

Construindo a Pesquisa

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 1
v. 5

jun.
2003

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 1
v. 5

jun.
2003

GESTÃO, TRABALHO E AUTONOMIA NO PROJETO POLÍTICO–PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS PAULISTANAS

*Ivanise Monfredini**

*Miguel Henrique Russo***

*Doutora em Educação –
PUC/SP; Professora no
Mestrado em Educação da
UNINOVE

**Doutor em Educação – USP;
Professor no Mestrado em
Educação da UNINOVE

Introdução

Decorridos cinco anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que prevê a autonomia pedagógica e a participação da comunidade na gestão escolar, interessou-nos investigar o projeto político-pedagógico e a relação com a gestão autônoma da escola como prática social.

Entre os meses de abril e maio de 1997, a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação - SME promoveu uma série de reuniões com supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos da rede municipal, das quais resultou o Comunicado 703/97, que orientava a construção do projeto pedagógico segundo as diretrizes da SME: consolidar uma escola de qualidade com base “na valorização do trabalho coletivo, bem como no fortalecimento da autonomia das escolas”.¹ Dessa forma, a SME relacionava a implantação do projeto com a autonomia da escola, de acordo com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases,² fazendo o ‘projeto da escola’ e não o ‘projeto político-pedagógico’.

Manifesta-se, nessa escolha, um aspecto fundamental para a análise que será desenvolvida ao longo deste texto. A diferenciação conceitual entre projeto de escola e projeto político-pedagógico sugere, para o primeiro termo, um sentido mais amplo do que para o segundo, pois se refere a uma proposta geral, que orienta as ações de todos os segmentos escolares. O projeto pedagógico

¹SÃO PAULO (Município)
SME/Departamento de
Orientações Técnicas (DOT).
Projeto da Escola. 1997.
Apresentação.

²Fazendo referência especialmente
aos artigos 12, 13, 14 e 15.

³Oyafuso e Maia (1998, p. 65), por exemplo, chamam de projeto pedagógico “o componente do Plano Escolar que define o que ensinar e o que aprender”, tomando-o como “eixo central do Plano Escolar”.

⁴No entanto, este não é o sentido encontrado na maior parte das referências sobre o tema. Pimenta (1995), por exemplo, enfatiza o caráter político do projeto pedagógico.

vincula-se, então, especificamente aos conteúdos, métodos e objetivos do processo de ensino-aprendizagem,³ concepção em que a dimensão técnica ganha relevância, conforme os pressupostos da administração escolar clássica, enquanto se esvazia sua dimensão política.⁴

O projeto político-pedagógico como prática social constitui-se, historicamente, naquilo que os educadores produzem nas escolas, como expressão de suas opções de escolha diante das contradições e embates que se põem no cotidiano escolar. Nas escolas, ele apresenta dois sentidos que na práxis podem assemelhar-se ou diferenciar-se: na sua singularidade, pode explicitar a teleologia posta coletivamente pelos sujeitos no trabalho e, ao mesmo tempo, como teleologia objetivada, como dever-ser que regula a práxis. Conforme Lukács (1981), a origem do dever-ser é a essência teleológica do trabalho, fundamento ontológico do ser social. Tomando como modelo o trabalho simples, produtor de valor de uso, o autor demonstra como o dever-ser orienta a causalidade posta em direção à posição teleológica. No trabalho voltado para a produção de valor de uso, as teleologias postas transformam a própria natureza, mas nas práticas mais complexas, nas quais o fim é a ação sobre a consciência de outros homens que os induz a determinadas posições teleológicas, a práxis é regulada pelo dever-ser. Este é o caso do campo educacional e, dentro dele, a gestão do trabalho na escola, cujo objeto é o próprio controle do trabalho. Dever-ser e teleologia correspondem a momentos distintos da mesma processualidade. No entanto, o dever-ser não se põe como mera regulação externa e abstrata da prática social, já que não se separa das alternativas concretas que têm seu fundamento ontológico no trabalho. Afirma Lukács (op.cit.) que o dever-ser no processo de trabalho tem possibilidades diversas tanto objetivas quanto subjetivas. Quais delas e de que modo se tornarão realidades sociais é uma coisa que dependerá do desenvolvimento concreto da sociedade.

Nesta investigação, procurou-se apreender o projeto político-pedagógico como expressão da teleologia posta coletivamente pelos sujeitos no trabalho que, na sua função reguladora como dever-ser, constitui-se contraditoriamente. Dito de outro modo, trata-se de compreender até que ponto o projeto político-pedagógico das escolas indica uma posição teleológica imediata, isto é, que se estabelece com base na consciência de aspectos isolados das contradições ou, ao

contrário, reflete, na sua particularidade, uma práxis que se fundamenta na consciência das contradições, na sua totalidade.

A normatização/legalização do projeto pedagógico impõe uma série de controles burocratizados, ao mesmo tempo em que, na unidade escolar, é exigida da equipe técnica resposta imediata aos mais variados problemas que ocorrem nas escolas. Os projetos pedagógicos das escolas, em certa medida, refletem a busca de soluções para esses problemas que afetam a todos na unidade escolar.⁵ Como prática social, o projeto político-pedagógico traduz as históricas contradições das relações sociais nas quais ocorrem. Na atual fase de acumulação capitalista, a escola é fundamental para que se processe “uma transformação cultural, uma universalização consensual de determinados valores e instituições humanas” (CORAGGIO, 1993, p. 21) capazes de tornar mais tolerável a crescente violência que caracteriza o cotidiano, num mundo marcado pelo desemprego estrutural e pelo abandono do cidadão por parte do Estado, o que amplia as possibilidades de desagregação social. Como apontam Saviani (1994) e Mészáros (1993), historicamente a importância da escola hipertrofia-se, pois os processos educativos são estratégicos para a recomposição do poder de controle do capital sobre o trabalho, retransferido para o corpo social como um todo, na medida da expansão e concentração do capital.

Tanto a LDB 9394/96 quanto o Comunicado 703/97 da SME são frutos das recentes reformas do Estado efetivadas nesse cenário de reorganização geral das relações sociais sob a hegemonia do capital financeiro mundializado, que imprime uma busca cada vez mais intensa por produtividade, agilidade e fluidez nos processos de produção e troca, para ampliar, rápida e crescentemente, o lucro. Dessa forma, é necessário considerar que, na escola, o princípio organizador do trabalho mantém-se o mesmo: a racionalidade capitalista, internamente baseada no cálculo. O projeto pedagógico expressa esta racionalidade e adquire centralidade como instrumento de regulação de subjetividades por meio da gestão do trabalho na escola. Mas, contraditoriamente, é pelo trabalho nas unidades escolares que os educadores podem reconhecer o aspecto conservador da modernização proposta. É justamente nessa contradição que reside a possibilidade de construção de alternativas à lógica que se pretende implantar.

⁵Ao justificarem os projetos pedagógicos de suas respectivas escolas, as equipes técnicas indicam inúmeros problemas que pretendem solucionar. Dentre eles ressaltamos aqueles que se repetem em pelo menos duas escolas: violência, alunos da Febem, problemas de relacionamento entre professores, evasão, alunos/adolescentes indisciplinados, comunidade não participativa, falta de limpeza da escola.

Objetivos

A pesquisa, desenvolvida entre 1999 e 2000, visou compreender os pressupostos que informam a construção do projeto político-pedagógico nas escolas, de acordo com os depoimentos da equipe técnica; as conseqüências do seu processo de elaboração e implementação para o trabalho dos educadores na escola, e finalmente, procurou analisar alguns aspectos relacionados à dinâmica de construção do projeto pedagógico pelos sujeitos coletivos na escola, neste caso a equipe técnica, considerando a gestão autônoma e democrática sugerida nos documentos que informam a produção e implementação do projeto político-pedagógico.

Métodos e Técnicas

A investigação, de natureza qualitativa e exploratória, envolveu as equipes técnicas – diretores, assistentes de diretoria e coordenadores pedagógicos – de 37 escolas da rede municipal da cidade de São Paulo. Inicialmente, a equipe respondeu a um questionário e depois participou de quatro encontros cujo objetivo foi refletir sobre a implantação e/ou implementação do projeto político-pedagógico nas respectivas escolas.

O levantamento de dados envolveu também visitas a uma das escolas participantes, análise de seu projeto político-pedagógico, participação em duas reuniões pedagógicas com os professores, uma entrevista com o diretor e duas com a coordenadora pedagógica.

Análise dos resultados

1. a escola idealizada pela equipe técnica

As respostas ao questionário permitiram identificar a escola que a equipe técnica idealiza. A maior parte relaciona o projeto com aspectos da gestão escolar; apenas 3% das respostas faziam referência à relação do projeto

pedagógico com a melhoria da aprendizagem e da qualidade de ensino. Assim, evidenciou-se a idéia de que, com o projeto pedagógico, estabelecem-se os objetivos e metas da escola e tem-se um instrumento de orientação das ações e de planejamento (27,4% das referências), além de facilitar o envolvimento, a integração e a participação dos segmentos escolares e da comunidade (pelo menos 34% das respostas).

Depreende-se das respostas uma finalidade orientadora da prática dos educadores nas escolas, mediada pelo projeto pedagógico. Os respondentes relacionam o projeto pedagógico com a possibilidade de a unidade escolar voltar-se para os mesmos objetivos, que passariam a orientar, de forma integrada e harmoniosa, as ações e o planejamento das disciplinas, promovendo a participação e o comprometimento dos educadores e o envolvimento da comunidade.

No entanto, nenhum dos conjuntos de respostas revelou uma concepção que abarque todas as dimensões de um projeto pedagógico tomado como construção concreta da escola, a partir dos interesses e necessidades dos diversos segmentos e com a participação deles. Para isso, seria necessário que as respostas incorporassem preocupações com a definição de valores fundamentais que embasam a escolha de fins para a escola, ou seja, que extrapolassem o âmbito das práticas e introduzissem as dimensões filosófica e sociopolítica da educação.

Essa perspectiva se torna mais evidente nas respostas em que a equipe técnica expressa a importância do projeto pedagógico para a escola. No conjunto, 70,4% dos respondentes, membros da equipe técnico-diretiva das escolas, atribuem ao projeto pedagógico a propriedade mágica de resolver alguns dos maiores e mais complexos desafios que têm as escolas públicas para cumprir sua função político-pedagógica, que é garantir objetivos comuns que levem à integração das disciplinas curriculares orientando as ações dos agentes escolares.

Essas respostas evidenciam os dois sentidos do projeto pedagógico na práxis dos educadores. Em primeiro lugar, na sua singularidade, o projeto pedagógico expressa as escolhas alternativas, constituídas pelos educadores diante dos embates e contradições no seu trabalho cotidiano. Mediada pelo projeto pedagógico, a equipe técnica indica uma escola idealmente constituída, cuja base é a integração e harmonização entre os sujeitos que nela atuam. Tomando o trabalho dos educadores como produtor de valor de uso – ainda que

o objeto aqui seja a mudança na consciência do outro –, o projeto pedagógico é positividade, já que se caracteriza como instrumento capaz de eliminar a fragmentação do trabalho e do conhecimento, a hierarquização de funções e a burocratização da escola, processos diretamente relacionados à divisão do trabalho e à centralização do poder numa sociedade de classes. Com o projeto pedagógico, seria possível romper o individualismo e o isolamento que, muitas vezes, caracterizam o trabalho dos educadores.

Em segundo lugar, o projeto pedagógico – teleologia objetivada – é dever-ser que regula a práxis dos educadores na escola, mediado pelos objetivos e metas. No entanto, para compreender-se o real significado deste segundo aspecto, necessário se faz estabelecer todas as relações que permitam ir além da forma como ele se manifesta. O dever-ser, como afirma Lukács (1981), está indissolúvelmente ligado à questão do valor: o valor socialmente produzido existe objetivamente e é esta objetividade que determina, dialeticamente, as posições teleológicas singulares, orientadas para o valor, ou seja, ao mesmo tempo em que, no trabalho, o sujeito é determinado pelos valores socialmente produzidos, as posições teleológicas, na sua particularidade, mediadas pelo movimento da totalidade, produzem um movimento social, cujas determinações últimas se cristalizam numa nova totalidade processual. É na mediação do projeto pedagógico com o dever-ser que se evidenciam os limites ao devir idealmente posto pela equipe técnica.

As respostas ao questionário sugerem que essa equipe tem, em sua concepção de projeto pedagógico, os mesmos pressupostos dos programas de qualidade total que procuraram trazer para a educação os critérios utilizados na gestão de empresas. Vale ressaltar que, na gestão anterior, a Secretaria Municipal de Educação (SME) havia desenvolvido um programa orientado por esses princípios – o Programa de Melhoria do Desempenho da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (PMDR).

Por outro lado, nas respostas ao questionário, a equipe técnica referiu-se aos itens contidos no Comunicado 703/97 da SME, destacando a importância dos objetivos, o diagnóstico e caracterização da unidade escolar, o conselho de escola e a Associação de Pais e Mestres como instrumentos de participação da comunidade, o que sugere que o comunicado, do ponto de vista da gestão,

fundamenta-se nos mesmos pressupostos que orientaram os programas de qualidade total. O fato de a SME divulgar os pressupostos para a elaboração do projeto da escola e não do projeto político-pedagógico, e de forma muito semelhante à concepção de Oyafuso e Maia (1998), reafirma a inspiração do documento nos pressupostos da administração clássica.

Assim, o projeto pedagógico apresenta-se como elemento técnico neutro que possibilita a cada unidade escolar organizar-se de forma racional e eficaz. Nessa perspectiva, a participação e o trabalho coletivo também constituem instrumentos da mesma racionalidade.

As respostas ao questionário sugerem que a equipe técnica entende o projeto pedagógico não como processo, mas como resultado, privilegiando-o como instrumento de melhoria dos indicadores de eficiência e eficácia da unidade escolar, do cumprimento da legislação e dos prazos exigidos, em vez de centrar-se na qualidade do processo.

A tentativa de identificar diferenças na visão de diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos mostrou-se infrutífera: há uma grande semelhança entre as respostas dadas pelos membros desses três segmentos escolares. Ainda que diferentes na sua formulação e no vernáculo, não se consegue identificar a incidência de categorias que possam revelar um viés específico de um dado segmento. Nessas condições, reforça-se uma concepção individualista e voluntarista, baseada no maior ou menor envolvimento dos educadores no processo. Os resultados são considerados responsabilidade de cada unidade escolar e da equipe que nela atua. A responsabilidade maior está concentrada na autoridade do diretor escolar, uma vez que a organização formal da SME mantém o “caráter hierárquico da distribuição da autoridade” (PARO, 1997, p. 45), apesar da democratização sugerida no comunicado que orienta a formulação do projeto pedagógico.

No caso da SME, a orientação sobre a concepção e a implantação do projeto pedagógico é divulgada à rede sem que se tenham alterado as condições objetivas em que se realiza o trabalho nas escolas. Assim como o diretor, os demais membros da equipe técnica também se encontram diante da mesma contradição. Os profissionais que atuam nas escolas ainda estão submetidos ao mesmo controle centralizado, às mesmas condições salariais e

de contrato de trabalho, apesar do ‘apelo’ à autonomia, e para que orientem sua atuação em princípios participativos e democráticos, o que exigiria uma reorganização dos tempos e espaços de trabalho na escola. Ainda que a diretriz para elaboração do projeto pedagógico contenha a perspectiva de rompimento com as formas de gestão funcionalistas e hierarquizantes, elas são, como vimos, fruto da mesma racionalidade que perpassa a relação desses profissionais com as instâncias deliberativas que poderiam contribuir para a democratização da escola.

Contraditoriamente, um ponto crucial atribuído ao projeto pedagógico pelos órgãos centrais das redes de ensino é a concepção de gestão da escola que acompanha os processos de implantação e implementação, ou seja, para que o projeto pedagógico se constitua num instrumento de democratização da escola, é necessário superar-se o modelo burocrático dominante e criar uma gestão democrática que ‘realize’ a autonomia da escola e estimule e facilite a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão, única alternativa para a construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Entretanto, como se constata, as políticas governamentais, na prática, não alteraram as disposições legais e as condições concretas nas quais se desenvolve a administração dos sistemas e unidades públicas de ensino: o que se produz é uma situação contraditória, isto é, propõe-se uma tarefa para cuja realização a escola não está preparada e, na maioria dos casos, utiliza-se um processo de gestão que lhe é restritivo, se não impeditivo.

Dessa forma, as respostas oferecidas pelos sujeitos da pesquisa restringem-se a uma visão de projeto pedagógico como plano de ação, conforme a orientação contida no Comunicado 703/97. Estes são instrumentais e operacionalizam as finalidades concebidas para a educação e para a escola sem uma etapa precedente desse processo, na qual se discutiriam os valores a serem adotados no projeto pedagógico. Assim, a determinação da LDB de que todas as escolas elaborem seu projeto-pedagógico e a sugestão da SME de como elaborá-lo (Comunicado 703/97), baseada numa relação estática entre meios e fins, sugerem o aprofundamento do estranhamento, pela instituição, de novas formas de exercer o controle e a direção sobre o trabalho dos educadores, mantendo-se os tradicionais valores que guiam a prática.

A alternativa indicada pela equipe técnica emerge, imediatamente, dos limites impostos e das contradições com as quais os educadores deparam no dia-a-dia, mas reproduzem o dever-ser socialmente objetivado que se expressa no Comunicado 703/97. Na sua singularidade, a equipe técnica adota os mesmos pressupostos que irão expropriá-la da possibilidade de efetivar um trabalho por meio do qual sua condição humana possa realizar-se plenamente, além de se manterem reféns dos mesmos pressupostos que já fundamentavam o trabalho na escola antes da legalização/normatização do projeto pedagógico.

Para a equipe técnica, o projeto político-pedagógico aparece como o instrumento capaz de catalisar um movimento que, ao mesmo tempo em que se opõe ao centralismo e à visão tecnocrática na educação, é capaz de criar condições de motivação para a participação dos professores e demais sujeitos da escola na construção coletiva de uma proposta singular para uma unidade escolar concreta, que lhes é próxima e conhecida.

No entanto, o trabalho dos sujeitos na escola, ainda que mediado pelo conteúdo ideológico dessas proposições, é potencialmente transformador. Gera uma possibilidade que não se traduz em resultados individuais nem na soma dos valores subjetivos singulares, nem tampouco numa autonomia em que a escola e a comunidade constituem sistemas fechados em si mesmos, mas na práxis orientada por outros valores, aqueles que surgem do trabalho concreto nas escolas, como opções que se apresentam objetivamente em seu interior, mediadas pela totalidade. É do trabalho concreto que pode provir o projeto pedagógico como possibilidade para além desta racionalidade que parece dominar a vida cotidiana. Nos encontros, foi possível apreender este processo com base nos depoimentos das equipes técnicas.

2 – o projeto político-pedagógico nas escolas pesquisadas⁶

A participação da equipe técnica nos encontros permitiu a reflexão não apenas sobre a concepção de projeto pedagógico, mas também, e principalmente, sobre como se encontrava sua concretização nas unidades escolares até aquele momento. O fato de três ou quatro representantes de cada uma das escolas participarem dos encontros permitiu apreender diferentes posicionamentos acerca do projeto pedagógico e identificar as dificuldades dos gestores para a concretização dos planos de ação.

⁶A análise que segue foi publicada originalmente em MONFREDINI, Ivanise (2002). O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e as práticas escolares. In: *Revista Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação. v. 28, n. 2. jun./dez. 2002. São Paulo, USP.

Se as respostas ao questionário indicavam que a equipe técnica tomava o projeto pedagógico não como processo, mas como resultado, durante os encontros as diferentes concepções de projeto pedagógico foram-se evidenciando. Ao contrário do que sugeriam as respostas escritas, poucos educadores reafirmavam a concepção do projeto pedagógico com resultados, a maioria o concebia como processo. Referiam-se ao projeto político-pedagógico da escola, indicando, neste conceito, a posição diferenciada diante das orientações da SME – Comunicado 703/97 –, já que identificavam nelas os mesmos pressupostos contidos no Programa de Melhoria do Desempenho da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (PMDR), ao qual se opunham.

A posição aparentemente ambígua das equipes técnicas – nas respostas ao questionário indicando o projeto pedagógico como resultado, e nos depoimentos durante os encontros, como processo – evidenciava a trajetória desses profissionais, que se dava, principalmente, no trabalho cotidiano. A resposta escrita correspondia formalmente ao sugerido pelo Comunicado 703/97, e o relato correspondia à concepção atual de uma parte do grupo sobre o projeto pedagógico.

Ao falarem, durante os encontros, sobre esses diferentes posicionamentos, os educadores evidenciaram a forte tensão que se estabelece no seu dia-a-dia de trabalho. Como prática social, a autonomia é, ao mesmo tempo, positividade e negatividade que se manifesta contraditoriamente nas diferenciadas práticas cotidianas nas escolas. Os limites financeiros, materiais, humanos e burocráticos impostos pelos gestores municipais, que dificultam a realização dos inúmeros planos de ação, podem constituir-se num momento efetivo de autonomia daqueles que atuam na unidade escolar; uma autonomia orientada pelo horizonte indicado no projeto daquele grupo.

No mesmo processo em que o projeto pedagógico normatizado/legalizado impõe sérios controles ao trabalho da equipe técnica e dos outros profissionais que atuam na escola, concretizam-se as condições, pela ausência do principal agente de implantação da racionalidade citada – a SME –, para as práticas alternativas que afirmam a autonomia, não como universalidade abstrata, mas concreta, historicamente constituída. Assim, os atores da escola respondem às inevitáveis exigências burocráticas da SME preenchendo relatórios, enviando

informações e cumprindo prazos, horários e datas, mas isso não significa adaptação à norma legal. A autonomia da escola pode constituir-se na tensão com esses limites organizacionais, se mediada pelo contexto social, político e cultural no qual a unidade escolar se insere.

Como aqui indicado, o projeto político-pedagógico se desdobra em inúmeros planos de ação.⁷ Foi com base nos planos de ação desenvolvidos pelas escolas que procuramos investigar a autonomia como prática social. Como afirma Mészáros (1981, p.155), “a ‘superação’ da alienação tem de ser vista em termos de realidade social prática, isto é, como uma transcendência da alienação na prática social, e não na simples imaginação”. A análise dos planos de ação das 37 escolas indica que alguma autonomia se estabelece no trabalho dos sujeitos envolvidos, diante das contradições, limites e conflitos que se impõem no cotidiano escolar.

Algumas das escolas pesquisadas⁸ desenvolvem ações que extrapolam a sala de aula. Elas têm se transformado em verdadeiras ‘agências culturais’, porque seu espaço físico se abre a diferentes manifestações culturais – música, teatro, esportes – organizadas pelos próprios professores e alunos com o incentivo da equipe técnica, em especial dos diretores dessas escolas, que vêm nelas uma forma de promover a participação da comunidade. Geralmente, elas contam com o trabalho constante e continuado de um professor ou de um grupo de professores em alguma modalidade cultural ou esportiva. Com o tempo, os eventos que promovem – teatro, música e olimpíadas – passam a ser referência para a população do bairro. Ocorre que esse é um aspecto altamente polêmico entre os educadores, como aqui se verificou. Conforme argumentam os professores, a escola deixa de cumprir sua principal função, contribuindo ainda mais para a exclusão de muitos alunos, por exemplo, aqueles que chegam ao final do ensino fundamental sem saber ler nem escrever. Para eles, em vez de diluir os poucos recursos financeiros e o tempo de trabalho dos docentes em muitos planos de ação diferenciados, a escola deveria ter como prioridade garantir que todos os alunos realmente aprendessem a leitura e a escrita, condição mínima necessária para sua inclusão. Para os educadores que apóiam a iniciativa, não existe essa incompatibilidade.

⁷Ao todo enumeramos 115 planos de ação.

⁸Apenas três das trinta e sete escolas.

⁹Depois das parcerias (realizadas por oito escolas), os planos que mais se repetiram foram os de formação de professores, citados por seis escolas. No entanto, o trabalho docente coletivo não ocorre apenas nestas escolas - praticamente todas as equipes técnicas se referiram a ele.

¹⁰É a síndrome do professor desistente, ou *Burnout* (CODO, 1999).

Ainda que os projetos pedagógicos se traduzam em diferentes e inúmeras iniciativas, a maioria delas prevê o envolvimento dos professores em sala de aula. Geralmente, as escolas planejam as ações adotando uma temática central – um tema gerador – que orienta o planejamento de palestras, seminários, atividades com os pais e a comunidade e o trabalho dos professores nas respectivas disciplinas. A maior parte dos professores se envolve com esses temas na própria sala de aula. A autonomia da escola se traduz, então, como autonomia pedagógica construída coletivamente pelo grupo de docentes na escola. Considerado apenas na sua relação com o projeto pedagógico, o exercício da autonomia parece potencializar o espaço de formação docente. É importante frisar, a esse respeito, que os planos de ação voltados à formação de professores são bastante citados.⁹

De um modo geral, nas escolas pesquisadas, os depoimentos indicam que se procura prever espaços e tempos para que o grupo coletivamente possa refletir sobre o trabalho a ser desenvolvido em sala, com os alunos. Esta dinâmica pretende facilitar a constante reconstrução de programas, métodos e práticas de ensino. No entanto, isso não ocorre devido aos problemas de relacionamento, à falta de tempo – os professores, geralmente, trabalham em duas ou mais escolas – e à desmotivação que se instala em razão das péssimas condições de trabalho. Esses profissionais vivenciaram, ao longo dos anos de atuação na rede, a descontinuidade administrativa; desiludiram-se com o ‘discurso vazio’ que pretende preencher práticas inexistentes, principalmente no que se refere à participação e democratização da escola, numa estrutura que, em várias administrações, mantém-se extremamente hierarquizada e autoritária; investiram, muitas vezes, seus ideais em vão.¹⁰

Como prática social dos educadores na escola, não se pode compreender a autonomia desvinculada do processo social mais amplo. A concretização desta possibilidade se dá simultaneamente à abolição da “mediação alienada”,

isto é, da mediação de segunda ordem, institucionalizada em termos capitalistas); através da liberação do trabalho de sua sujeição reificada ao poder das coisas, à “necessidade externa”; é através do estímulo consciente da “necessidade interior” que o homem tem de ser humanamente ativo e encontrar realização para os poderes que lhe são inerentes em sua atividade produtiva, bem como no gozo humano dos produtos não alienados de sua atividade (MÉSZÁROS, 1981, p. 85).

Não podemos afirmar que a participação coletiva realiza essa possibilidade, uma vez que o grupo, em si mesmo desprovido de objetivos significativos, pode manter individualizado cada participante, impedindo a realização de sua humanidade. Convém ressaltar que é significativo o número de escolas que desenvolvem ações com o objetivo explícito de estimular determinados sentimentos e emoções em detrimento de outros, inclusive como resposta à violência explícita que pode permear as relações na escola. Tais projetos são voltados tanto para os alunos quanto para os professores.¹¹

Quanto à participação da comunidade, especialmente dos pais, é certo que os educadores a consideram algo absolutamente necessário, por representar um indicador de relações democráticas na escola e, principalmente, porque eles querem os pais como parceiros na manutenção da disciplina e no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, além de se interessarem pelas contribuições financeiras feitas por intermédio da Associação de Pais e Mestres (APM). Os educadores relatam as inúmeras estratégias que utilizam para aproximar os pais da escola. No entanto, os depoimentos indicam que, ou ela não existe, ou existe de modo instrumentalizado.

Além do estímulo à participação dos pais, as escolas têm estabelecido parcerias e convênios como forma de suprir a ausência do órgão central, a SME, como provedora de recursos. A autonomia da escola se traduz, aqui, em autonomia para buscar esses recursos na comunidade, o que efetivamente tem ocorrido. Entre os planos de ação enumerados pelas equipes técnicas das escolas, pelo menos oito referem-se a parcerias.

Vale ressaltar que, embora o estímulo à participação dos pais e dos parceiros na gestão da escola possa significar, em tese, a própria negação da autonomia da escola, que passaria a ser controlada por esses parceiros e a comunidade, efetivamente isso não vem ocorrendo; ao contrário, tais iniciativas parecem reafirmar a autonomia dos educadores que atuam na unidade escolar. Dito de outra forma, parece que aquilo que se chama de autonomia constitui-se, no caso das escolas pesquisadas, na autonomia que uma parcela dos educadores – equipe técnica e professores – idealiza e constrói na unidade escolar.

¹¹Yoga: em duas escolas – propicia ao professor o equilíbrio e a calma; Campanhas pela Paz e Inteligência emocional: em duas escolas – um deles pretende desenvolver a auto-estima, e o outro, melhorar o relacionamento entre professores; Neurolingüística: para o professor com o objetivo de desenvolver a auto-estima e, Viva a diferença: para os alunos visando a estimular a tolerância entre os alunos.

Há que se perguntar sobre o horizonte que informa o exercício da autonomia desses educadores, ou seja, até que ponto sua ação é informada por interesses corporativos ou por uma cultura pública na qual o público se sobrepõe ao privado? É significativo que os depoimentos das equipes técnicas sugerem a ausência de uma política pública referendada numa discussão pública sobre as diretrizes da educação no município de São Paulo, apesar da referência legal aos fins e objetivos da educação, conforme o roteiro sugerido pelo comunicado 703/97.

Considerações finais

A ação dos sujeitos na escola, em sua singularidade, não é referenciada em uma processualidade social ampla. Identificou-se a ausência de um referencial público para a construção do horizonte ético indicado pelo projeto pedagógico, isto é, nos projetos pedagógicos prevalece a dimensão que os educadores dão aos problemas com os quais deparam no cotidiano escolar. Embora esses problemas reflitam, em certa medida, as contradições da sociedade na qual as escolas estão inseridas, não garantem, necessariamente, que os projetos estejam referendados por um sentido público para a escola e a educação. A tradução dessas questões em projetos pedagógicos parece representar muito mais a resposta imediata aos problemas que podem impedir o funcionamento da unidade escolar.

Ao mesmo tempo em que a pesquisa permitiu perceber os limites da autonomia da escola, considerando a totalidade dos atores que nela atuam, como ideologia, universalidade abstrata, postulado *a priori*, também permitiu constatar as possibilidades que se apresentam quando tomamos o projeto político-pedagógico construído por alguns educadores na escola. Além disso, pôde-se identificar que o exercício da autonomia, na sua construção, pode fortalecer o ideário alimentado pelos educadores de ampliação dos espaços de trabalho coletivo nas escolas, embora esbarrem com os limites estruturais e humanos que dificultam a realização deste ideário.

REFERÊNCIAS

CHESNAIS, François. *A mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CORAGGIO, José Luís. *Desarrollo humano, economía popular y educación. El papel de las ONGs latinoamericanas en la iniciativa de educación para todos*. New York. 1993. Mimeo.

LUKÁCS, György. *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Trad. Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti, 1981.

MÉSZÁROS, István. *Marx: a teoria da alienação*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Filosofia, ideologia e ciência social. Ensaio de negação e afirmação*. São Paulo: Ensaio, 1993.

MONFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e as práticas escolares. In: *Revista Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação – USP. São Paulo, v. 28, n. 2. jun./dez 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação/ Departamento de Orientações Técnicas (DOT). *Projeto da Escola*. 1997.

OYAFUSO, Akiko; MAIA, Eny. *Plano escolar. Caminho para autonomia*. São Paulo: CTE, 1998.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: BORGES, Abel S. (Org). et. al. *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. Edição especial. São Paulo. FDE, 1995.

PINTO, José Marcelino de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002. (Série Idéias, 16).

RUSSO, Miguel Henrique. *Teoria e prática da administração escolar: confluências e divergências*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 1995.

_____.Regimento escolar como instrumento de construção da autonomia.
Educação e Ensino. Bragança Paulista, v.2, n.2, p.35-40, jul./dez. 1997. ISSN:
1413-3962.

SAVIANI, Demerval.O trabalho como princípio educativo frente às novas
tecnologias. In: FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.;
FRANCO, Maria Laura P. B. (Org.). *Tecnologias, Trabalho e Educação*. Rio de
Janeiro: Vozes, 1994.