falta e da urgência do vir a ser, assim como de reconhecimento da incompletude do Projeto.

O PPP, simultaneamente, se constitui pelas experiências anteriores, pelo decurso de observações e investigações cuidadosas, sendo assim toda trajetória do planejar já são traduções e negociações das relações estabelecidas e ressignificada no momento de “exteriorização” do planejamento. Desta forma, são processos híbridos, não lineares em que as criações acontecem nos espaços de representações, sendo ações ininterruptas.

Apesar de pretender um resultado, este não pode ser garantido de acordo com um primeiro momento de planejar. Tal afirmação se dá pela possibilidade de alienação do discurso “em que uns pensam, outros executam” e pela existência de conflitos. Conflitos estes existentes desde a elaboração, interpretação, execução, ressignificação e reelaboração do plano. A questão é: que conflitos são esses e quais são as vozes silenciadas ou mais enunciadas?

Vascellos (2002) nos mostra que o planejamento poderá não acontecer de maneira coletiva. Entretanto, pensamos o processo de elaboração como uma forma interativa se compreendermos que os sujeitos envolvidos se colocam em suas posições de provocadores e agentes de uma produção textual, assim como nas articulações das práticas. São maneiras de negociar, visto que concebendo o sujeito como aquele que age, realiza e se posiciona diante das situações, o Projeto Político-Pedagógico passa a ser um instrumento político e, que envolve também resistências.

Assumimos o caráter fundamental da construção do Projeto Político-Pedagógico: seu sentido para a comunidade ao qual ele irá representar. Se for um documento que carrega uma representatividade, os envolvidos precisam compreender a sua ação e função para poder tornar efetiva a sua participação, ou será apenas mais um documento construído por alguns e não pelo coletivo.

Tornar a sua construção uma ação política é assumir na produção do documento que as enunciações dos sujeitos envolvidos são expressas a partir das vontades políticas comprometidas com a educação democrática e com uma nova prática. São ações feitas a fim de provocar os questionamentos, reflexões e novas produções no grupo.

Investigar não é ação desprovida de interesses. Nela podemos perceber quais são os campos de disputas e os contextos que influenciam na produção textual, e ainda quais são os conflitos e contradições estabelecidas pelas relações. Nesse sentido, indagamos quais são os sentidos atribuídos ao Projeto Político-Pedagógico. Seria ele quem dá densidade, sentidos e formulações sobre coletividade para projetos de ensino e aprendizagem? Trata-se de esvaziamento de sentidos?

Por ser um processo contínuo, progressivo, sujeito ao seu espaço-tempo e as experiências vividas pelos envolvidos, o Projeto Político-Pedagógico requer sua elaboração realizando e ressignificando, a todo o tempo. Isto mantém o diálogo entre rompimentos e continuidades de propostas por intermédio de uma argumentação discursiva como “[...] tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos” (VASCONCELLOS, 2002, p. 182).

A partir da ação dos sujeitos, o Projeto Político-Pedagógico se converte em marcos referenciais que fazem tensão para que a realidade se transforme. É por meio de suas escolhas que fundamentarão as determinações e a constituição de suas identidades, demarcando sua posição frente às questões colocadas e exigidas pela sociedade.

A partir deste ponto, o momento de análise das relações sociais delimita as agências nos microespaços, pois pretendem observar as ações que se inserem as instituições a fim de apontar as diferentes formas de agências inseridas nos diferentes contextos de constituição da realidade. A fim de atender às exigências da sociedade para a educação, as idealizações orientarão a ação do planejar; este é o marco permeado pelas discussões efetivas sobre os conflitos existentes e pelas diferentes posicionalidades, a fim de fixar sentidos, mesmo que provisórios.

Motivado pelo desejo de operacionalizar as projeções colocadas em pauta pelo planejamento, os sujeitos estabelecem critérios a fim de chegar à proposta estabelecida, portanto é a tomada de posição e participação. Alguns autores ressaltam que a grande dificuldade de assumir a questão da participação se deve ao senso comum pedagógico. Esse entendimento parte da ideia de que o projeto é responsabilidade do corpo gestor e não do coletivo, pela própria dificuldade de articulação dessas maneiras de atuar na produção do projeto.

Falta ainda um posicionamento do sujeito por meio de suas colocações conduzidas pelos significados sobre o planejamento e a identidade a qual pretende para si e para a instituição. Com base nisto, Vasconcellos (2002) afirma que “... a elaboração do Projeto deve ser um momento de debate, de formação, de explicitação de posições, portanto de conflitos e contradições [...] refletindo sobre as redações” (p.187).

Não pretendemos -como acontece em muitos casos- dar a receita de como se deve fazer um Projeto Político-Pedagógico – uma espécie de passo-a-passo –, mas entender como os seus momentos são interligados e influenciados para que se construa uma política identitária. A finalidade é analisar a realidade, apontando os posicionamentos, as críticas, e as resistências, de modo a considerar as necessidades coletivas para estruturar uma ação integrada e articulada pelos diferentes contextos de significação. Assim, assumimos que o sujeito que participa de tais articulações, assume seu lugar identitário, reconstruindo e revendo suas práticas.

É relevante entendermos as discordâncias e seus deslocamentos. São estes movimentos que dão significado a cada instituição de ensino sobre seu Projeto Político-Pedagógico, reformulando e construindo suas identidades em meio às necessidades da comunidade local. Diferentes condutas e apreensões representam múltiplos e diferentes posicionamentos do sujeito, até porque não existe homogeneidade no grupo, a não ser caracterizada como estratégia política.

[...] Planejamento um *Métodos* de Trabalho do educador (pessoal e coletivamente), que o ajude na tarefa tão urgente e essencial de transformar a prática, na direção de um ensino mais significativo, crítico, criativo e duradouro, como mediação pra construção da cidadania, na perspectiva da autonomia e solidariedade. (VASCONCELLOS, 20012, p. 200).

Por intermédio do PPP, podemos considerar o processo produção do conhecimento, de identidades e de culturas como contínuo e que se mantém pelas relações sociais. Sendo assim é preciso analisar as ações estruturadas pelas identidades e que produzem significantes. E, mesmo que o PPP seja uma produção textual, é também uma produção discursiva.

Temos compreendido que a distinção entre estas produções gera uma prática constante e equivocada a qual a modificação do sentido a que se refere à política identitária se justapõe de diferentes fragmentos para a composição textual. É o desqualificar das ações e da capacidade de reformulá-las e ressignificá-las colocando-as em lugares dicotômicos e provocando uma distinção entre a produção textual e a produção discursiva como uma

linguagem da oralidade. Esta separação dá lugar a diferentes formas de significar o PPP. Ela acarreta na luta política pela prevalência de significados e pelo estanque de significações entre “um” e “outro”. Por isso a articulação e negociação de sentidos rompem com a rigidez dos significados, atribuindo a estes o esvaziamento e ao mesmo tempo o preenchimento de novos significados.

Por esse motivo, o PPP se insere como “objeto” de significação ao pretender dar identidade a uma comunidade local a fim de atender as suas demandas específicas. Assumir o Projeto Político-Pedagógico como formas de significar as práticas educacionais por intermédio de uma política identitária é compreender que apesar das demandas já estarem dadas, nomeadas e disputadas – reconhecimento dos sujeitos na produção do PPP, o papel do professor no processo de elaboração e prática, etc. – nos espaços decisórios, existem demandas particulares no campo discursivo que buscam mobilizar novas disputas para atender às necessidades locais.

Diferentes significados são atribuídos ao mesmo signo no processo fechamento do objeto de representação da identidade – o PPP, provocado pelas necessidades ao mesmo tempo na esfera do macro e do micro. Ao reconhecer os laços sociais, ou seja, sua comunidade local, o Projeto Político Pedagógico consolida e estrutura as identidades e singularidades. Portanto, é o atravessamento das relações sociais, por meio de negociações e enunciações marcadas pela resistência, que se busca prevalecer determinado princípio.

É a coexistência entre criar e desconstruir, que segundo Boutinet (2002) se dá a “ausência fundadora”. Em outras palavras, é o desejo por algo que falta, é a transferência pelo indivíduo das experiências anteriores a fim de transformá-las e formalizá-las de maneira a compreender-se como sujeito de identificações.

O comprometimento do Projeto Político-Pedagógico está em atender às necessidades dos diferentes contextos nos quais os sujeitos locais estão inseridos, ciente que ao mesmo tempo estes mesmos indivíduos pertencem a diferentes grupos sociais.

O desafio das culturas [...] perigos de todos os particularismos após o desmoronamento dos sistemas universalizantes, serão a criação dos meios, através dos projetos individuais ou coletivos promovidos, para fazer essa contínua passagem entre a afirmação identitária e o reconhecimento da alteridade, evitando-se duas armadilhas: o encerramento e a dissolução. (BOUTINET, 2002, p.21).

A produção textual discursiva não é apenas um documento necessário e requerido por instâncias maiores, mas uma forma de preservar, e até mesmo reconstruir valores culturais transmitidos. É a concretização do desejo, que ao se realizar deixa de ser como tal. É símbolo de uma realidade aparente que pode ser criada e executada. Sendo assim, o

Projeto Político-Pedagógico é ambivalente por sua característica em planejar, ou seja, simbolizar de forma racional as relações humanas e por ser um regulador cultural específico. Ele, indaga, simultaneamente sobre as diferentes formas que os indivíduos e grupos vivem culturalmente o seu tempo.

Como documento curricular, o Projeto Político-Pedagógico é produzido em meio a diferentes vozes, oscilações e interpretações de significados com base em experiências anteriores. E como documento de política identitária que representa a falta, estando às identidades definidas em espaço e tempo específico, fruto das relações de poder e da legitimidade sociais estruturados pelas ações enunciatórias.

3 DE “GESTOR” A “FAZEDOR”: O DISCURSO E O PERFIL DOS COORDENADORES

Este capítulo tem por finalidade conhecer como as trajetórias da produção do PPP vivenciadas no cotidiano escolar. Trazemos como questionamentos: existe o reconhecimento do PPP como documento de identidade institucional? É compreendido como uma produção curricular construído na relação entre comunidade escolar e a SME? Ou trata-se de apenas um documento com finalidade técnico-administrativa? Tais indagações surgiram a partir das leituras das entrevistas realizadas pela pesquisa institucional intitulada “Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro de 2011”, com coordenadores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro – sujeito compreendido nesta dissertação como o articulador da produção do PPP.

Discutir sobre a produção do PPP nas escolas do município do Rio de Janeiro não é meramente falar sobre um documento exigido por instâncias maiores, mas significa fazer referência sobre os discursos presentes ao compreendê-lo como uma política identitária. Esse pensamento sobre o Projeto Político-Pedagógico se liga à ideia de um documento que produz currículo por meio das ações dos sujeitos, visto que, para além de todas as práticas cotidianas, o documento nos convida a ponderar sobre as disputas de poder, processos históricos, discursos e negociações presentes no seu desenvolvimento.

Para desenvolver este capítulo tomamos com base as Portarias nº 06/E- DGED, Lei N.º 2619 de 16 de Janeiro de 1998, nº 08/E- DGED de 18 de Novembro de 1997 e a Resolução de 18/04/2000 que discorrem sobre o papel do coordenador pedagógico e suas respectivas atribuições diretamente ligadas à construção do Projeto Político-Pedagógico.

Foi instituído o cargo de coordenador pedagógico que representava o profissional que pudesse organizar a gestão pedagógica da escola. Alguns pré-requisitos foram postos: primeiramente, que este profissional tenha uma experiência docente de cinco anos, juntamente com uma indicação feita pelo diretor da escola, com a aprovação da Coordenadoria Regional da Educação – CRE. O professor, então, passa a exercer a função de coordenador pedagógico.

III - DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:

Assessorar o Diretor na coordenação da elaboração do planejamento, execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola Lei N.º 2619 (RIO DE JANEIRO, 1998a, pp.4-5).

Art. 2º São condições básicas para o exercício da função de coordenador pedagógico:

V- disponibilidade de aperfeiçoamento profissional continuado, comprometendo-se a socializar, junto aos demais professores, os estudos realizados; nº 08/E- DGED de 18/97.

Cap. IV

Art.22 §4º É de responsabilidade da Direção e do Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar acompanhar o cumprimento das estratégias de dependência previstas no Projeto Político-Pedagógico da Escola. Resolução de 18/04/2000.

Sendo assim, pretendemos articular a análise dos marcos legais com as entrevistas realizadas a fim de compreender sobre a construção e modificação do perfil do coordenador – figura fundamental para a produção do PPP.

Neste capítulo abordaremos a produção curricular como movimento de construção do PPP. Ao falar da produção curricular, não nos referimos unicamente aos documentos oficiais encaminhados pela SME/RJ, mas todas as ações produzidas nos espaços institucionais, que nesta pesquisa são consideradas como políticas identitárias.

Retomando a perspectiva do ciclo contínuo de políticas, de Stephen Ball, assumimos a ideia de diálogo contínuo entre os diferentes contextos, voltando-nos, sobretudo neste capítulo, para o contexto de produção textual e o contexto da prática. Optamos por utilizar tal metodologia de investigação dos documentos destinados às atribuições do coordenador, bem como a produção do PPP, no esforço de romper com a diferenciação entre implementação e produção curricular, visto que reconhecemos a presença do movimento de sentidos em todo o trajeto de construção curricular.

O enfoque deste capítulo é a investigação sobre a importância do coordenador no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, como sujeito que promove a articulação e o diálogo entre os diferentes sujeitos inseridos nestes nos espaços institucionais. Como apontado anteriormente, a função do coordenador pedagógico e a produção do PPP estão diretamente emaranhados, pois tanto o cargo quanto o PPP foram instituídos pela SME/RJ e retratam o reconhecimento de uma identidade institucional, portanto, uma ação coletiva.

Cabe destacar que o trabalho desenvolvido nesta dissertação está inserido numa pesquisa mais ampla, que tem por finalidade analisar a micropolítica da escola na tensão/negociação com as instâncias de mediação propostas pela SME/RJ – as coordenações (no caso da escola, na figura do coordenador pedagógico e no caso da rede, as coordenadorias regionais) (FRANGELLA, 2011). A partir da minha inserção na pesquisa, buscamos destacar os coordenadores como “instância mediadora”, o que nos leva

a reconsiderar e aprofundar as práticas instituídas na produção do Projeto Político-Pedagógico.

Ao longo da pesquisa esbarramos com questões, que apesar de não serem o ponto de nossos estudos, não podemos deixar de mencionar, por considerarmos pano de fundo e condicionante dos movimentos do Projeto Político-Pedagógico. A preocupação apenas com resultados, ausência dos coordenadores dentro das instituições e a atribuição do coordenador como um “fazedor” são algumas destas questões. Nesta conjuntura, o papel da SME/RJ interfere no desenvolvimento da função do coordenador, por ter que desenvolver ações diferenciadas para cada situação.

Consideramos necessário esclarecer o desenrolar da pesquisa. Pelo fato deste estudo ter se desenvolvido em meio a uma pesquisa institucional, elegemos trabalhar com os coordenadores de maneira a ampliar nossas investigações diante dos movimentos que constituem a produção curricular. Para tanto elegemos aqueles por grau de conhecimento e afinidade, tendo o cuidado para que as entrevistas fossem realizadas por membros da pesquisa que não tiveram um contato anterior. Escolhemos por realizar entrevistas semiestruturadas com 6 (seis) coordenadores atuantes no cargo ou que já exerceram, dentro de um período que envolve o ano de criação do cargo de coordenador pedagógico – 1997, até a sua última atualização realizada pela SME/RJ sobre o cargo do coordenador, de 2012 e em vigor até a presente data. Cabe destacar que as entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2014 em conjunto com as entrevistas realizadas no grupo de pesquisa.

Com base nas primeiras entrevistas, optamos por articular as resoluções produzidas e atualizadas sobre a função do cargo de coordenador pedagógico, visto que o cargo sofreu transformações de acordo com a transição política no Município e na Secretaria de Educação² e os diferentes focos colocados por seus representantes, resultando uma observação diferenciada sobre o processo de construção do projeto político-pedagógico.

Nomeamos por investigar o cargo de coordenador, pois reconhecemos que para falar do Projeto Político-Pedagógico é fundamental conhecer a maneira a qual seus atores o constrói. Por isso, escolhemos nos focar na análise das entrevistas considerando a pertinência dos fatores que fundamentam as relações e os significados na produção do PPP dentro do seu caráter coletivo e plural, assim como a relevância do papel do coordenador na mediação e produção do PPP.

² Cezar Maia teve seu primeiro mandato no ano de 1.993 até 1997, e teve como, Luiz Paulo Conde assume a prefeitura de 1997 a 2001 e teve como secretária da educação Carmem Lira Câmara de Moura. De 2001 a 2005 até 2009 Cezar Maia retoma a prefeitura. Na eleição seguinte Eduardo Paes assume o cargo de prefeito de 2009 até o momento tendo como secretária da educação Claudia Costin e Helena Bomeny.

Torna-se necessário ressaltar que não optamos escolher um coordenador por Coordenadoria Regional de Educação (CRE), pois as ações requeridas pela pesquisa com as entrevistas – categorias, análises e articulações desde 1997 até o período atual – não seriam possíveis por conta das mudanças dos sujeitos do cargo e por requer o livre consentimento dos coordenadores. Essa opção metodológica ocorreu por consideramos que a quantidade de entrevistas realizadas por CRE não abrangeria uma totalidade ou seria uma amostragem que permitiria compreender a dinâmica das instituições escolares sobre a produção do PPP.

O contato com os coordenadores, principalmente a professora que realizamos a entrevista piloto - Catarina³ - trouxe-nos um olhar diferenciado diante de tudo que vínhamos escutando sobre a trajetória e produção do PPP. Inclusive, nos possibilitou ampliar a compreensão do real significado do PPP dentro dos movimentos políticos em que os coordenadores estão diretamente ligados. Cabe destacar que não encontramos constrangimentos ou resistências ao relatarmos sobre suas trajetórias como coordenadores, considerando que este cargo lida com instâncias superiores e grandes embates dentro e fora da escola.

Em seguida, com base nas entrevistas realizadas, iremos analisar a participação dos coordenadores na construção, consolidação e prática do Projeto Político-Pedagógico.

3.1 “Antes disto, a minha visão de coordenador era...” E agora, o que fazer?

Partindo da premissa que os coordenadores, assim como os professores, são produtores de currículo e que diferentes sentidos são construídos por meio de suas ações, neste capítulo buscamos compreender como os coordenadores norteiam a produção do PPP, visto que como documento coletivo tem como objetivo fundamentar uma determinada prática, assim como produzir significados nos espaços institucionais juntamente com os sujeitos do cotidiano escolar.

Como mencionado anteriormente, não estamos fazendo separação entre a política como texto (escrita) e a política como discurso (linguagem), pois admitimos ambas como produtoras de sentidos, ações complementares e necessárias uma a outra. Dessa maneira,

³ Os nomes dos entrevistados são fictícios com o objetivo de preservar suas identidades, atendendo os critérios da ética nas pesquisas em Educação. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que referenda a investigação.

reconhecemos nos discursos dos coordenadores a articulação dos diferentes sujeitos e contextos no movimento de produção do Projeto Político-Pedagógico. Pretendemos romper também com separação entre o PPP como uma produção documental e as práticas curriculares, como se o primeiro não fosse uma produção curricular, assumindo assim como ferramenta de planejamento curricular.

Segundo a Lei n.º 2.619, de 16 de janeiro de 1998, as atribuições específicas do coordenador, responsáveis pela capacitação e produção do PPP, é a elaboração do planejamento, fazer e avaliar o currículo bem como o andamento do trabalho pedagógico em consenso com as Diretrizes vindas da SME/RJ. Sabendo-se que o PPP é o princípio vital da instituição educacional, a DCNEB faz uma ligação direta com o caráter qualitativo avaliativo, ainda que também estejamos entendendo que o PPP não é apenas uma ferramenta de planejamento e identidade coletiva, como também ferramenta de resistência em relação à própria DCNEB.

No caminhar percebemos a importância da sua função o diálogo, movimento e construção do PPP, a fim de conduzir a formação de uma identidade coletiva, assessorando

[...] o diretor na coordenação da elaboração do planejamento; execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola. Não se caracterizando como um aplicador dos programas e serviços técnicos, mas com atribuições mais ligadas à coordenação, visando à elaboração de um trabalho pedagógico contínuo e adaptado ao perfil de cada escola. Principalmente, a construção do projeto político pedagógico da escola, a integração dos professores, a organização junto com o diretor das reuniões periódicas da escola: “centros de estudos”, conselhos de classe e demais atividades de cunho pedagógico.

Art.22 §4º [...] acompanhar o cumprimento das estratégias de dependência previstas no Projeto Político-Pedagógico da Escola. Investigando a relação entre a produção do PPP e as resoluções pertinentes ao mesmo, apresento uma perspectiva sobre as possibilidades de perda de sentidos deste documento. (RIO DE JANEIRO, 1998a, pp.4-5).

Também no Decreto N° 28.878, de 14 de dezembro de 2007 é retomado o envolvimento do coordenador com o PPP, conforme destacamos:

Art. 15 O Conselho de Classe (COC), espaço democrático escolar por excelência, será realizado conforme Calendário Escolar definido pela SME a cada ano letivo, com o objetivo de fazer a análise e tomar as decisões sobre:
I - o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;

As modificações que percebemos ao longo da pesquisa reflete nas atualizações das funções do coordenador, envolvendo o apagamento ou talvez a irrelevância de descrever um perfil, para este coordenador, articulado ao PPP. Tal apontamento se deu também pelas

análises das entrevistas que nos inferiram no direcionamento também presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

As Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam – sobretudo por meio do Projeto Político-Pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor, tendo como base os princípios da educação integral de todos, atendendo-se às dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica.

Nesse contexto educativo, passamos a ter o entendimento de que a instituição escolar, hoje, dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercer sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos...

Na organização curricular da Educação Básica, devem-se observar as diretrizes comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, princípio e/ou por seus objetivos ou por suas diretrizes educacionais, claramente dispostos no texto da Lei nº 9.394/96, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: cuidar e educar, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico concebido e executado pela comunidade educacional. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.35).

Ao observar as resoluções elaboradas para definir qual é o papel do coordenador pedagógico, percebo-as como estas vêm sofrendo transformações ao longo dos anos devido às modificações do contexto político, e com isso o “papel” do coordenador também. Diante disto, não podemos deixar de considerar o coordenador como figura principal e pertencente ao ciclo contínuo e articulador entre os diferentes contextos na produção do projeto político-pedagógico.

Cabe destacar que mesmo sendo o PPP uma ação exigida pela CRE e SME/RJ, os coordenadores são vistos nesta pesquisa como produtores de novos sentidos ao articularem as diferentes demandas - externas e internas - ao documento que busca refletir a identidade institucional. E assim, ao produzirem o PPP retrata as práticas curriculares específicas de uma instituição, definindo assim como uma política identitária.

Frangella e Barreiros (2010) contribuem conosco ao evidenciar uma perspectiva discursiva da construção curricular, as autoras apresentam uma investigação das políticas curriculares como elaboração transitória e que acontece em meio às interações, negociações e disputas. Frente a isso, buscamos compreender como os coordenadores

atuam diante dos movimentos exigidos da produção do PPP, assim como a forma como estes conduzem os sujeitos para a produção de um documento que realmente reflita uma identidade coletiva, envolva novas práticas e relações de poder.

A nosso ver, a produção curricular está fortemente conectada com os movimentos políticos que fundamentam nas ações instituídas nas escolas e, por isso, refletem diretamente na construção do PPP. Acreditamos que o interesse em pesquisar os movimentos políticos em que envolvem PPP requer compreendermos um pouco do contexto político em que essa pesquisa está inserida.

Quando o governo instituiu o cargo de coordenador, tínhamos como governador do Rio de Janeiro, Marcelo Alencar e como prefeito, César Maia. Nesse contexto político foi elaborado o Núcleo Curricular Básico - Multieducação - e com isso surgiu a necessidade do cargo do coordenador pedagógico para que se pudesse criar um diálogo entre a escola e a CRE e Secretaria.

No período de 1997 a 2000 houve a candidatura de Luiz Paulo Conde para o cargo de prefeito, e assim, algumas reformulações foram propostas, tanto no NCBM quanto na resolução que orientava sobre as atribuições do coordenador. Neste cenário, existiu uma intensificação sobre a preparação dos coordenadores frente às escolas a fim de se constituírem como articuladores para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (DCNEB, 2013).

Ainda que o PPP esteja como estratégia de fortalecimento institucional previsto na LDB 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais e as Resoluções referentes às atribuições do coordenador, ele não é oficialmente visto como ferramenta de planejamento. Assim, os coordenadores têm suas resoluções para que sejam definidas quais são suas atribuições a fim de implementar o currículo da rede.

A Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro instituiu como parte da equipe gestora da escola, desde 1998, a função de Coordenador Pedagógico, sendo este responsável por mediar e integrar as diversas ações que constituem o fazer dos Professores, valorizando o coletivo da escola, investindo no espaço escolar como lócus de formação e viabilizando práticas pedagógicas efetivas e significativas que contribuem para o sucesso escolar. (EDITAL E/DGED Nº 1, DE 29 DE AGOSTO DE 2006).

A chegada de Eduardo Paes (2010-2014 e a gestão atual, visto que foi reeleito) na prefeitura do Rio de Janeiro foi marcada por muitos rompimentos com os projetos da gestão anterior. Novos projetos, a criação de orientadores curriculares, o abandono da Multieducação foram algumas das mudanças significativas que impactaram nas atribuições

do coordenador pedagógico e que trouxeram algumas consequências para a produção e ação do PPP.

As condições de criação, fortalecimento, continuidade e transição interferem diretamente para as propostas e ações que decorrem do PPP como instrumento curricular e de planejamento. O discurso de valorização de uma identidade e do coordenador como articulador entre os diferentes contextos se transforma de acordo com as determinações que se vinculam com esta gestão. Ainda que existam fechamentos de uma política predominante, estes são transitórios e envolvidos por processos de resistência.

A fim de compreender a abordagem que desejamos trazer nesta etapa da pesquisa, acreditamos ser indispensável recuperar alguns pontos sobre o PPP, compreendendo este como planejamento curricular. O Projeto Político-Pedagógico, como ação requerida pela LDB 9.394/96 e proposta do Núcleo Curricular Básico – Multieducação⁴, faz com que o papel de mediação do coordenador seja cada vez mais presente. O que é ser coordenador dentro da rede municipal do Rio de Janeiro? O que assegura seu lugar de articulador? Quais são as demandas que originam sua posicionalidade? Quais são as transformações ocorridas devido às transições políticas ocorridas desde a criação do cargo? Com base nestas indagações, pretendemos interrogar sobre a política que define sobre as funções e identidades assumidas – perfis, como dito nas entrevistas – destes “multiplicadores” e mediadores dentro do espaço escolar.

Nas entrevistas analisadas, os próprios coordenadores falaram de um perfil, mas que perfil é esse? O que eles esperam deles mesmos e das atribuições exigidas em função da posição de coordenador?

Olha só, essa pergunta do que seria esse perfil, essa é a pergunta mais difícil, porque eu sempre tive como professor muita dificuldade pra lidar com o coordenador pedagógico, porque eu sempre me perguntei o seguinte: o que é o coordenador pedagógico? ... a minha visão de coordenador pedagógico era o cara que vinha com a pauta azul na mão me cobrar a bendita da “talística” de notas lançadas e falta do lado. Então da minha visão de coordenador pedagógico era esse, pra mim que era o coordenador pedagógico? Pra mim, o coordenador pedagógico era um cara que era praticamente administrativo, mas que não era chamado de administrativo porque ele lhe dava com aquilo que se referia diretamente ao aluno dentro de sala de aula, mas isso se encerrava em controle de falta e controle de nota, ponto. (Professor Márcio).

As percepções do que cada entrevistado tem sobre o que é ser coordenador se diferenciaram ao longo do processo de análise das entrevistas. Foi a partir das falas dos entrevistados que percebemos algumas características atribuídas ao próprio perfil, tais como: “fazedor”, “multiplicador”, “gestor”, “tradutor” etc.

⁴ Mesmo que este último não tenha mais destaque atualmente na rede, foi o um dos primeiros documentos curriculares que mencionou efetivamente o reconhecimento de uma identidade institucional.

Eu fui da primeira leva de coordenador pedagógico, porque a gente fez esse curso, eu fiz a prova, passei na prova e a prova não era fácil. Tinha um grau de dificuldade, você tinha que realmente ter feito o curso, ter discutido, teve gente que ficou reprovada na prova da Multieducação, ficaram reprovadas e quando eles abrem essa história de coordenador pedagógico, tem vários requisitos para você ser coordenador pedagógico. Então assim, você tinha que ter lido não sei quantos livros, você tinha que responder várias coisas, era um questionário imenso que você preenchia pra fazer a inscrição. [...] só podia ser coordenador pedagógico quem tivesse passado na prova da Multieducação. Ter feito o curso, a prova, e ter passado. Quem não passou, não podia ser candidato. Você tinha que ter, se não me engano, cinco anos de no mínimo de regência de turma, você não podia ter menos do que isso, na época já pedia curso superior, não podia só quem tinha formação de professores. Sabe porquê que é fazedor? Porque hoje ele só faz assim, é... separar provas, aplicar provas, ajudar o professor, são todos esses ‘projetos doidos’ que estão vindo da Secretaria de Educação. (Professora Roberta).

As entrevistas também destacam que o coordenador possui responsabilidades próprias de gestão, organização, articulação, produção e negociação na comunidade escolar no movimento requerido pela produção do PPP. Sendo que assumir o cargo exigia dele participar dos cursos de formação e capacitação oferecidos pela SME, como mais uma de suas atribuições.

[...] a gente fez curso, eram os cursos que passavam na televisão, a gente ficava depois do horário e a gente fazia o acompanhamento, as atividades. Eram cursos mesmos pra como é que se montaria o PPP da escola [...] (Professora Catarina).

Com base na entrevista piloto realizada, a eleição para a ocupação do cargo de coordenador requeria antes que o professor fizesse o curso, em seguida realizasse uma prova; respondesse questões relativas ao cargo para validar a inscrição; cinco anos no mínimo de regência de turma e curso superior. Toda avaliação era realizada por uma banca composta de membros do Conselho Escola e Comunidade. Tais requisitos teriam a finalidade de validar se o coordenador teria o domínio do conhecimento teórico-metodológico para o desempenho da função.

Segundo a professora Roberta, com a criação do cargo de coordenador houve também a necessidade da preparação destes sujeitos para a discussão do novo modelo de política curricular, fazendo com que inúmeras condições fossem cumpridas a fim de contemplar uma identidade institucional. Logo, concluímos que a construção de uma identidade coletiva perpassa pela produção de uma identidade individual, pois o sujeito precisa compreender qual é seu papel diante das demandas coletivas aos quais estará inserido.

Percebemos a necessidade de reforçar o comprometimento com o coletivo, assim como dispor da melhor maneira os profissionais inseridos no contexto da produção da política identitária a fim de assumir e garantir sua identidade institucional. Esta

consideração é fruto da necessidade do direcionamento dos sujeitos inseridos nas instituições educacionais para o enquadramento no perfil, como é retratada na fala abaixo:

[...] fiquei coordenadora pedagógica de 1998 até 2004, essa fase foi muito rica, a secretaria de educação investiu no coordenador pedagógico, foi um investimento muito bom, nós tínhamos vários cursos, porque foi o grande momento de montar o PPP, o Projeto Político Pedagógico, então a gente ia fazer cursos, a secretaria trazia professores de fora, de São Paulo, daqui mesmo, para estar nos capacitando, a gente tinha a famosa formação continuada, isso foi muito legal da prefeitura ter dado esse suporte.” (Professora Roberta).

Desta forma, os movimentos de produção do Projeto Político-Pedagógico passaram a assumir sua relevância nos espaços institucionais. O coordenador formularia um documento que retratasse e direcionasse o perfil coletivo, ou seja, ele “[...] estava ali para unir os professores, para escola poder ter uma linha de trabalho, ter uma espinha dorsal, em cima do Projeto Político Pedagógico, pra gente falar a mesma linguagem”. (Professora Roberta).

Diante das novas ações exigidas, a SME/RJ elaborou um documento que buscava nortear o perfil e as atribuições desse coordenador. Sua definição configuraria num profissional gestor, que pretendesse a produção de trabalhos pedagógicos ininterruptos que estivesse de acordo com o caráter de cada instituição. De acordo com a Resolução n. 2.619 (1998a, pp.4-5), “foi instituído o cargo de coordenador pedagógico que representava o profissional que pudesse organizar a gestão pedagógica da escola”.

As especificações sobre as atribuições e delimitações das ações do coordenador dizem respeito primordialmente à responsabilidade de produção do PPP, que por consequência pretende a integração dos professores.

Principalmente, a construção do projeto político pedagógico da escola, a integração dos professores, a organização junto com o diretor das reuniões periódicas da escola: “centros de estudos”, conselhos de classe e demais atividades de cunho pedagógico. (2.619 (RIO DE JANEIRO, 1998a, p.4-5), Circular nº 37/98 RIO DE JANEIRO, 1998b, p. 8-9).

As mudanças no perfil e o que os coordenadores consideravam como a “real” função também foram percebidas nas entrevistas, inclusive como crítica as relações que se criaram com os professores, com a CRE e SME/RJ - as dificuldades de traduzir.

E eu acho que o coordenador ele tem que ter no perfil dele, ele tem que ser uma pessoa capaz de agregar, ele tem que ter paciência, muita paciência, ele tem que ser capaz de agregar, ele está fazendo a ponte entre aluno, professor e pais de alunos. Eu costumo brincar que coordenador pedagógico não faz ponte, ele faz tripé, porque ele não está ligando só duas pontas, ele liga mais. Então você tem que traduzir pro aluno aquilo que o professor está sentindo quando entra em sala de aula, você tem que traduzir... (Professor Márcio).

Ainda que por meio de resoluções se tente estabelecer um retrato de um coordenador, demarcando um perfil que se pretende, consideramos que ele seja sujeito articulador e que transite entre os diferentes contextos como tradutor, como “ponte” de produção de sentidos. Sua função é dar movimento aos processos de negociação e produção do PPP como uma prática curricular e um construtor de uma política identitária. Embora estas especificidades não sejam mencionadas nas resoluções de atribuições do cargo, na fala do Professor Márcio, como em outros depoimentos, é percebido a transitoriedade desse sujeito em espaços micro e macro de produção curricular.

Apesar do nosso foco de análise não ser a Multieducação, é importante mencioná-la, pois foi a partir de sua elaboração que o cargo de coordenador foi implementado na rede municipal do Rio de Janeiro. Não podemos deixar de ressaltar que a Multieducação, hoje, após dezoito anos da sua resolução, não é mais o currículo oficial da rede, mas o cargo de coordenador é um legado deixado por esta com a intenção de capacitação, formação, articulação de uma proposta que pretende reconhecer a identidade institucional das escolas.

A partir da Multi, conforme mencionado no depoimento da Professora Rosanne: “O que eles queriam e o que estava focado era se essa pessoa entendia da Multi; se essa pessoa participou dessa discussão da Multieducação; se ela participou depois dos programas e se ela fez a prova”. Em outras palavras, foi em torno da política curricular que elencaram os requisitos para ocupar o cargo de coordenador, reforçando o papel de tradução – compreendido pelas entrevistadas como aquele que iria falar a linguagem do docente, traduzindo o documento. Cabe destacar, que nesta pesquisa concebemos a tradução como um movimento de significação, como campo de disputas e negociações de sentidos e que promove articulações provisórias através das diferentes traduções. Em outras palavras, nem sempre a tradução é possível.

Todas essas mudanças políticas criaram novas exigências, visto que o coordenador passa a exercer um cargo de confiança da direção e, assumir o cargo somente por indicação do seu gestor. O coordenador era alocado nas escolas conforme a necessidade institucional e a busca por resultados, conforme destaca a entrevistada:

Era necessário que esse espaço fosse preenchido e aí ela sabendo, queria por que queria, muito minha amiga, e tal, achou que eu tinha o perfil, ela achava que iria ser bom pra escola e pra mim. E aí eu cheguei assim e foi realmente um grande desafio, um gigantesco desafio porque eu encontrei a escola num momento muito difícil e eu também não sabia. [...] Resultado. Em cima porque a escola estava com muito baixo desempenho, muitos alunos com conceito “1” e uma coisa assim, que preocupava muito porque estava muito abaixo. (Professora Sara).

Ainda que a maneira de ocupação do cargo de coordenador tenha se modificado conforme as exigências institucionais, de acordo com os depoimentos obtidos as modificações nas resoluções foram mínimas. As modificações foram percebidas pelo abandono das atribuições presentes no documento Circular nº 37/98 RIO DE JANEIRO, principalmente pela necessidade de resposta as exigências da própria SME/RJ – orientadores curriculares, cadernos pedagógicos e políticas de avaliação. Mesmo assim, aqueles que estavam na rede desde a criação do cargo, levaram consigo o documento que originou tais atribuições e que conseguiram desdobrar em práticas reflexivas imersas em negociações e resistências.

Eu cheguei devagar, mas eu fui mostrando o porquê de fazer algumas opções em detrimento do que eles já tinham como prática. Então, quando eles falavam, mas era desse jeito, ai eu fazia, mas por que era? Que reflexão vocês tinham em cima disso? Vocês simplesmente aplicavam, mas em função do que? (Professora Mariana).

Entendo que, mesmo que as maneiras de ocupar o cargo se transformaram, na maior parte das ações adotadas existem vestígios de uma política anterior que se sustenta de maneira ressignificada. Mesmo que alguns professores sejam novos na rede - que não saibam da existência do projeto político-pedagógico, nem da necessidade de sua elaboração a fim de atribuir a escola uma identidade coletiva - para a SME/RJ ainda é vigente a construção do PPP em cada unidade escolar. No entanto, como se dá tal construção?

Acreditamos que a continuidade desta forma de lidar com a produção do PPP dentro das instituições educacionais tenha uma correspondência direta com as relações de poder estabelecidas entre os contextos (SME/RJ, CRE e a própria escola). O coordenador mesmo sabendo que o PPP é uma construção democrática e participativa, acaba por assumir para si a função, como o grande responsável.

Eu ia conseguir fazer o PPP sozinha? Claro que não, tinha que ter essa visão. Eu tinha que dividir papéis, então todo mundo tinha papel. E assim, demorou lá no Gil, demorou quase um ano para elaborar o PPP. Que ele é muito grande né, ele chega até no currículo, ele vai até o currículo, ele chega essa primeira parte, chega até como você chegar, como a escola trabalha. Aí a gente tinha cursos para isso, entendeu? (Professora Roberta).

Para a professora Roberta, o PPP é um documento coletivo que apesar da exigência de um órgão superior – a CRE – requer uma preocupação para sua organização e efetivação em práticas. O reconhecimento da pluralidade dos sujeitos envolvidos, a dinâmica e a relação dos movimentos dos diferentes contextos era cenário para sua prática. Inclusive na fala dela percebemos a dificuldade de compreender a complexidade do

documento, visto que ele não apenas “chega” ao currículo, como ele é também uma maneira de fazer o currículo.

Por isso, a forma de produzi-lo também é política, pois são tomadas de decisões e posições que surgem da necessidade de definição de como colocar em prática e articular o conhecimento e interesses de cada sujeito envolvido. A necessidade de cursos para produção do Projeto Político-Pedagógico era pela função deles darem “instrumentos”, ferramentas de elaboração. A “distribuição de papéis”, segundo nossas análises, foi fundamental para que os sujeitos envolvidos nesse movimento soubessem fazer uso para que a partir deles fossem fomentados debates e negociações de sentidos a fim de “dar” essa identidade.

Para garantir tal dinâmica, era indispensável o Centro de Estudos⁵, a fim de organizar e verificar como os sujeitos envolvidos na produção do PPP estavam entendendo suas práticas e pretendiam a transformação destas frente à iniciativa de uma identidade institucional, pela primeira vez colocada em evidência na orientação curricular – Multieducação. Ainda segundo nossa entrevista, que elegemos como ponta pé para nossas análises, as reuniões eram estabelecidas de acordo com o horário de cada professor que traziam suas questões e reflexões sobre a prática.

[...] cada escola, montava o seu horário com aquele professor que tinha que ser de acordo com o horário desse professor, [...] O horário que ele teria vago lá pra gente estar conversando. Tentava reunir assim, [...] dava pra fazer mas era bem difícil, né? Não vou negar a vocês não que no início essa cultura de ter alguém cuidando do pedagógico, não existia isso. (Professora Roberta).

Para a professora, apesar da dificuldade em fazer um trabalho no Centro de Estudos, ela dedicava-se a fundamentar, de maneira dinâmica, o trabalho que o PPP pretendia desenvolver. Percebemos que na produção do PPP, o perfil do coordenador, a identidade coletiva e o centro de estudos se articulavam dentro da SME/RJ, principalmente pelas modificações políticas e a inserção de outras diretrizes no processo de construção curricular.

A partir das análises que fazemos sobre a trajetória do coordenador e os movimentos de produção do Projeto Político-Pedagógico, concordamos que há um perfil que se transforma de acordo com os contextos e períodos históricos. Não só atender as demandas da rede municipal, mas o coordenador precisa dialogar outras demandas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2013), que menciona a

⁵ Centro de Estudos eram encontros dirigidos pelo coordenador de uma unidade escolar a fim de “capacitar” os professores sobre a institucionalização da Multieducação.

importância da formulação do projeto político-pedagógico a fim de obter a participação de todos os sujeitos envolvidos nas práticas educacionais. Conforme destacamos:

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

Por este motivo, os coordenadores permaneceram por algum tempo como aqueles que são responsáveis pela “ponte” de diálogo entre os diferentes contextos, como o tradutor e mediador dessas ações. Entretanto, em nossas observações as modificações ocorrem com a chegada dos orientadores curriculares⁶ e indicadores⁷ avaliativos que passaram a exigir que cada escola chegasse o mais próximo da escola que se idealiza. Por essa perspectiva, afirmamos que tais concepções são traduzidas no PPP, modificando tanto sua finalidade quanto a sua própria trajetória de produção.

Essa exigência legal traduz a necessidade de se reconhecer que a avaliação da qualidade associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola e supõe que tais sujeitos tenham clareza quanto:

I – aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e análise dos dados indicados pelo IDEB e/ou outros indicadores, que complementem ou substituam estes; (DCNEB, 2013, p.23).

Em nossas considerações, o foco de “dar” uma identidade institucional se reconfigura para atender a uma qualidade educativa por meio de avaliações externas. Queremos deixar evidente que nosso objetivo não é falar sobre a qualidade e os significados que carrega e muito menos das avaliações externas, mas colocar em questão como as práticas avaliativas instituídas reconfiguram o papel do coordenador, assim como do PPP. Principalmente pelas consequências que trazem ao perfil desse cargo, levamos em conta, inclusive, a possibilidade de sua desvalorização profissional, visto que a sua atuação de “multiplicador” e “produtor” passa a ser uma atuação de “fazedor”, aquele que pretende cumprir tarefas.

Pensamos que tais modificações trazem implicações sobre as organizações e maneiras desenvolver o trabalho de coordenação, visto que mesmo havendo um perfil muito reforçado no discurso da Rede - multiplicador e promotor da formação de

⁶ Os orientadores curriculares foram mais sólidos com a instituição da LDB 9.394/96.

⁷ Os indicadores são elaborados a partir da implementação de um sistema de avaliação externa a partir da década de 90.

professores -, o coordenador passa a assumir o retrato da SME/RJ e o PPP acaba sendo secundarizado a partir de 2009.

[...] para que o PPP da escola aconteça, o coordenador tem que estar bem sabendo o que ele está fazendo pra passar essa segurança para o professor, para o professor comprar tua ideia nos anos; nessa última gestão o PPP perdeu um pouco a importância e a utilização prática dentro das escolas. [...] no início quando se começou a falar em PPP, a gente utilizava isso de uma maneira prática, construía isso no decorrer do ano, revisando e remontando e hoje em dia a gente não vê mais isso. Está mais distante, têm pessoas que não sabem nem o que, qual é o projeto da escola [...] (Professora Catarina).

A dificuldade em torno da produção do PPP se constitui pelo distanciamento e pela resistência estabelecida nas condições de criação, dada a necessidade cumprir metas e alcançar os índices desejados. A ideia de “vender” a ideia exigida pela CRE faz com que a escola, assim como o coordenador, elaborem seus próprios artifícios e formas de preservação de sua identidade, mas cuja ideia de um planejamento passa a envolver a busca por resultados na qualidade educacional. A este respeito, a professora Catarina nos conta:

Eu não vejo a SME a CRE envolvida em retomar e cobrar a questão desse projeto está sendo feito, sendo colocado em prática dentro das escolas, eu não percebo isso, não sei pode ser que eu esteja numa louca viagem. Eu não vejo, eu conheço muita gente de muitas escolas e eu não vejo mais as pessoas falarem nisso, antes a tônica do trabalho era o PPP, ouvia falar em PPP o tempo todo, qual é o PPP? Você entrava na escola e você via até nas próprias paredes, nas salas demonstração desse projeto e se você olhar pelas escolas hoje em dia não tem isso. [...] Projeto Político eu não percebo mais a importância dele na escola nessa gestão que a gente está vivendo. Agora eu não sei se é porque a Secretaria de Educação não valoriza ou achou que a rede estava caminhando com isso e parou de cobrar, aí eu não sei te dizer. (Professora Catarina).

Ainda que se tenha o reconhecimento da importância da ação articuladora do coordenador nos espaços institucionais, tais atribuições se modificaram em função do caráter de avaliações externas. E este contexto foi percebido pelos professores mais antigos da rede municipal do Rio de Janeiro, a saber:

[...] o PPP era uma coisa que era importantíssima, como deu certo, como deu vida as escolas, aqui mesmo a gente pensa como eu estou há muito tempo, vê gente entrando, vê gente saindo. Quando a gente tinha o projeto ativo a escola era mais viva, a escola tinha mais movimento [...] as pessoas estavam todas em muitos momentos durante o ano juntas pra alcançar alguma coisa, pra conquistar alguma coisa e agora não, a gente fica em montinhos isolados cada um no seu, cada um na sua sala, na sua atividade, de repente na sua parte do projeto e acaba não tendo uma unidade. E aí a escola perdeu um pouco o brilho, perdeu um pouco a vivacidade, perdeu um pouco a meta do PPP que é alcançar milhões de coisas. (Professora Catarina).

Apesar do reconhecimento do Projeto Político-Pedagógico como a habilidade de governar a si mesmo, presente nas resoluções, de acordo com a entrevistada, toda essa ação esbarra nas avaliações externas, limitando mais uma vez o papel do coordenador de estar levando os sujeitos envolvidos nas práticas educacionais a transformar suas concepções e significações sobre política e identidade. Esta percepção também é retratada pela outra entrevista, como se a importância da sua função para que as práticas curriculares estivessem voltadas apenas para o conteúdo e a implementação da Multieducação, quando na verdade seria fundamental o reconhecimento e negociação das diferentes culturas a fim de construir o conhecimento.

Quando foi criada a figura desse coordenador, era exatamente pra isso, pra ele garantir que cada escola implementasse a Multieducação e garantisse que as escolas começassem a construir... porque a Multieducação, ela deixava muito claro isso! Cada escola vai construir o seu projeto, o seu currículo, atendendo às especificidades da sua comunidade. Agora a gente tem um currículo que é mais claro, vamos dizer assim, em relação ao conteúdo, tô falando dos outros anos do fundamental. Mas ainda assim a gente tem a proposta de que cada escola construa seu projeto político pedagógico, que adequa à sua realidade; e é a figura do coordenador que deveria viabilizar isso, mas diante de tudo isso, não é bem assim que funciona! (Professora Carina).

Como já mencionado, o processo inicial da Multieducação está atrelado ao trabalho desenvolvido pelos coordenadores nos Centros de Estudos, de modo a garantir a “implementação” curricular. No entanto, pelas entrevistas podemos observar como os Centros de Estudos se tornaram importantes espaços de produção, tanto como momento de aprofundamento e estudo dos documentos curriculares, quanto como local de discussão do projeto político-pedagógico.

O papel do Centro de Estudos reforça a busca por um espaço de produção de uma identidade coletiva, por meio de significações das construções curriculares. O Projeto Político-Pedagógico é uma dessas construções, principalmente por refletir um esforço coletivo imerso em diferentes contextos.

A complexidade dessa função que engloba ações de multiplicação, ações de formação e produção curricular, assim como a organização e construção de condições para o desenvolvimento do trabalho e de ensino e aprendizagem, estreitando a ligação entre comunidade e escola, conforme destacada na Portaria E/DGED Nº 06, de 16 de julho de 1998. Isso significa que a partir de então, o coordenador precisa ser o multiplicador do conhecimento continuado compartilhando com os demais professores, para tanto se fazia uso dos Centros de Estudos.

Digamos que o coordenador seja o intermediário, um agente da SME que tem como finalidade dar conta das diretrizes e políticas educacionais elaboradas pela secretaria. Nestes Centros de Estudos, as discussões eram orientadas pelos coordenadores como um momento de produção e consolidação das dinâmicas desenvolvidas nas escolas. Por isso, consideramos que esse diálogo com os professores é elemento fundamental para consolidar o Projeto Político-Pedagógico, pois potencializa sua posição como instituição que produz sua própria política curricular – o PPP, diante da SME/RJ.

Nesse sentido, a fala da Roberta realça o coordenador como o elemento fundamental que liga a escola como espaço micro e a secretaria como espaço macro.

Como é que eu vou promover uma discussão de um texto se eu nem sei direito o texto, se eu não sei as dificuldades? E aí a secretaria foi começando a perceber mas demorou, isso não foi logo de início não. Aí começaram os cursos mesmo de formação, entendeu? Formação pros coordenadores, pros coordenadores multiplicarem dentro dos seus espaços escolares. (Professora Roberta).

Em nossas análises, os depoimentos concedidos pelos coordenadores, consideramos que este espaço seria a forma na qual os professores seriam ouvidos e poderiam opinar diretamente na elaboração de uma política curricular. Refere-se a um local de negociação, produção e planejamento de artifícios utilizados por uma finalidade coletiva e institucional. Julgamos que apesar de ser um espaço de negociação, vestígios de uma política de “implementação” que conserva a intensão de criar e manter maneiras de se chegar a um resultado que demonstre uma qualidade na educação.

Na gestão da professora Roberta, os objetivos eram pretendidos em ações na sala de aula por meio de quatro horas separadas para estudar e planejar. Era uma forma de apoiar, neste caso específico, pela linha da interdisciplinaridade. Assim, tentava organizar junto aos professores um currículo que pretendesse o reconhecimento da diferença, ação esta que Roberta chamava de “cuidado pedagógico”, mesmo havendo algumas resistências.

Então o cuidar era nesse sentido, era organizar, colocar no papel, fazer isso correr entre eles Então tinha aquele professor [...] não era mar de rosas não. Tinha professor que nem dava “bom dia”, que não deixava você chegar mesmo. Agora, tinha aquele professor que te dava esse aval, que sentava com você, que discutia, que ia buscar [...] (Professora Roberta).

Logo, o coordenador dentro do Centro de Estudos agia como mediador e um “aparador de arestas” entre a SME/RJ e a escola, pela perspectiva de fazer com que os professores participassem do processo de produção política. Para além de apresentar aos professores a necessidade de uma formação contínua a fim de levá-los a outras produções e constituições de políticas, o coordenador, como articulador, poderá colaborar para uma estrutura coletiva de formação de identidade. Dessa maneira, a partir de suas práticas

possam produzir sua própria política identitária acompanhando o desempenho do planejamento traçado no Projeto Político-Pedagógico (Resolução de 18/04/2000, Cap. IV).

Ao pensar sobre as movimentações relatadas nas entrevistas em torno da produção do Projeto Político-Pedagógico e do planejamento institucional, percebemos que ficou secundarizada, passou a ter menor evidência pela necessidade do coordenador “representar” a escola dentro das CREs. Até mesmo pelas exigências da SME/RJ, conforme relata a entrevistada:

[...] você tem todo um planejamento, a Secretaria chega com uma ordem e acaba com o teu planejamento que tá pronto pra poder botar o dela sobreposto ao seu. Isso atropela tudo, e aí você acaba não... você não faz na verdade! Você não faz o que a Secretaria manda, você acaba adaptando né, porque você já tem o teu [...].
(Professora Roberta).

Esse tipo de interferência da secretaria, desde as leituras, observações e interpretações que estamos construindo ao longo desta pesquisa, mostraram-nos uma estratégia que agora parte de uma gestão política que pretendeu colocar as práticas e as produções nas instituições a sua maneira. Neste pensamento, estas intervenções dão uma descontinuidade nos avanços de uma produção política identitária, a qual era uma proposta inicial e fundamental para uma produção curricular na SME/RJ.

A SME/RJ sempre teve com o objetivo garantir que a proposta curricular vigente se concretize conforme o esperado, reforçando assim o papel do coordenador, principalmente por acreditar que a sua função dentro dessa perspectiva é uma ação de mobilização política.

Quando a gente fala de política, a gente tá falando de currículo mesmo, proposta curricular que emana da Secretaria. Quando foi criada a figura desse coordenador, era exatamente pra isso, pra ele garantir que cada escola implementasse a Multieducação e garantisse que as escolas comessem a construir [um projeto institucional]. [...] porque a Multieducação, ela deixava muito claro isso! (Professora Carina).

Em nossas análises, há um intuito de criar uma identidade coletiva da Rede e não mais da escola. O que gerou um campo de disputas de poder e uma diminuição das negociações diante das produções e posições dos sujeitos frente ao estabelecimento de uma nova postura instituída. Ao tornar invisível e colocar em menor evidência a produção do PPP, diminui-se também a comunicação com os contextos exteriores ao da escola, sendo assim o coordenador e demais gestores escolares precisaram ter maior foco nas questões das avaliações externas.

Porque como é que funciona hoje, a gente tem um currículo, tem uma orientação curricular que é grande, é bem extensa, bem abrangente pra todas as séries. E além

dessa orientação curricular, dentro de cada, algumas disciplinas na verdade você tem a avaliação externa. (Professora Márcio).

3.2 O “PPP deu vida às escolas”: a identidade institucional nos dias atuais

Na pesquisa sobre o Projeto Político-Pedagógico, no explorar da formação desse documento por meio dos depoimentos, esbarramos numa frase que de alguma forma se destacou durante toda a nossa escuta e deu outra direção, não tão diferente das anteriores, mas aquela que seria uma ramificação diante de tudo o que temos considerado o PPP – uma política identitária. Entendemos que tal questão é mais complexa do que seríamos capazes de nos aprofundar aqui. Acreditamos até que poderia resultar em outra pesquisa, mas não podemos desconsiderá-la diante do já exposto.

No entanto, o que significa falar sobre essa “vida” que o PPP dava as escolas? Acreditamos que o PPP reitera e legitima uma identidade que antes era algo invisível para todos aqueles envolvidos nas relações institucionais, mesmo existindo essa identidade antes de um reconhecimento documental.

Como destacado no capítulo anterior, o envio de projetos e ações diretivas pela secretaria, tem provocado uma descontinuidade no planejamento previsto dentro do Projeto Político-Pedagógico, assim como o investimento que antes era dado para efetivação dos projetos institucionais acabam por se esvaziar.

Os Centros de Estudos, antes visto como investimento da secretaria no coordenador pedagógico, principalmente no que diz respeito à formação continuada, espaços em que poderiam construir o Projeto Político-Pedagógico e demais produções da/na escola; acaba sendo tomado por uma política de resultados. Hoje, a identidade institucional é uma questão colocada de lado. E por quê?

As preocupações começaram a ser outras, a gente começou a ter a questão das avaliações externas que mesmo na gestão anterior essas avaliações já começaram. A gente tinha uma questão muito séria dos ciclos, tentou-se implementar o ciclo no ensino fundamental e não se conseguiu, só foi o primeiro ciclo. Algumas escolas chegaram a vivenciar o segundo ciclo mas a gente nunca conseguiu fazer todo o ensino fundamental nos três ciclos. Então a preocupação virou muito mais pra questão do ciclo, dessa organização do ciclo do que propriamente o currículo da Multieducação. E aí eu lembro também que nessa questão da implementação do ciclo nós tivemos muitos estudos com a Elvira Souza Lima, ou seja, mudou completamente o foco! Ao invés da gente estudar a Multieducação, a gente passou a estudar o ciclo, o que é o ciclo... e a questão da avaliação que mudava toda hora [...]. (Professora Carina).

Em nossa concepção, embora esteja demarcado que a questão de identidade tenha sido colocada de lado em detrimento da questão de avaliação, existe articuladamente a vontade de controle desses espaços e sujeitos na escola. Por isso, a ação dos coordenadores é uma ação de controle, como o sujeito que visa garantir às significações produzidas dentro deste espaço. Conforme destaca Carina: “Então, aí o coordenador ele é meio que sempre a peça chave de quem vai trazer essas informações, quem vai trazer essa nova perspectiva dentro da escola [...]”.

No decorrer das análises das entrevistas havia uma pergunta que norteadora: em que momento a secretaria via esse PPP? Embora em todas as entrevistas percebêssemos que havia um perfil do coordenador a ser traçado, que está diretamente ligado com a sua função de articulador entre os diferentes contextos, eram fortes os discursos como aquele sujeito que deveria “vender” a política daquele momento.

Até 2008, a função de coordenador era aquela que deveria multiplicar as ideias da Multieducação, buscando a melhor forma de colocar em prática a política vigente. Ele era considerado o sujeito que via “as coisas acontecerem mais de perto”, por isso em alguns momentos o coordenador precisava “dando conta” também de questões administrativas. Na verdade, a sua ação dependia muito da escola e do corpo gestor, como percebemos nos depoimentos a seguir:

Embora eu soubesse de tudo o que tava se passando na escola era mais difícil estar no “miudinho” até porque a direção sai muito da escola! Muitas reuniões administrativas, muita coisa. Agora, na coordenação, eu também vivi numa escola que dava muito apoio à coordenação, que entendia que a coordenação pedagógica não era um terceiro diretor da escola. Então eu podia me dedicar mesmo, eu ia pra sala, eu sentava com os professores, eu via a necessidade, eu fazia consultorias individuais [...]. (Professora Carina).

[...] tem escola que o diretor jogava questões administrativas sim pro Coordenador Pedagógico e o Coordenador Pedagógico ia pra sala né. (Professora Roberta).

Nos depoimentos dos coordenadores entrevistados havia sempre um ponto histórico de referência: antes da Multieducação e depois da Multieducação. Alguns falavam sobre a necessidade de um perfil que atendesse aos interesses da escola e ao mesmo tempo encaravam as atribuições do cargo como desafiadoras. Em alguns momentos a expressão “ser um fazedor”, ou seja, um coordenador que agora está voltado para as questões burocráticas da instituição, descaracteriza a sua atribuição inicial, o que possibilita um maior controle sobre as articulações que ele pretendia dentro do espaço escolar.

Sabe porqueque é fazedor? Porque hoje ele só faz assim, separar provas, aplicar provas, ajudar o professor, são todos esses “projetos doidos” que estão vindo da Secretaria de Educação. Então hoje mesmo eu vinha com uma amiga minha, ela falou assim: “Roberta, eu não aguento mais porque o tempo todo é a gente só

fazendo coisas que mandam a gente fazer”. Hoje, o coordenador pedagógico não tem mais aquela autonomia que eu falei no início, que tinha que sentar, planejar. Você fica ao mesmo tempo, [...]preparando o garoto pra fazer as provas que a Secretaria manda, a prova do governo Federal, a gente tá virando, infelizmente é triste mas o Ensino Fundamental hoje virou um preparatório [...]. (Professora Roberta).

Os coordenadores intensificaram as articulações internas e externas para que os Centros de Estudos pudessem de fato, funcionar como espaço de produção de suas políticas identitárias. Com a atual gestão, os coordenadores se afastam desse caráter a fim de atender as demandas exigidas pela secretaria de resultados de avaliações externas.

[...] antes o coordenador pedagógico, ele pensava junto com o grupo, nós éramos sujeitos das nossas ações, a gente tinha que discutir o currículo, concordava ou não, fazia restrições, pegava dali... Hoje não! Hoje não tem nem tempo pra isso, não tem discussão porque o tempo todo é isso, é aplicando prova, as apostilas pra você ver. (Professora Roberta).

A fim de entender o porquê desta mudança, pensamos que ela se apoia na ampliação de suas funções, bem como as transições políticas e o deslocamento da finalidade de suas atribuições: de multiplicador – preocupado com a formação e produção de uma identidade, a fazedor – ocupação com os rendimentos e índices de qualidade. Tal transição oportuniza o esvaziamento dos sentidos atribuídos a este sujeito, pretendendo controlar um possível resultado aos padrões de exigência da secretaria e especificamente da instituição escolar. Como percebido em outro texto da Professora Roberta:

Professor, ele tem que ter acesso a esse PPP, como falei para você, ele chega até o currículo, de como você vai trabalhar na escola, de como é que você vai apresentar os conteúdos da escola para essa criança, então, e se foi construído por esse grupo, esse grupo tem que ter acesso. Mas isso, e demora muito, a gente teve prazo. Por isso a gente teve curso né, e a gente teve um prazo para fazer o PPP, que a gente ia receber, receber as visitas para ver todo esse processo. Eduardo Paes, ele criou esse ranking que ele criou o 14º salário. No início quase nenhuma escola ganhava o 14º quarto salário, se for ver agora a lista, quase todo mundo consegue ganhar o 14º salário. Por que será? É uma questão pra pesquisar, será que consegue ganhar o 14º salário assim? Então hoje virou um “fazedor”, antes o coordenador pedagógico, ele pensava junto com o grupo, nós éramos sujeitos das nossas ações, a gente tinha que discutir o currículo, concordava ou não, fazia restrições, pegava dali... Hoje não! Hoje não tem nem tempo pra isso, não tem discussão porque o tempo todo é isso, é aplicando prova, as apostilas pra você ver. [...] quanto menos oportunidade de pensar sobre a prática mais fazedor você vai ser. Então eles mandam as coisas, aplica acabou-se, entendeu a gente tinha espaço na escola pra questionar, pra propor o que a gente gostava mesmo que não fosse uma proposta lá referendada pela Secretaria, a gente tinha outras questões que a gente podia levar pra dentro da escola e discutir, hoje você não tem tempo pra isso.

Ainda que se tenha um destaque, nos espaços macros de produção curricular, pelo reconhecimento em torno das avaliações externas, por isso um papel de “fazedor” do coordenador, deve haver maneiras e reconhecimentos em espaços micros de produção curricular que sinalizam a valorização e outras formas de produzir uma política identitária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem que as práticas institucionais da escola são, na maioria das vezes, retrato do que se deseja da educação, da escola e da sociedade. Admitimos que esta perspectiva é efeito de movimentos políticos e sociais que atravessaram e ainda atravessa a escola. Neste sentido, a interpretação do atual contexto tem um sentido delimitado: “vem tudo de lá” – trecho do depoimento da Professora Roberta, sobre a origem das definições das práticas institucionais.

É justamente um conflito das identidades produzidas nos espaços macros e reforçada no espaço micro da escola que notamos ao analisar o documento vindo de uma instância maior, principalmente no que se refere à autonomia, e à produção do Projeto Político- Pedagógico.

O projeto político-pedagógico da escola e o seu regimento escolar devem ser elaborados por meio de processos participativos próprios da gestão democrática. O projeto político-pedagógico traduz o projeto educativo construído pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino. Deve ser assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las. (BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p.117).

A partir de então, o foco de produzir uma política curricular identitária, passa a ser atender aos projetos requeridos pela secretaria. Como assegura Carina: “então a gente meio que abandonou essa coisa da Multieducação e começou a estudar pedagogia de projetos, o que é que era a questão da rotina [...]. Nestas mudanças surgiram até mesmo o equívoco de que o PPP seria o mesmo que projeto de trabalho, quando deveriam estar previstos, não por temas específicos, mas pela necessidade destes, dentro do PPP.

A escola ela tem um Projeto Político Pedagógico [...] Porque assim, nós esse ano vamos fazer um projeto dentro do MEC mexendo no Projeto Político Pedagógico que é uma questão que está envolvendo uma professora de Ciências nossa que é excelente Ana Maria Piovesan e ela fez um grande movimento que a gente está levantando. Agora a gente está começando um projeto de meio ambiente [...]. E quem veio aqui por acaso é um grupo da Cidade de Deus que tem parceria com a gente que é a Eco Rede que faz um trabalho excelente, na comunidade. Veio um elemento também, eu sei que pra resumir a história, um elemento que é um gestor que faz um trabalho [...] mas é um projeto de governo também que vem junto até com verba. O nosso projeto cresceu de uma forma, que está assim de uma forma maravilhosa, que eu fiquei maravilhado. (Professora Márcio).

E aí a escola perdeu um pouco o brilho, perdeu um pouco a vivacidade, perdeu um pouco a meta do PPP que é alcançar milhões de coisas. Aqui a gente fala sempre em pluralidade cultural que é você conhecer as outras culturas, a coisa do respeito pelas diferenças, tudo é uma coisa que é alongo prazo, não é que a gente não faça, faz, mas cada um dentro da sua visão e da sua proposta, não como projeto. Eu sinto falta disso. (Professora Catarina).

Esse processo de transição do Projeto Político-Pedagógico para o projeto de trabalho conta com a legitimação da SME/RJ. O que se pretendia valorizar eram as práticas educacionais eficazes, que trouxessem melhores resultados nas avaliações. O objetivo era desenvolver projetos que dessem visibilidade ao que era desenvolvido em cada escola.

Apesar de hoje o coordenador estar mais voltado para algo específico: avaliação externa; as práticas mudaram: posturas e o trabalho da própria coordenação, em nossas investigações tais transformações retratam o que se espera deles como articuladores. Observamos que dentre as modificações e o alargamento das atribuições dos coordenadores, também demonstram como os movimentos políticos e as legitimações discursivas se modificam dentro das instituições escolares. Assim, os discursos existentes nos documentos são amplificados para que atinja certa quantidade de ações. Do mesmo modo que as práticas dentro das instituições precisam alcançar os diferentes contextos de produção que este currículo pretende.

É nessa visão que compreendemos a extensão da ação do coordenador, buscando o conhecimento sobre produções discursivas provisórias que retratam um perfil movediço. Uma função que não tem modelo fechado, mas que se reconstrói a partir da experiência vivenciada por cada entrevistado ao atuar como coordenador. O que reforça que mesmo com os direcionamentos é possível construir uma identidade institucional, como assegura a Professora Carina:

Cada escola vai construir o seu projeto, o seu currículo, atendendo às especificidades da sua comunidade. Agora a gente tem um currículo que é mais claro, vamos dizer assim, em relação a conteúdo, tô falando dos outros anos do fundamental. Mas ainda assim a gente tem a proposta de que cada escola construa seu projeto político pedagógico, que adeque à sua realidade; e é a figura do coordenador que deveria viabilizar isso, mas diante de tudo isso, não é bem assim que funciona! (Professora Carina).

Com base nas lutas políticas que fazem parte da trajetória do coordenador, notamos que há sentidos alargados no instante em que se inserem e dialogam com as questões levantadas por questões de disputas de poder, considerando que entendemos a política como discursos temporariamente definidos. Para pensar no movimento dos documentos e nas ações dos coordenadores requer ponderarmos sobre as elaborações discursivas provisórias e a consequência de relações contingenciais inseridas em diferentes contextos que por sua vez são construídos por discursos e demandas específicas. Assim há disputas e negociações ininterruptas.

Dentro dessa perspectiva discursiva, em que seus sentidos são negociados por enfrentamentos constantes, vemos a identidade coletiva produzida pelo Projeto Político-

Pedagógico se estruturar – mesmo com tantas mudanças na Rede - a fim de construir uma política identitária institucional, articulada pelo coordenador.

4 COMPREENDENDO O MOVIMENTO DE PRODUÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DOS SUJEITOS NA SME/RJ

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 41).

No decorrer deste capítulo, pretendemos indagar os significados atribuídos ao Projeto Político-Pedagógico, visto que percebemos mudanças na sua atribuição a partir das estratégias de controle instituídas na SME/RJ, que modificou a compreensão, a função e o reconhecimento do PPP.

Na busca por compreender o movimento de produção do PPP, a figura do coordenador pedagógico se articula com as práticas institucionais, em um espaço de controle de sentidos, conforme apontado anteriormente. Diante desta premissa, levantamos algumas questões que serão norteadoras neste capítulo: Como é a ação do coordenador? Como produzem currículos? Como dialogam com o currículo que produzem e o consideram? Procuramos nesta etapa salientar como o currículo é construído, tendo como ferramenta o Projeto Político-Pedagógico desenvolvido nas unidades escolares.

Para isso, analisamos o movimento da produção do PPP como planejamento curricular que possibilita a produção e manutenção de sentidos. Em direção das discussões de possibilidades e impossibilidades de produzir uma política identitária, não vamos fazer a separação entre currículo como produção textual e currículo como prática. Pontua-se então, a partir Lopes & Macedo (2011) o currículo como condutor do Outro num espaço de trânsito de ideias que pretende o controle das relações sociais, de maneira a designar, adequar e controlar.

De acordo com nossas observações dos depoimentos concedidos, entendemos que não há contestação sobre o papel de comando e controle exigido pelo novo perfil do coordenador. Entretanto, argumentamos que apesar de pretender dominar as ações dos sujeitos, ainda assim, as ações da SME/RJ oportunizam diferentes sentidos daqueles propostos pela política curricular.

Esse argumento que tanto reforçamos vem da necessidade do coordenador se perceber como sujeito articulador, como “tripé”, entre dos diferentes contextos de produção de sentidos que influenciam nas interações institucionais. Previamente, defendemos que são produções constituídas de múltiplos textos e contextos, ou seja,

produções curriculares. Embora, especificamente, em nenhum momento falem diretamente do PPP como produção curricular, esses coordenadores utilizam de suas atribuições para modificarem e produzirem outros sentidos curriculares.

Essas produções curriculares, embora muitas vezes não reconhecidas, são aquelas que são construídas em meio às negociações e traduções entre os diferentes contextos. Ponderando quanto à presença de múltiplas significações e de um documento curricular complexo, concordamos que os coordenadores em suas práticas produzem propostas curriculares. Por isso, acreditamos que todos os sujeitos inseridos nas relações educacionais produzem currículo ao identificar, traduzir e ressignificar os sentidos pertinentes. Em outras palavras, ao produzirem uma política curricular, produzem uma política identitária.

Os coordenadores trabalham dentro de uma ação que evidencia os movimentos políticos em diferentes espaços, as interações e as ações intrincadas entre os contextos políticos, que segundo Ball (1992)

[...] pretende salientar o fato de que todo texto – incluídos os documentos políticos – é aberto a múltiplas interpretações, pois novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos. Pela dimensão discursiva, no entanto, Ball procura destacar que não se lê qualquer coisa em qualquer texto. Certos discursos não fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças e nossas possibilidades de recriar os textos. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 248).

A produção curricular por meio do Projeto Político-Pedagógico nos chamou atenção durante esta pesquisa pelo fato dos entrevistados mencionarem o PPP como mecanismo que “dá vida” as escolas e que permite a sustentação, reestruturação e recriação de políticas curriculares. Acreditamos que destacar uma proposta curricular como efeito das ações do coordenador é assumi-la como “[...] campo de produção cultural, espaço-tempo de negociação que hibridizam discursos, concepções e práticas produzidas nos diferentes contextos que concorrem para sua produção” (FRANGELLA, 2011, p. 10).

4.1 O discurso da produção curricular pelo olhar dos coordenadores

A pesquisa se deu por depoimentos concedidos pelos coordenadores, por serem eles os atores principais na produção do PPP. Apesar de termos um bom número de entrevistas, optamos por analisar apenas três, pelo fato de terem maior evidência sobre o objeto de pesquisa ao longo de nossas análises e por estas coordenadoras estarem no cargo desde a sua criação. Em outras palavras, a trajetória desses sujeitos permite entender os embates, as relações e as negociações que envolvem a prática curricular nas escolas.

Não estamos desconsiderando os outros depoimentos, mas compreendemos que estes sujeitos uma amplitude sobre a qual vemos o PPP, que retratam a despeito dos esforços de controle das ações e até mesmo das identidades produzidas nas instituições pelas mudanças de normas da SME/RJ, ainda que, concomitantemente seja realizado um trabalho para sustentar a identidade institucional por meio do projeto político-pedagógico.

Em todas as entrevistas realizadas com os coordenadores foi pedido para que eles contassem a sua trajetória na Rede Municipal. E em sua maioria, eles mencionavam a Multieducação e um perfil a ser traçado sobre suas atribuições, ressaltando haviam questões pedagógicas e questões burocráticas a serem realizadas. Compreender a trajetória dos sujeitos na SME/RJ nos possibilitou reconhecer o Projeto Político-Pedagógico como ferramenta de planejamento curricular e de produção de uma política identitária.

Primeiramente, destacamos a trajetória da professora Carina, formada no curso normal de nível médio e entrou na rede municipal do Rio de Janeiro em 1992. Em 1997, ela passou a atuar como diretora adjunta do município e permaneceu até o ano de 2005 nesta função. Concomitante ficou, desde 1999, dando aula no primeiro ciclo, em seguida assumiu o cargo de coordenadora pedagógica e atualmente trabalha no órgão central da Secretaria Municipal de Educação. A transitoriedade entre os cargos de professora, diretora e coordenadora deu outra significação sobre a atribuição deste cargo, bem como a produção curricular.

A outra entrevistada, a professora Catarina, trabalha na mesma escola por 20 (vinte) anos. Foi apenas em 2003 que ocorre a transição da coordenadora pedagógica pra adjunta, e então, Catarina foi indicada para coordenação pedagógica, permanecendo no cargo por 5 (cinco) anos. Hoje, a professora Catarina voltou para sua função de professora.

A terceira entrevista escolhida foi da professora Roberta. Ela começou a trabalhar com educação no Estado de Santa Catarina, esteve atuando como professora por 4 anos e 8 meses. Em outubro de 1986, ela entrou como professora de CIEP foi escolhida como orientadora devido sua formação em matemática e tempo depois foi convidada a se retirar para outra escola. Ela participou do primeiro grupo de coordenadores do município do Rio de Janeiro e ficou neste cargo de 1998 até 2004.

A necessidade da contextualização acima é devido à importância de nos inteirmos sobre em que condições esses coordenadores chegam e atuam em seus espaços. O cuidado com o relato de uma trajetória e suas relações com o nosso universo de pesquisa faz com que possamos compreender - na análise desses três depoimentos - a construção em que

diferentes movimentos, contextos e identidades estão inseridos e que se modificam de acordo com espaço-tempo vivenciados em cada escola.

Para ocupar o cargo de coordenação era necessário ter realizado o curso oferecido na Rede e mais ainda, ter experiência dentro de sala de aula. Por não se um cargo eleito, mas por se tratar de um sujeito que compõe a chapa de direção, o coordenador passa a ser um representante do corpo gestor. Concordamos que tais exigências pretendiam a valorização de uma experiência das práticas educacionais para que o coordenador compreendesse as necessidades institucionais no exercício do seu papel de articulador dentro da escola. Seu papel de “multiplicador” estava assegurado por meio dos Centros de Estudos a fim de enfrentar os problemas que não garantiam os processos de negociação e construção de uma política coletiva institucional.

Mesmo que o Projeto Político-Pedagógico pretenda “chegar até o currículo”, havia a necessidade do coordenador construísse o currículo daquele contexto. Cabe destacar que mesmo as entrevistadas mencionando os momentos inerentes ao coordenador como: a transição da Multieducação para as políticas de ciclos e, posteriormente, para ações e orientações curriculares construídas a partir das avaliações vigentes; não relacionaram a construção do PPP à organização e produção de currículo.

A fim de atender as demandas atuais da Rede, percebemos nas entrevistas uma atenção dos coordenadores voltada para a questão dos ciclos e das avaliações, de como as suas atribuições envolvem maneiras de solucionar e consolidar as ações dentro das escolas. Fato que reforça o nosso argumento, de que o coordenador é um ator indispensável nas produções curriculares, porque é ele quem transita com as informações e perspectivas presentes nas esferas macros e micros.

Inicialmente a proposta do Centro de Estudos funcionava, de acordo com as entrevistadas, com espaço institucional para que professores - juntamente com os coordenadores - pudessem refletir sobre suas práticas, produzindo e dialogando com o PPP. No entanto, os movimentos das atribuições deste coordenador acabaram se modificando devido as suas mediações entre a CRE e a escola, por isso o coordenador passou a estar muito mais fora da escola do que em seu interior. Diante disso, as escolas começam a afastar-se da proposta do NCBM e com isso também se afastaram da proposta inicial referente à atribuição do coordenador.

Os coordenadores buscavam então discutir, nos poucos encontros, as produções curriculares, mas cada escola atendia as suas questões específicas, as demandas internas, tanto pedagógicas como administrativas. Com a mudança de perfil da escola, o NCBM

deixa de ser importante e com isso o Projeto Político-Pedagógico vai perdendo a força no que se refere a produção de uma identidade coletiva. Devido a isto, o coordenador acaba deixando de lado as questões referentes às ações curriculares para dar conta de questões burocráticas. Entendemos também que apesar dessa característica “burocrática”, toda ação que interfira direta ou indiretamente nas questões de produção do conhecimento e relação com o outro são produções curriculares.

Nesse contexto, diferentemente das entrevistadas, o coordenador não precisa mais ter um perfil e atender a critérios para assumir o cargo, como mencionado:

Não tem mais aquela exigência de ele ter uma formação prévia, não existe uma formação específica pra pessoa que acabou de assumir a coordenação. Ela entra e entra no bolo. Aí acaba se tornando um terceiro membro da gestão porque as questões administrativas engolem! E aí esse coordenador se não tiver esse espaço bem garantido na escola, ele acaba sendo um coordenador burocrata, um coordenador que recolhe nota, que olha papel, que vê relatório, mas que não é necessariamente aquela figura. (Professora Carina).

A não manutenção das atividades institucionais também revela outras demandas além daquelas inseridas formalmente na prática curricular. Ao coordenador é atribuído outro conjunto de ações que englobam reuniões administrativas, merenda escolar, falta de professor, quadro de funcionários, etc. Por esse motivo, o coordenador passa a ser o sujeito que visa garantir o funcionamento da escola, em todas suas instâncias, quando na verdade deveria atuar mais diretamente na formação dos professores e articulação da produção curricular.

O coordenador por vezes acaba por atender às necessidades individuais do professor, o que consideram “ver as coisas mais de perto”. O acompanhamento individual nos mostra a importância de conhecer o dia-a-dia dos professores a fim de dialogar com os diferentes contextos e visões que dizem respeito ao que estão realizando dentro das salas de aula, de modo a atuar como formador e interlocutor com as ações propostas pelo PPP.

Observamos nos depoimentos a emergência de diálogo entre os diferentes contextos em que pais, professores, alunos e funcionários estão inseridos na formulação de uma identidade coletiva. Principalmente no momento atual em que a ênfase da produção curricular se modifica pelas ações das avaliações e índices.

Hoje tem uma cobrança absurda em relação a essas avaliações, esses índices, essas notas e aí acaba que o coordenador, ele é [...] “a peça chave” vamos dizer assim, de fazer essa formação e ele não dá conta! [...] Não se tem um investimento na formação desse educador como o formador dos professores do seu grupo. A gente enquanto Secretaria não consegue dar esse acompanhamento [...] E as CRES também estão vivendo a mesma dificuldade, a formação desse coordenador. (Professora Carina).

As ações do coordenador vão de encontro com as exigências da CRE e da Secretaria, visto que ele precisa dar conta e dar resposta aos índices. A “questão é pessoal”, ou melhor, ele acaba sendo o responsável por sentar junto aos professores para analisar pontualmente cada índice e assim produzir em meio a negociações um novo olhar sobre a prática curricular.

Seja no Centro de Estudos ou nas conversas individuais, o professor estaria construindo a sua prática curricular. Entretanto, em alguns momentos a participação de coordenadores e professores neste espaço não é percebida como produção de currículo, mas assumem o discurso de prescrição. Quando na verdade, a questão de produção curricular precisava ser entendida como uma ação coletiva, como uma ação pontual e não como um fator de isolamento, como destacamos na entrevista:

[...] a política como tem a tendência, vamos dizer assim, [...] cada vez mais a gente não ter esse dia que para pra todo mundo se encontrar. O que é que as escolas têm feito? [...] esse professor fica fora da sala de aula preparando, mas não é necessariamente o grupo todo. Quando muito em pequenos grupos! (Professora Carina).

A própria dificuldade de fazer do professor um sujeito ativo e participativo é reconhecida pela SME/RJ, que passa a criar estratégias de alcançar esse professor. Nessa perspectiva, as atribuições do coordenador acabam por se fragilizar.

A gente não tem pernas, nunca, de alcançar o professor. Então o que a Secretaria faz? Publica documentos, publica orientações porque acha que isso é uma maneira de chegar no professor. Então usa a internet, usa os blogs, o site da Secretaria... todo esse material fica disponível porque é a maneira que a Secretaria acha que esse material vai chegar no professor. (Professora Carina).

E aí a gente já tá tendo dificuldade nessa época aqui, 2005 né? ... 2006 porque já não tá tendo tanto empenho mais da Secretaria de Educação com o Coordenador Pedagógico né, os cursos já começam a diminuir né, você já não tem tanta palestra voltada para o Coordenador Pedagógico as atribuições já começam a cair com muito mais coisa em cima do Coordenador Pedagógico. (Professora Roberta).

Em suma, o coordenador também precisa criar estratégias diante da dificuldade de se fazer um trabalho coletivo como percebemos nos trechos colhidos que retratam as táticas de manter essa coletividade dentro da instituição.

E a gente sente muita falta porque a gente ainda entende que o coordenador é a peça chave, principalmente pelo tamanho da rede. A gente sabe que não é suficiente porque quando a gente visita às vezes algumas escolas a gente pergunta “você conhece o documento tal?”, ou as professoras dizem que não conhecem, ou às vezes [...] não leu, não teve um trabalho, não teve um estudo coletivo [...] o que aquele documento tá trazendo enquanto proposta curricular? (Professora Carina).

[...] é interessante quando a gente tem o grupo todo, e planeja, e organiza. Uma questão mais “à miúdo” vamos dizer assim, de cada turma, projeto de cada turma, daquele professor novo que chegou na escola, que não entende muito a dinâmica daquele espaço, a gente acredita mais nesses nesse miúdo, vamos dizer assim, que

de alguma forma na lei, na legislação, isso tá garantido com esse um terço de carga horária; (Professora Carina).

[...] Mas assim, luta muito daquele grupo ali e não de uma política pública séria. Mas luta assim, daquele grupo de pessoas que se encontraram ali e tentaram fazer uma diferença pra aquela comunidade, pra aqueles alunos ali. (Professora Roberta)

Apesar de não assegurar que todos os professores tenham essa disponibilidade devido a questões de funcionamento da própria escola, ainda assim, é um subterfúgio de ação contínua do coordenador que mantenha a coletividade institucional.

[...] o que não garante é que nem todos os professores têm essa carga horária porque não tem pessoal na escola e às vezes ele não tem um coordenador que dê conta de utilizar esse espaço efetivamente, que esse espaço seja efetivamente um espaço de estudo, de planejamento, isso acaba não acontecendo. Na verdade, eu acho que a gente precisa garantir de alguma forma que as duas modalidades ocorram. A escola tem que ter um tempo pra se enxergar como grupo, pra se enxergar como equipe, como um todo, né?! E com alguma periodicidade, porque precisa avaliar, precisa planejar o próximo semestre. (Professora Carina).

Para esta coordenadora, perceber a escola como um grupo significa se colocar para o outro, entender as diferentes posturas em meio a relações em que sentidos são - a todo tempo - disputados e negociados. É a ação que leva o sujeito a posicionar-se diante dos acontecimentos e, por isso, garante uma produção política identitária, fortalecendo as práticas inerentes à construção curricular, até mesmo pelo fato do coordenador ser o intermediário do cruzamento das criações políticas entre a instituição escolar, a comunidade e a Secretaria.

Geralmente a Secretaria perpassa a direção pra chegar ao coordenador, mas as CRES... elas deveriam funcionar como esse órgão mais próximo. A gente diz assim, que a escola, a primeira porta que a escola tem que bater é a da CRE... para as questões administrativas e também para as questões pedagógicas, de planejamento, de acompanhamento às escolas. Acontece que as CRES vivem também a mesma falta de pessoal, a mesma dificuldade de ter esse acompanhamento. (Professora Carina).

O funcionamento das CREs se dá por região e existe uma intercomunicação entre o coordenador e as CREs. O coordenador funciona com uma “gerência” – gerência da educação (GED) –, e por isso acaba sendo responsável pelos projetos desenvolvidos pela escola e previstos no PPP. Entretanto, as questões de avaliação foram colocadas em evidência devido a grande quantidade de provas e cadernos direcionados a elas. Diante disto, o calendário institucional acaba se adequando as questões avaliativas.

Em nossas análises, a necessidade de corresponder aos índices avaliativos deixou de evidenciar a importância de produzir o Projeto Político-Pedagógico como também, as discussões sobre ações institucionais como produção curricular. Embora as atividades do coordenador sejam previstas tanto nas resoluções, quanto nas diretrizes, compreendemos

que uma delas também se esbarra em viabilizar as orientações curriculares que envolvem as políticas institucionais. Por isso, ele é o sujeito que se encontra na tensão entre aquilo que é requerido dos espaços macros e aquilo que é possível dentro dos espaços micros.

O tempo é sempre mínimo, as coisas sempre chegam pra ontem mas essa tensão já é natural. A figura do coordenador e do próprio diretor, ele tem que ter uma organização! Tem que ser super organizado, não pode deixar as coisas se atropelarem porque as coisas sempre chegam pra anteontem! Agora, a Secretaria como um todo trabalha muito com os dados que essas avaliações geram pra gente. (Professora Carina).

Como destacamos anteriormente, o ato de planejar é também produzir currículo. O ato de planejar coletivamente é fazer do Projeto Político-Pedagógico uma prática ativa, uma ação política que envolve sujeitos, interesses e concepções de mundo e aprendizagem. Como nos afirmar a Professora Roberta:

E aí a gente trabalha com aquilo para poder reunir as ideias, porque cada um falava uma coisa, então assim o PPP, o projeto político pedagógico, ele dá muito trabalho [...] Você tinha que se posicionar politicamente, não politicagem, não partidário. Você é um ser político, como você se coloca em frente a esse mundo? A gente tinha que discutir que tipo de aluno a gente tem que formar? Eu quero formar um aluno cordeirinho, que diz amém para tudo, ou eu quero um aluno crítico? Aí a gente ia lá pro currículo. Como é que então eu vou fazer esse aluno ser crítico? Como é que eu vou apresentar esse currículo? Para ele ser crítico eu tenho que levar experiências curriculares que façam esse aluno pensar, né? No mínimo, eu tenho que fazer essa criança pensar, eu vou mandar ele só copiar? “Faça conforme o modelo”. (Professora Roberta).

Concebemos o trabalho do coordenador fundamentado nas negociações entre os sujeitos dos espaços macro e micro, por isso ele é também aquele que mobiliza a escola a produzir, a dar resultados. Os espaços de discussão e problematização das ações institucionais possibilitam a valorização das diferenças e a troca de conhecimento na escola e com a Secretaria, pois conforme depoimento concedido as ações dos coordenadores hoje são muito mais “pontuais”.

A gente não tem condição de ficar acompanhando uma escola eternamente, a gente às vezes dá alguns deveres de casa, assim: “Vocês têm que observar um pouco mais isso, a questão do espaço, a rotina dessas crianças, vamos tentar mexer nessa rotina [...] A gente faz pontuações pra aquela escola funcionar, indica leituras de documento, de livros, indica pesquisa, diz pra procurar a gente “olha, podem ligar pra gente! Pode pedir pra gente vir” mas a gente não tem como fazer esse acompanhamento, isso teria que ser uma coisa da CRE mas a CRE também não dá conta, então a gente faz essa parceria! (Professora Carina).

Sendo assim, o diálogo em prol do reconhecimento da identidade institucional articula diferentes contextos e interesses, principalmente no que se refere aos diversos documentos de orientação curricular e nos índices alcançados por cada escola. Neste sentido, era requerido grupo de estudos a fim de receber, analisar e articular com a prática toda e qualquer orientação vinda da secretaria, ainda que fossem envolvidas por disputas

de sentidos. Por isso, o coordenador passa ser aquele quem conduz o currículo vigente como questão de continuidade e promove a discussão do papel da escola como desconstrutora de sentidos previamente fixados.

As tentativas de fixações presentes nas avaliações externas influenciam na prática pedagógica, muitas vezes impondo ao professor estar sempre em busca de atingir as metas. Neste contexto, surge a necessidade, levantada pela professora Carina, de as escolas dialogarem entre si, trocando experiências que permitam certa autonomia na produção curricular.

Sendo assim, consideramos o coordenador como formador do grupo e multiplicador de uma política curricular; aquele que busca colocar em prática o currículo da atual gestão. Para tanto, toda escola precisa além de construir seu Projeto Político-Pedagógico, construir o seu currículo, de modo que atenda às particularidades de sua comunidade. Existe um embate - pela análise das entrevistas - sobre o currículo atual que é mais específico no que diz respeito aos conteúdos cobrados como mínimos nas avaliações e a produção do PPP que precisa atender a realidade institucional atrelada às demandas da Rede.

Nesse embate, na construção da política curricular, é preciso mostrar à Secretaria quais são suas necessidades e que questões pretendem ser resolvidas. Em suma, é preciso reafirmar uma identidade coletiva. Em nossas observações, percebemos também que a figura do coordenador requer compreender as relações e interações das instituições educacionais, assim como valorizar os sujeitos envolvidos no movimento de construção do Projeto Político-Pedagógico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica é uma das finalidades das atribuições do coordenador:

No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo (BRASIL, 2013).

Ações estas corroboradas também em outros trechos das Diretrizes, a saber:

Art. 20. § 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2013).

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional,

representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social (BRASIL, 2013).

Argumentamos então, que a percepção da política instituída mediante a ação dos coordenadores reflete na construção do PPP, como retrata a visão da professora Catarina que quando assumiu o papel de “multiplicadora” e articuladora da produção retratou a difícil função de ser uma mediadora das ações propostas: “eu tive que ler muito, estudar muito porque eu não conseguia passar aquilo pra mim como verdade”.

Essa professora mencionou que um dos grandes entraves enfrentados foi a busca por fazer o PPP e discernir entre o que era o Projeto Político-Pedagógico e o projeto pedagógico, assim como discutir as questões curriculares. Lidar com as questões teóricas e práticas se torna trabalhoso devido à necessidade de uma constante desconstrução e negociação de sentidos, exigidos pelas questões referentes às políticas curriculares e às próprias práticas institucionais.

No tocante aos âmbitos externos às instituições escolares, o coordenador tem a função de integrar a comunidade nesse espaço fazendo o vínculo entre o que a escola precisa administrativamente e pedagogicamente. É ele o sujeito que transita em toda a comunidade escolar – escola, CRE, secretaria – interligando esses diferentes contextos por meio de cursos, capacitações e estudos que discutam a produção curricular. Como retrata a Professora Catarina: É “vender a ideia para o professor” para que sejam colocadas em prática as produções do PPP.

O Projeto Político-Pedagógico funcionava como ferramenta de planejamento institucional, quando era cobrado pela CRE e pela Secretaria. Com a mudança política, o PPP passou a ter menor exigência, perdendo assim a força com identidade coletiva, o que passou a ter ênfase foram os projetos pedagógicos individuais e em alguns momentos não estavam relacionados com a produção coletiva.

Tal perda é relatada por todos os entrevistados, o que reflete no objetivo em comum que o Projeto Político Pedagógico tinha como perspectiva, como documento - uma produção textual que requer a negociação em conformidade com as posições tomadas pelos sujeitos envolvidos nesta construção.

Então a gente trabalhava junto pela mesma coisa, hoje em dia eu já não percebo, isso não é aqui, eu não percebo em lugar nenhum quando eu converso com as pessoas. O pessoal que entrou agora tem gente que saiu da faculdade que não sabe nem o que é PPP, só ouviu falar na faculdade, porque chega na escola e ninguém te apresenta, ninguém te mostra, ninguém diz olha o nosso projeto é esse porque a gente tem esses objetivos pra serem alcançados, a gente tem essas metas pra serem conquistadas, então as pessoas não sabem, às vezes não sabem nem que tem, às vezes está lá no papel e a gente tem bonitinho. (Professora Catarina).

E hoje em dia muita gente faz o PPP copiando da internet, né, é uma prática que a gente tem, então a gente vai lá e copia, e coloca. Quer dizer, você na verdade você não está vendo aquela comunidade o quê que aquela comunidade realmente deseja né, então a gente tem que ter o maior cuidado na hora de elaborar... (Professora Roberta).

Com a nova política adotada desde 2009, o Projeto Político-Pedagógico passou a vir estruturado da direção; o coordenador apenas elaborava previamente algumas metas para discussão junto aos professores. Perdia-se a concepção do PPP construído no movimento contínuo e ininterrupto. Nesse cenário, o PPP foi sendo esquecido, ao ponto dos novos professores e coordenadores que não acompanharam esse processo histórico de criação do cargo e implementação de diferentes orientações curriculares, não saberem o seu sentido e até mesmo de sua existência.

As entrevistas reforçam o Projeto Político-Pedagógico como: evidência de ações curriculares próprias, fortalecimento de produção de política interna, resistência às políticas externas, reconfiguração das orientações e diretrizes curriculares e a construção de uma identidade coletiva. No entanto, retratam que a Secretaria intervém, indiretamente, por meio de ações do coordenador, controlando e direcionando as atividades institucionais.

Eu procurava sempre estar junto com o professor, eu acho que a dinâmica da escola não deixa você estar o tempo todo com todo mundo, mas dentro do que era possível eu tentava estar próximo. Eu costumava dizer que eu vendia peixe no deserto do Saara, porque tem coisa que você não consegue muito entender, mas você acaba tendo que passar para o professor porque aquela é a necessidade da escola, aquela é a necessidade da Secretaria que fosse. E que você tem que passar para o professor de uma forma muito segura e serena para o cara comprar aquela ideia também e entender aquilo e fazer daquilo uma ideia que ele possa atuar. (Professora Catarina).

Dentro desse contexto, nos deparamos com algumas concepções que vão de encontro com aquilo que o coordenador acredita como importante para a instituição na qual faz parte e a necessidade de “implementá-la” por cumprir orientações vindas das demais instâncias. Esse coordenador tem a responsabilidade pelo desenvolvimento e produção de uma prática curricular baseada nas orientações tanto da secretaria quanto da CRE, ainda que tenha que estudar e não compreender a proposta como fundamental pra o contexto ao qual está inserido. Como presenciamos no trecho a seguir:

Então eu estou dentro da escola pública, eu tenho as regras para seguir mesmo que eu não aceite, que eu não entenda, que eu questione, eu posso continuar questionando, mas em algum momento eu vou ter que cumprir. (Professora Catarina).

É a fronteira - o estado em que os significados são produzidos e resinificados entre o que os sujeitos compreendem de uma proposta curricular e o cumprimento da mesma. Cabe destacar, que não podemos deixar de conceber que nessa fronteira existem os

processos de ressignificação da proposta, tanto como texto, quanto como discurso que produzem mecanismos de resistência e reconfiguração de sentidos por ações de negociações e traduções. Assim, a produção do currículo, como uma ação política, envolve movimentos contínuos que modificam os significados instituídos a partir do processo de ressignificação.

Mesmo com as orientações curriculares prescritas e atreladas às avaliações externas, na nossa concepção, o coordenador, junto aos seus professores, consegue criar mecanismos que ressignificam as orientações de forma a contextualizá-la, produzindo uma política curricular coletiva e identitária. Um desafio, porque envolve a concepção de cada sujeito sobre política, currículo e avaliação, como mencionado no trecho a seguir:

Você fazer esse movimento porque você está assim, depois volta contra aquilo que você também acredita, então em muitos momentos o papel do coordenador é esse também. É passar a verdade do que é para ser feito e ser imparcial, sem colocar sua opinião ali a frente do que a escola tem que cumprir naquele momento. (Professora Catarina).

A imparcialidade não é possível, pois a perspectiva colocada pela SME/RJ engloba currículo e avaliação para medir o desempenho, que acaba por trazer responsabilidade para toda comunidade escolar. Neste cenário, o PPP que deveria promover uma proposta de identidade institucional perde a sua função, visto que apenas são evidenciadas ações da política de avaliação da atual gestão.

O coordenador que era aquele que “cuidava do pedagógico” se tornou agora aquele que lida com as “questões burocráticas”, que ainda assim não pode deixar de se envolver na produção curricular. Nas entrevistas, percebemos que a todo o tempo se queixam do fato de fazerem apenas aquilo que “mandam”, assim como as limitações que lhe são impostas no fazer pedagógico a fim de dar conta de provas e índices.

Os relatos destacam que a escola passou a lidar com questões de “preparatório” e “ranking”, inclusive o 14º salário como forma de bonificação às melhores escolas da Rede. A crítica da professora Roberta faz menção a transformação das atribuições do coordenador e o trabalho de controle exigido, que ao mesmo tempo conflitante, por requerer atender às exigências da secretaria, às demandas institucionais e produzir resultados nas avaliações externas.

Não se trata de problematizar ou criar um novo objeto de estudo - a avaliação externa -mas não podemos ignorá-la em detrimento dos movimentos de uma produção de política curricular vigente. Até porque, diante dos relatos recolhidos, concebemos estas e

outras produções curriculares originadas a partir da política de avaliação como um retrato crítico, modificando inclusive a concepção de docência. Como nos afirma Frangella:

[...] temos nos deparado com análises acerca do exercício da docência vista pela ótica da resistência à mudança, da acomodação, do desânimo frente às tantas e cada vez mais frequentes novas exigências e/ou reformas que surgem no cenário educacional. No caso da análise de políticas curriculares, muitas vezes os professores são vistos como aplicadores que, dependendo do seu grau de adesão às reformas, favorecem (ou não) o seu desenvolvimento. (FRANGELLA, 2013, p. 575).

São ações que pretendem controlar as significações, instituir mesmo que de forma contingente, a forma de atuar dos sujeitos na escola. Por isso, para os coordenadores entrevistados não é suficiente “vender” as ideias da política curricular vigente, é mais interessante construir significações do que se está compreendendo como ações curriculares. Evidente que não podemos fazer dessa análise uma totalizante, visto que existiram escolas em que o coordenador repudia toda e qualquer produção da SME/RJ; outras que o coordenador mantém a prática de construir o PPP em diálogo com as outras demandas; assim como haverá escolas em que haverá um esforço em assumir as orientações, sem ao menos dialogar com a comunidade escolar.

Ser um “multiplicador” ou um “fazedor” parece ser a característica mais evidente que observamos nos depoimentos. Apesar das transformações que envolveram o cargo de coordenador, e por isso, entendemos que pensar atualmente as ações curriculares caberia melhor a ideia do sujeito articulador, aquele que faz da escola um espaço de negociação.

Sendo assim, nesta interlocução dos documentos e a articulação dos coordenadores requer admitir o coordenador como produtor de currículo e não apenas aquele que vem com propostas exigidas por instâncias maiores a fim de “multiplicá-las” nas instituições as quais pertencem.

Ainda que se diferenciem em alguns momentos, percebemos que a função – articulador, multiplicador ou fazedor - requer compreender os contextos aos quais estão inseridas. Neste sentido, os movimentos de formação e produção dependiam da gestão a qual cada escola estava inserida e de seus grupos. A criação de programa, provas, de polos para assegurar as discussões e a implementação do currículo vigente à época da criação do cargo, serviam para medir o que os sujeitos “sabiam” ou não sobre a política curricular.

Desta forma, compreendemos que a criação do cargo do coordenador pretendeu o rompimento com a verticalização das produções políticas curriculares. Hoje, mais do que anteriormente, a sua atribuição de articulador tem a incumbência de chamar os diferentes

contextos a dialogarem com a pretensão de construir um currículo, assim como o projeto político-pedagógico.

De acordo com a Professora Roberta, o cruzamento de experiências dentro dos Centros de Estudos possibilitava a criação coletiva e articulação “do pedagógico”, por isso a transição entre os currículos vigentes desde a criação do cargo era desafiador devido à necessidade de uma formação contínua. Essas ações aconteciam dentro do Centro de Estudos, com horários acordados com os professores trabalhando pela direção interdisciplinar. Existia a tentativa de uma organização curricular com um “cuidar pedagógico”, que pretendia o rompimento com o livro didático como uma maneira exclusiva de se estruturar o currículo, devido a compreensão de que os sujeitos envolvidos em tais produções estão inseridos em contextos de diferenças e posicionamentos culturais que propõe produções de sentidos e identidades de acordo com seu espaço-tempo.

Neste sentido, o empenho com a produção e consolidação de uma identidade coletiva era a realização de um currículo voltado para a produção cultural baseado na diferença. Era estar voltado para o “tratar pedagógico” que pretendia conhecer os sujeitos envolvidos nas práticas curriculares a fim de planejar, organizar as ações a fim de construir outros sentidos para além daqueles propostos por um currículo oficial. Nesse sentido, surge a necessidade de evidenciar o projeto político-pedagógico como instrumento de planejamento coletivo, não apenas como uma produção documental, mas como uma produção que representa uma unidade, mesmo que permeado pela diferença, identitária. Uma política institucional.

Desta maneira, mencionamos o espaço para os estudos e aprofundamento das questões referente as ações educacionais com acontecimentos diferenciados entre as escolas. Apesar de também pretender a formação continuada, a “tarefa” principal do coordenador é a implementação do currículo vigente, como assegurado por todos os entrevistados.

A necessidade de o coordenador ter a formação continuada foi reconhecida pela Secretaria, até porque seria o “multiplicador” ou “articulador” dentro da escola. No entanto, as funções não eram claras e por isso, dificultava no tempo em que esses sujeitos tinham para pensar o Projeto Político-Pedagógico, ou o pedagógico em si...

O fazer curricular do coordenador antes era dividido em três cargos: a do orientador educacional, o supervisor pedagógico e o próprio coordenador. São funções distintas, mas que na prática acaba sendo atribuído sentidos iguais. (Professora Roberta).

Se você acredita nesse papel, acredita no coordenador pedagógico que tá ali pra estar articulando, pra estar podendo fazer esse pedagógico da escola caminhar, como é

que ele vai ficar enrolado com outra função? [...] Já aqui no Rio de Janeiro ele jogou tudo isso nas costas do coordenador pedagógico. (Professora Roberta).

O discurso sobre o papel do coordenador é estruturado em diferentes tarefas e atribuições que emergem no dia-a-dia. Por isso, além de inquietações que se referem a produção e consolidação de uma identidade coletiva, agora ele começa a “refletir” sobre o que fazer diante das transições e objetivos de um currículo oficial. Assim sendo, nos indagamos sobre o porquê a questão da identidade institucional não é mais tão evidenciada nas orientações, resoluções e formulações curriculares. Seria simplesmente o abandono desta questão, ou a compreensão de que a identidade já está consolidada o suficiente para dar continuidade a outras questões?

A autonomia que se tinha no planejamento curricular hoje não existe mais. Como relata a entrevistada:

E o coordenador pedagógico nessa loucura toda, ele fica lá “Vamos distribuir” livro pra cá e pega prova, vai ver se tá errado, aí modifica, fora as várias questões que vêm erradas tanto na apostila quanto nas provas, muita coisa errada, uma das reivindicações dessa greve nossa aí é isso, é a volta da autonomia dos professores e pra todo mundo porque não se tem agora, vem tudo lá [...]. (Professora Roberta).

[...] eu não vejo mais interesse das pessoas em conhecer o projeto da escola, em construir um projeto ou em renovar o projeto, complementar, não vejo isso. E porque assim, antes a gente tinha todo, não vou dizer ordem, mas a gente tinha uma organização cobrada de fora e hoje não vejo isso. Eu não vejo a SME a CRE envolvida em retomar e cobrar a questão desse projeto está sendo feito, sendo colocado em prática dentro das escolas, eu não percebo isso, não sei pode ser que eu esteja numa louca viagem. Eu não vejo, eu conheço muita gente de muitas escolas e eu não vejo mais as pessoas falarem nisso, antes a tônica do trabalho era o PPP, ouvia falar em PPP o tempo todo, qual é o PPP? Você entrava na escola e você via até nas próprias paredes, nas salas demonstração desse projeto e se você olhar pelas escolas hoje em dia não tem isso. (Professora Catarina).

Percebemos a dificuldade de produção desse planejamento por documentos e exigências que veem prontos da secretaria. Então, a Secretaria passa a requerer o resultado dos projetos que pretendem “dar conta” dos índices de qualidade e atribuindo ao coordenador o seu desenvolvimento e “implementação”. O Projeto Político-Pedagógico como ferramenta de planejamento é apenas mais um recurso pedagógico, ao mesmo tempo que é desconsiderado como instrumento de significação para a produção de uma política identitária, devido ao seu abandono na transição política.

A variedade de fatos relatados contribuiu para sustentar o questionamento que faço referente à percepção verticalizada de currículo, na qual busco destacar uma produção ininterrupta dos sentidos curriculares. Seja na função do coordenador, do professor, do gestor, como lidar com a fluidez de produções que mesmo que se estabilizem temporariamente apresenta brechas nas próprias ações políticas, nas relações dos sujeitos e

do discurso? Acreditamos que mesmo com os movimentos instituídos, na fala dos coordenadores é possível perceber inúmeras maneiras de se relacionar com as políticas.

Assumir a produção curricular como enunciação é pensar na complexidade de determinação de sentidos, onde aquele reivindica outros sentidos ao se posicionar e se constituir, tornando as ações de significação em movimentos provisórios e fluidos. São brechas que se constituem na produção curricular e não permitem a fixação plena, apesar de pretendê-la.

[...] considerando a interação e o diálogo como forma de produção, isso ressalta o currículo como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, atos de enunciação cultural que remetem a grupos diferenciados. Assim, o diálogo se dá no espaço entre culturas, entre formas de se narrar enquanto sujeito e grupo, na fronteira. Isso não significa que há fechamento total ou síntese possível, mas o que há é um fechamento provisório. (FRANGELLA, 2011, p.4).

O currículo é constantemente espaço de resistência, de disputa e de negociação. Por isso se constitui de formas híbridas de produção de valores, posicionamentos e sujeitos. Considerando o Projeto Político-Pedagógico como construção curricular ininterrupta, é que apontamos o currículo como a própria forma de se fazer a identidade. Admitimos a importância do PPP, mas enxergamos também seu apagamento devido às mudanças políticas desde sua criação juntamente com o cargo de coordenador.

Nestas três entrevistas que elegemos para destrinchar nessa parte da pesquisa, o PPP teve evidência durante toda a trajetória dessas coordenadoras e ainda era ferramenta consolidada em um espaço fundamental; essencial e comprometido com a produção de uma política identitária, para além do desenvolvimento do planejamento curricular. Assim, nessa negociação, o coordenador vai tentando manter ativa a função do PPP de produzir o currículo por meio do planejamento e da construção de uma política institucional.

Ao trazer alguns relatos das entrevistas, tivemos o objetivo compreender como as produções curriculares que acontecem nas instituições educacionais, mais especificamente nesta pesquisa, se ao dentro do período estudado, as ações contribuem ou não para a produção do projeto político-pedagógico.

As entrevistas nos permitiram ponderar sobre a produção de sentidos que está para além daquilo que lhe é oferecida; de entender que a pretensão de se produzir um currículo diante de uma totalidade não acaba com as tentativas de rompimento de sentidos e interpretações desconexas.

Com isso, o que se percebe é que os sentidos são móveis, circulantes, fluxos que são estancados na localidade, negociados, mas não fixados de forma absoluta – as fixações existem localmente, mas as disputas não são subsumidas nelas. Assim, a escola é um contexto local, espaço de negociação, de elaboração de políticas de currículo que ao contrário de ver essa relação como de implantação, impacto na

escola [...]. Então estudar políticas de currículo implica o estudo da escola como microcontexto dessas políticas, observando a micropolítica da escola. (FRANGELLA, 2011, p.5).

Para as coordenadoras Catarina, Carina e Roberta, não basta apenas repassar a ideia de valorização de um currículo vigente, obrigando aos sujeitos envolvidos nas práticas curriculares a implantá-lo. Trata-se de dar relevância à produção de significações e de entender que o projeto político-pedagógico além de uma produção coletiva é também uma prática de negociação que reflete as ações pedagógicas institucionais.

Como coordenadoras-articuladoras ocupam um lugar de transição e negociação diante daquilo que é exigido da Secretaria, da CRE e da realidade de suas instituições educacionais. São coordenadoras que se fizeram atuantes dentro de um movimento híbrido, buscando refletir sobre os sentidos e significações das demandas e dos diferentes contextos com que precisam dialogar.

Consideramos que as coordenadoras analisam e produzem diferentes maneiras de conceber o currículo. Não pretendemos aqui, evidenciar o caráter negativo desta afirmativa, mas destacar as fissuras encontradas nos documentos curriculares, em sua estruturação e construção, ainda que se pretenda um domínio das ações institucionais, são ressignificadas pelas coordenadoras entrevistadas.

Essas fissuras são necessárias para que se pense sobre as diferentes formas do fazer e o que isto significa em cada instituição. Nesse sentido, construir um PPP é como dar uma direção e não apenas uma ação imposta. Admitimos que estas brechas criadas num movimento político favorece uma releitura das exigências dos órgãos superiores e daqueles que vivenciadas os documentos. Sendo assim,

No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo ao tempo em que precisa ser incentivado a participar das organizações estudantis.

As escolas necessitam se articular também com as instituições formadoras, com vistas a assegurar a atualização de seus profissionais tendo em conta as suas demandas específicas. (BRASIL. DCNEB, 2013, p. 118).

Com base em Macedo e Lopes (2011), concebemos que todo planejamento é parcial, não consegue alcançar e nem prever um todo, pois está imerso a relações de poder e de negociações que transformam a todo o momento os sentidos produzidos. São significações truncadas do próprio ato de planejar. Em outras palavras, não há controle em

tempo integral, ou mesmo dizendo, será que há controle? As autoras nos ajudam a pensar quando nos falam que:

[...] a maioria da teorização pós-moderna e, principalmente, pós-estrutural em torno do planejamento de currículo tem-se concentrado em explicitá-lo como um esquema organizador que controla e, com isso, nega a diferença. [...] A questão é que não o fazem. E não o fazem porque os textos são sempre ambivalentes em seu desejo de controle (LOPES; MACEDO, 2011, p. 68).

Mesmo que se pretenda o controle, não é permitido antecipar as significações e os movimentos possíveis entre um contexto e outro a partir da orientação curricular vigente. É relevante ser exposto e considerado que as ações direcionais são ressignificadas e produzem outras práticas curriculares e, são contínuas em articuladas entre as diferentes instâncias que possibilitam ao PPP seja, apesar das resistências e esforços dos movimentos que o constitui, uma produção de uma política identitária coletiva institucional.

O objetivo deste capítulo foi compreender como se dão os movimentos de produção do Projeto Político-Pedagógico, para isso procuramos dar atenção aos diferentes direcionamentos que desencadeiam na produção desse documento por meio dos sujeitos articuladores – os coordenadores. É indispensável destacar nestes movimentos, que os sentidos produzidos e a necessidade de manter uma escola “viva”, apesar de ter uma tentativa de fixidez temporária, a identidade institucional se faz presente nos discursos das entrevistadas.

FECHAMENTO PROVISÓRIO

Toda a escrita, querendo ou não, é política. A escrita é a continuação da política por outros meios.

Philippe Sollers

Ao se aproximar do desfecho da escrita desta dissertação, percebemos o quanto é árdua esta pretensão. Esta afirmativa é feita com a certeza do caráter interminável e de possíveis questões que surgiriam com esta pesquisa. Neste estudo, analisamos a produção do Projeto Político-Pedagógico em meio às relações de controle sobre a produção curricular instituídas na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nos últimos anos.

No entanto, assumimos durante todo estudo, que mesmo com todo o esforço de controlar os movimentos de significações na produção de uma identidade coletiva, os sujeitos envolvidos em tal movimento geraram o predomínio e ações ininterruptas para a sua própria política curricular. O que nos permitiu entender como ações políticas são representadas pelo Projeto Político-Pedagógico.

Durante a trajetória do mestrado, assumimos a presença de ações externas que pretendiam controlar as produções curriculares, bem como regular as práticas dos sujeitos envolvidos na produção do PPP. Sendo assim, tentamos evidenciar a importância das reflexões, construções e desconstruções das diferentes formas de controle, buscamos compreender a multiplicidade de sentidos que circulam na produção curricular.

O Projeto Político-Pedagógico das escolas do Município do Rio de Janeiro, desde o ano de sua regulamentação concomitantemente ao cargo do coordenador, vem enfrentando seu apagamento. Inclusive as mudanças políticas nos levaram a analisar como a transformação do papel do coordenador diante das mudanças requeridas, assim como as movimentações do currículo.

Ao longo das entrevistas é reconhecido o papel de produção do PPP nas escolas, como um documento previsto e necessário, como uma ferramenta de representação dos sujeitos nos espaços escolares, de caráter coletivo do planejamento curricular. O projeto político-pedagógico é demarcado pelos diferentes contextos e a multiplicidade de linguagem que articulam entre si e integram o discurso de uma identidade coletiva: condição para a produção de um documento requerido pela SME/RJ. Assim sendo, a partir das diretrizes e resoluções aqui expostas e das perspectivas narradas pelos sujeitos

articuladores desse movimento: o coordenador é o sujeito responsável pela produção do PPP, reconhecido institucionalmente por promover a prática curricular.

Mesmo sem tanta evidência, as Resoluções e Diretrizes sobre as atribuições do coordenador fazem menção ao PPP, embora nos últimos anos o enfoque seja maior nas questões avaliativas, consequência das transformações políticas e de novas gestões no cenário nacional, cujos reflexos são presentes na Rede Municipal. Tal como Lopes e Macedo (2011), acreditamos que as lógicas de um texto político se entremeiam nos discursos dos atores sociais da comunidade escolar, assim, articulam com os significados produzidos pelas ações que se integram segundo o estabelecimento deste diálogo. Neste sentido, a produção do PPP passa a ser vista como possibilidade de estratégia de significação da cultura, o que requer um

[...] repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros. [...] Seus sentidos são construídos pela linguagem, pelo sistema de significação que nada mais são do que a própria cultura. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 184, p. 203).

Nesse aspecto, o PPP como ferramenta de planejamento curricular pretende fortalecer o diálogo entre os diferentes contextos e demonstrar as dimensões que fundamentam as atividades curriculares institucionais. As negociações que envolvem os diálogos na escola são realizadas pelo coordenador, que precisa ressignificar as mudanças de gestões, fazendo com que as ações e intenções sejam reconfiguradas a todo o tempo. São locais de negociação de sentidos e significados que pretende a produção e negociação de identidades e cultura coletiva.

Ainda que o PPP tenha como característica principal o movimento de planejar, a sua especificidade é a identidade coletiva, ou seja, é um documento curricular identitário. Ele tem a finalidade de sistematizar os diálogos estabelecidos entre os diferentes discursos e demandas dos espaços macro e micro. Entendemos que este documento é tanto a representação do que está tanto nas propostas do currículo vigente, quanto as necessidades institucionais.

A partir deste cenário, investigamos os movimentos que implicam os documentos curriculares e as resoluções que atribuem características tanto ao que é requerido na questão de ensino e aprendizagem, quanto na função do coordenador. Assim sendo, escolhemos fazer tais investigações a partir da compreensão do currículo como enunciação cultural (FRANGELLA, 2011).

Percebemos que as ações curriculares trazem consigo vestígios históricos e que são negociados e circunscritos na produção de outros sentidos, ainda que não se abandone a

obtenção de algo novo. Com base nesse aspecto, o planejamento curricular é compreendido e marcado por sentidos compartilhados, por interações culturais ininterruptas.

Consideramos, então, estes sentidos de maneira política e incessantemente inseridos num movimento de construção e desconstrução. Assim, pondero as produções curriculares como ações políticas que são fechadas provisoriamente, pois estão inseridas e sujeitas a outros contextos e outras demandas que se criam no decorrer das relações sociais.

Operar com a concepção do currículo como produto cultural e a cultura como enunciação nos conduzem as percepções das relações de poder, imersa em constantes disputas. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico como planejamento curricular traz uma perspectiva de múltiplas produções de sentidos e diferentes formas de significar uma identidade pretendida (HALL, 2005).

A multiplicidade observada envolve a tensão entre o local/micro e global/macro, que são atravessados por disputas de poder que por meio da diferença como dispositivo-discursivo contribui para organização desigual do poder que demanda outras maneiras de se entender a política e o predomínio de sentidos através de identidades híbridas (HALL, 2005). As investigações realizadas até aqui, articulam com a concepção de política como algo truncado e incompleto que se hibridiza num constante ciclo e não verticalizado de produção de cultura.

Assim, articulando com Ball (1992), consideramos a política como fixações textuais suscetíveis a diferentes formas de interpretar. Sobre o discurso, Ball refere-se aqueles que pretendem uma fixação como maneira de assumir certas posições que apagam e controlam a capacidade de reelaboração dos textos políticos. O autor refere-se às barreiras próprias da linguagem que tanto incentiva as constantes construções quanto restringem as estas ações.

Este contraste autoriza e reafirma tais políticas. São sustentações instáveis que se modificam a todo instante pela posicionalidade e demandas dos sujeitos. Diante disto, consideramos a política curricular, apesar de resistente, com seus fechamentos transitórios, fruto das articulações que representam a política curricular vinda das instâncias “superiores” em diálogo com aquelas elaboradas pelas instituições escolares.

Nestes deslocamentos e articulações da política percebemos a partir das transformações referentes ao cargo do coordenador, que tinha como atribuição ser o articulador entre a Secretaria, CRE e a escola. Reexaminando suas formulações e aprofundando em suas questões, as relações estabelecidas entre estas instâncias

conduziram a construção de novos discursos envolvendo sujeitos, contextos e demandas. Neste sentido, o projeto político-pedagógico, pelo olhar do coordenador, acabava por expressar as diferentes identidades por meio de um documento de caráter contingencial.

Examinamos as entrevistas como parte de um movimento político, especificamente as políticas que delineiam as atribuições do coordenador e do Projeto Político Pedagógico, o que nos permitiu compreender o deslocamento dos discursos produzidos contextualmente trazendo à tona os movimentos de constituição de uma identidade coletiva.

Ao longo das análises verificamos que as resoluções esvaziaram os sentidos sobre um “perfil” narrado em todas as entrevistas no que tange a produção do projeto político-pedagógico. Assim, o PPP passou a ser apresentado como uma ação imersa num contexto de negociações, mas cujo objetivo de produção identitária se perdeu, para ganhar espaço os projetos de trabalho.

Acreditamos que o PPP é instrumento que se reconfigura incessantemente, considerando o que está posto e o que é produzido em cada contexto, envolvendo questões que suscitam e articulam as condições de legitimação dos discursos curriculares. Nesse sentido, concluímos que a concepção de identidade a qual o PPP trabalha e ao mesmo tempo é tecida se faz nos movimentos de produção e prática curricular. Assim sendo, para cada coordenador é preciso assumir movimentos locais e globais que influenciam na produção do Projeto, assumindo como ações incompletas e transitórias de se construir uma política identitária.

Percebemos nas falas dos entrevistados, pelo movimento da política de avaliação instituído na Rede, a tentativa de afirmação de controle da produção política curricular. Entretanto, ainda que se tenha este controle provisório e fluído, não é possível assegurar e nem prever quais significações produzidas pelo documento do projeto político-pedagógico. Por isso, faz-se necessário considerar que a construção do planejamento curricular se configura a partir das instâncias “superiores” - a Secretaria e a CRE -, mas que exigem as ações cotidianas do seu “elemento” articulador: o coordenador.

Admitimos também que nas ações do PPP trazem um currículo que não só reflete e orientam uma prática, como também uma política que influencia, mesmo que indiretamente, nas produções e reconfigurações das outras instâncias. A pretensão de “dar” uma identidade a cada instituição educacional possibilitou verificar diferentes maneiras de se pensar o PPP: aquela construída a partir de uma identidade local, fruto do diálogo e do

coletivo e; aquela que assume a identidade global ligada à rede de ensino, principalmente pelas políticas avaliativas que tem permeado as escolas atualmente.

Em nossas análises, concluímos que o acúmulo de sentidos atribuídos às produções de uma política identitária passou a ser representado por uma tensão entre o desenvolvimento do projeto político-pedagógico e às questões referentes às avaliações externas. Ainda que, o papel do coordenador esteja evidenciado para atender os movimentos de construção identitária e uma gestão democrática, ele precisa atender essa nova demanda, mas sem apagar a identidade institucional.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; GOLD, A; BOWE, R. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Rotledge, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da Multieducação na cidade do Rio de Janeiro, 2007. *Revista do Programa de pós-graduação em educação – UFMS*, v. 13, n. 26, 2007.

BHABHA, Homi K. COUTINHO, Eduardo F. (Org). *O Bazar Global e o Clube dos Cavalheiros Ingleses – Textos Seletos*. Rio de Janeiro: ROCCO, 2011.

_____. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BOUTNET, Jean-Pierre. *Antropologia de projeto*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013. PARECER CNE/CEB Nº 7/2010 COLEGIADO CEB. Aprovada em 7 de abril de 2010. Parecer homologado: Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 562p, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Resolução de 18/2000. Resolução SME Nº 684. Estabelece as diretrizes para avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da Rede Pública do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, p. 1-9, 18 abr. 2000.

DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. IN: DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. Editora Perspectiva S.A, São Paulo, 1995. p.229-249

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Múltiplos Contextos de Produção Curricular em suas Conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*, 2011. Projeto de Pesquisa.

_____. “Essa é sua pasta e sua turma” – Inserção de Professores na Rede Pública de Ensino e suas Implicações Curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11, v.02, ago.2013. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

FREIRE, Paulo. Capítulo 3: A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade. In: _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 44-57.

GIACAGLIA, Mirta A. Política e subjetividade no pensamento de Ernesto Laclau. In: RODRIGUES, Léo Peixoto; MENDONÇA, Daniel de (Org.). *Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais*. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2006. p. 100-114.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: Questões teórico-Methodológicas. In: DIAS, Rosanne Evangelista, ABREU, Rozana Gomes de. *Discursos nas Políticas de Currículo*. Capítulo 1 – Questões teórico-metodológicas. Editora Quartet, Rio de Janeiro, 2011. P. 19-45

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elisabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, Vol.30, n.106, p.303-318, jan./abr.2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: Núcleo Básico*. Rio de Janeiro, 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Lei 2619, de 16 de janeiro de 1998. Dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação. *Diário Oficial do Rio*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 210, p. 4-5, 19 jan. 1998^a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. Circular E/DGED nº 37: Atribuições dos coordenadores pedagógicos de 13 de julho de 1998b. In: CURSO para docentes do ensino fundamental – coordenador pedagógico. Rio de Janeiro: Fundação João Goulart – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, p. 8-9, 2005 (circulação interna)

VASCONCELLOS, Celso dos S.. *Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.