

Proposta pedagógica e autonomia da escola*

Expositor: José Mário Pires Azanha**

“Um homem demonstra sua racionalidade, não pela adesão a idéias fixas, procedimentos esteriotipados ou conceitos imutáveis, mas pela maneira e nas ocasiões em que muda essas idéias, procedimentos e conceitos.” (S. Toulmin)

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a oportunidade de falar a um auditório tão qualificado. Gostaria de fazer um agradecimento especial ao Dr. Fabio Luiz Airdar, Diretor Regional do SENAI, ao Dr. Felício Castellano, Superintendente do SESI e ao professor Carlos Roberto Jamil Cury, membro do Conselho Nacional de Educação, onde preside a Câmara de Educação Básica. Queria também fazer uma referência ao professor Cordão, Presidente do Conselho Estadual da Educação. O meu tema é “A Proposta Pedagógica e a Autonomia da Escola”. Claro que já andei escrevendo algumas coisas sobre essa questão e de certo modo, em alguns pontos, eu retomo essas idéias já expendidas em outras circunstâncias. De certo modo não vou me estender tanto sobre a Lei em si, mas sobre pontos em que essa questão, da autonomia pedagógica e da autonomia da escola e da proposta pedagógica, colocam para nós professores, diretores e educadores de um modo geral. É claro que, por ser um homem da escola pública desde muito tempo carrego, sempre que trato de questões educacionais, esse vezo de alguém formado na escola pública e que sempre trabalhou na escola pública. Embora os senhores sejam na maioria vinculados à rede do SESI e do SENAI, grande parte dos senhores seguramente tem as suas ligações, ou teve as suas ligações com a escola pública. E depois, há ainda uma justificação. Eu tive a honra, o privilégio de trabalhar durante algum tempo com o Dr. Carlos Pasquale que foi Diretor Regional do SENAI. Antes disso ele foi Diretor Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o INEP. Durante a sua passagem nesse Instituto, em dois projetos que o

* A LDB utiliza as expressões *proposta pedagógica* e *projeto pedagógico* como sinônimas. Assim também tem procedido o Conselho Estadual de Educação de São Paulo em documentos oficiais. Posto isso, manteve-se esse entendimento neste trabalho, ainda que na linguagem corrente haja situações nas quais a equivalência entre as expressões seria discutível.

** Conselheiro e ex-Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e Professor da Universidade de São Paulo.

INEP desenvolveu, eu tive essa honra de trabalhar com ele, e ele que tinha um elevado espírito público, sempre dizia que educação é uma função pública, de modo que, mesmo quando a educação é ministrada por entidades privadas, ou outras entidades, como o SESI, o SENAI e o SENAC que não são, em rigor, privadas, ela tem sempre significado público, seja quem for que a ministre. A palestra está dividida em vários tópicos. No primeiro procura-se fazer um rápido exame da questão da autonomia antes da LDB.

Notas preliminares

1 - Em 1932, foi dado a público um documento que se tornou famoso e ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"¹. É um texto longo dirigido ao povo e ao governo, que contém não apenas uma discussão de alguns aspectos da educação em geral, mas que também pretende estabelecer um roteiro para a "reconstrução educacional do Brasil". O redator foi Fernando de Azevedo, mas os signatários foram, além do autor, mais vinte e cinco homens e mulheres de alta expressão na vida nacional, dentre os quais, vale destacar, os grandes educadores Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho e Almeida Júnior.

Esse documento teve uma continuada repercussão na educação brasileira em geral e na educação paulista em particular, durante pelo menos trinta anos. Se percorremos suas dezenas de páginas ainda será possível encontrar algumas análises que não perderam valor e, até mesmo, a indicação de algumas soluções interessantes de problemas educacionais que permanecem até hoje. Contudo, outros eram os tempos e outra a mentalidade. No longo documento a palavra "autonomia" aparece duas ou três vezes e apenas para indicar a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, fosse constituído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais que assim ficariam a salvo de injunções estranhas à questão educacional.

2 - Em 1933, o mesmo Fernando de Azevedo redigiu um outro documento, o "Código da Educação do Estado de São Paulo" (Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933) que reorganizava todo o sistema de ensino do Estado. Na sua abrangência incluía desde a organização administrativa e pedagógica das escolas rurais isoladas até

¹ Na verdade, esse é o subtítulo do documento "A Reconstrução Educacional no Brasil", publicado em 1932 pela Companhia Editora Nacional. Este parágrafo e os quatro seguintes já figuraram no artigo "Autonomia da escola, um reexame", de nossa autoria.

a das escolas de formação do professor primário e do professor secundário. Além disso, o Código também dispôs sobre a organização administrativa e técnica do antigo Departamento da Educação, único órgão a cuidar das questões educacionais no Estado na época. Contudo, nos seus quase mil artigos (992), o Código, em uma única vez, disse que o professor deveria ter “autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea” (art. 239). Sobre a autonomia da própria escola nenhuma referência.

3 - Em tempos mais recentes, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71), embora sem usarem a palavra “autonomia”, fixaram a norma de que cada estabelecimento, público ou particular, deveria organizar-se por meio de regimento próprio. Na Lei nº 4.024 essa norma estava no art. 43 que foi revogado pela Lei nº 5.692/71 mas que manteve no seu corpo a norma do regimento próprio.

Neste rápido esboço pode-se perceber que, desde o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” até a Lei nº 5.692/71, o uso da palavra “autonomia” foi escasso nos documentos educacionais e, em nenhum momento, teve um significado que fosse mobilizador do magistério e indicativo de uma direção na solução de problemas educacionais. Até mesmo a norma do regimento próprio de cada escola que a Lei nº 5.692/71 manteve no parágrafo único do seu Art. 2º foi, na prática, cancelada nos artigos 70 e 81, nos quais se permitiu a adoção de regimento único pelas administrações de sistemas de ensino. E esse cancelamento efetivamente ocorreu no Estado de São Paulo, tanto no nível do município como no do Estado, onde foram instituídos regimentos comuns para as respectivas redes escolares.

Ainda em São Paulo, em 1.983, um texto oficial da Secretaria Estadual de Educação² focalizou, pela primeira vez, a questão da autonomia de maneira direta e com muita ênfase.

Nesse documento, que foi sobretudo uma convocação do magistério para uma ampla discussão de alguns problemas educacionais, a questão da autonomia apareceu também entrelaçada com a do regimento próprio, mas não se confundindo com ele. Aliás, este é um ponto muito importante que, quando é perdido de vista, dá ao problema da autonomia uma solução simplista que esvazia de interesse educativo a própria exigência de autonomia. A partir de então, o problema da autonomia tem aparecido cada vez com mais freqüência nos documentos oficiais sem, contudo, significati-

² Documento preliminar para a Reorientação das Atividades da Secretaria, *Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1983. Nossa autoria.*

vas conseqüências práticas.

Como se pode ver, o tema da autonomia desde o Manifesto dos Pioneiros, sempre mereceu escassa atenção e quando havia alguma, ela não ultrapassava o nível de uma reivindicação de maior liberdade regimental. No máximo, reivindicava-se maior liberdade dos professores com relação ao diretor e da escola com relação a outras instâncias administrativas. Mas, afinal de contas, liberdade para quê? Esta, que é a questão essencial, não tem sido suficientemente examinada nem respondida. No entanto, só a resposta clara a essa questão poderá situá-la nos seus devidos termos, já que a autonomia da escola apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa. Se assim não for, o assunto se reduz a uma mera questão regimental. É claro que regimentos escolares são importantes para a organização e disciplina de rotinas escolares, mas não podemos confundir autonomia da escola com a existência de um regimento próprio. Aliás, regimento escolar é apenas uma condição administrativa para as tarefas essenciais da escola, entendidas como a elaboração e a execução de um projeto pedagógico. E um projeto, como disse Castoriadis, é a “intenção de transformação do real guiada por uma representação do sentido dessa transformação e levando em conta as condições dessa realidade”.

A questão da autonomia na nova LDB

Com relação a esse tema, a Lei nº 9.394/96 representa um extraordinário progresso, já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal. O Art. 12 (inciso I) estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, e os artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que essa proposta ou projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

Além dessas referências explícitas sobre a necessidade que cada escola elabore e execute o seu próprio projeto pedagógico, a nova Lei retomou no Art. 3º (inciso III), como princípio de toda educação nacional, a exigência de “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” que, embora já figure na Constituição Federal (Art. 205, inciso III), nem sempre é lembrado e obedecido. A relevância desse princípio está justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças. Porque o simples fato de

que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto escolar não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a democracia. Na verdade, a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviço de ensino, de quem se pode exigir e obter eficiência mas que não respondem eticamente pelos resultados de suas atividades. Como se vê, o tema da autonomia escolar é extremamente complexo já que, em seu nome, é possível também criar condições para a edificação de um ambiente autoritário e opressivo resguardado por um regimento próprio. É claro que essa possibilidade é maior em estabelecimentos isolados do que naqueles que integram uma rede, pois neste caso, mesmo quando há regimentos próprios, sempre há um mínimo de diretrizes e de normas externas de acompanhamento, garantidoras de que a autonomia não favoreça o isolamento eventualmente indesejável do ponto de vista dos valores mais amplos de uma sociedade democrática.

É a partir desse quadro, em que se mesclam possibilidades negativas e positivas, que pretendemos adiantar algumas considerações sobre a questão da autonomia no que diz respeito ao projeto pedagógico.

O projeto pedagógico na escola pública

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como um problema, típico da escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas freqüentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a

peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A conseqüência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito do seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição "escola pública" é uma diversidade, e não é uma unidade.

E aí que reside um grave problema da escola pública e é para resolvê-lo que se reivindica a autonomia do estabelecimento na elaboração e execução do projeto escolar próprio. Hoje, a própria Lei reconhece o problema e indica a solução genérica, mas na sua implementação o problema pode reviver e até se agravar pelo risco de que órgãos da administração entendam que convém estabelecer normas, prazos e especificações para que as escolas cumpram uma nova exigência legal: a do projeto pedagógico. Se isso acontecer – e o risco sempre existe – aquilo que poderia ser um caminho para a melhoria do ensino público transforma-se em mais uma inútil exigência burocrática de papelada a ser preenchida.

O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam, e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil.

1 - Não obstante a insistente e cansativa retórica sobre a necessidade do trabalho participativo e a imposição de órgãos escolares que reúnem professores, pais e alunos, não há, geralmente, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas. Cada vez há mais reuniões e cada vez elas são menos produtivas. Sem querer simplificar o problema, temos a convicção de que uma das variáveis mais relevantes para compreender as razões das dificuldades de um trabalho escolar coletivo na nossa tradição, está na própria formação do professor, especialmente, tal como é feita nos cursos de licenciatura, desde a sua criação.

Esses cursos foram organizados a partir de uma concepção do trabalho docente, como se este consistisse simplesmente em ensinar alguma coisa para alguém. Para realizar com êxito essa tarefa, o futuro professor – um meio especialista em alguma disciplina – aprende algumas noções de didática geral e especial, de psicologia da aprendizagem e de legislação. A parte prática da formação é, supostamente, completada por estágios junto a um professor da disciplina em questão. No fundo, essa

formação pressupõe que o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada. Não se trata de fazer uma caricatura, mas de propor uma hipótese, a de que nossos cursos de licenciatura ainda não conseguiram focalizar a relação educativa no ambiente em que ela realmente ocorre, isto é, na sala de aula que, por sua vez, integra-se numa escola. O chamado “processo ensino/aprendizagem” por exemplo, é uma abstração. O professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções. Seres tão imaginários como aqueles a que se referem expressões como “homo oeconomicus” ou “aluno médio” ou “sujeito epistêmico” e outras semelhantes.

Não se trata de pôr em dúvida a necessidade teórica e prática de expressões estatísticas ou abstratas, mas da utilidade que elas possam ter para orientar práticas de ensino muito pouco conhecidas que ocorrem em situações escolares muito diferentes. Por exemplo, é muito freqüente ouvir-se que houve uma deterioração da escola pública a partir de sua maciça expansão nos últimos trinta anos. Essa alegação aparentemente banal e simples, tem contudo uma pressuposição altamente discutível e provavelmente falsa. Trata-se da idéia de que havia uma instituição social chamada “escola pública” que cumpria a contento certas funções sociais e que, agora, essa mesma instituição está malogrando com relação a essas mesmas funções. Em resumo: pressupõe-se que as entidades, “escola pública de trinta anos atrás” e “escola pública de hoje” sejam a mesma instituição, que antes cumpria bem suas funções e agora não.

Foucault aconselhava a desconfiar das continuidades históricas. Seguindo esse conselho, poderíamos perguntar: de que critérios dispomos para afirmar a identidade funcional entre a escola de ontem e a escola de hoje? Nenhum, a não ser que inconscientemente comparemos uma instituição social com um organismo que, com o tempo, envelhece ou degenera. De um vegetal ou um animal, podemos dizer que com o tempo eles envelhecem ou degeneram e que esse processo pode ser acelerado ou retardado por condições internas ou externas. Mas instituições sociais não são organismos, e é muito discutível considerá-las metaforicamente, como tais. Sem nenhuma dúvida, a instituição escolar de ontem é diferente da instituição escolar de hoje, mudou a clientela, mudaram os professores, mudaram práticas escolares etc. Mudaram também valores, condições sociais, políticas, econômicas etc. Quando ignoramos esse quadro amplo de mudanças e afirmamos que, a escola se deteriorou e que a causa foi a expansão de matrículas, estamos apenas fazendo um lance retórico que não avança nem um pouco a compreensão das mudanças ocorridas.

Na escola de ontem, o professor e seus poucos alunos tinham a mesma extra-

ção social e partilhavam valores e maneiras de viver. Cabia aí, talvez, entender, até certo ponto, a função docente à semelhança de uma preceptorial. Aliás, numa perspectiva histórica, pode-se dizer que o preceptorado foi a atividade fundadora da docência escolar tal como ela se consolidou. Na antiga Grécia, os sofistas foram na verdade os primeiros professores, no sentido em que até hoje entendemos a profissão³. Eles não eram investigadores da verdade, mas antes “homens de ofício, cujo êxito comercial comprovava o valor intrínseco e a eficácia social”⁴ de seu ensino. Mediante um pagamento, por vezes elevado, eles ensinavam grupos de jovens numa relação de “preceptorado coletivo”, conforme a expressão de Marrou.

Essa relação pedagógica preceptorial desde sua origem foi uma relação educativa de elite, refluindo a cada expansão da escola onde a relação era outra. Ao longo dos séculos, cada vez mais, a presença do preceptor foi sendo distintiva de casas reais, nobreza, grande burguesia e outros afortunados. Já no fim do século passado, H. Durand dizia que o preceptorado é “um assunto mais vasto do que parece, ele diz respeito inteiramente ao problema da escolha entre a educação particular e a educação pública”⁵, isto é, entre educação de elite e educação popular.

Hoje, a própria instituição da preceptorial desapareceu como instituição educativa, mas não sem deixar vestígios na pedagogia, nas teorias da aprendizagem e na própria concepção do professor. De qualquer modo, seria ocioso comparar em termos de eficiência, práticas preceptoriais com práticas escolares. Tratam-se de elementos próprios de relações pedagógicas que tiveram origem em situações sociais distintas nas quais prevaleciam concepções de educação diferentes⁶. No entanto, até hoje a concepção do professor, principalmente do licenciado, é tributária dos ideais educativos associados à figura e ao papel do preceptor.

Por isso, talvez, é que continuamos a insistir numa formação docente preceptorial na qual além do domínio da disciplina a ensinar, prevalece uma visão psicológica do educando. Mesmo os elementos didáticos que se associam a essa formação são condicionados por essa visão. Contudo, sabemos que nisso reside, talvez, uma dificuldade séria para que esse professor, supostamente preparado para um trabalho de ensino individualizado, compreenda que a tarefa educativa da escola tem desafios que

3 Sócrates, Platão, Aristóteles e seus epígonos tiveram discípulos e não propriamente alunos. A Academia e o Liceu eram antes “confrarias filosóficas” do que escola. Cf. Marrou, H.I. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Éditions du Seuil, 2.^a edição, 1948, Paris, p.496.

4 *Idem*, *ibidem*, p.85.

5 Durand, H. “Precepteur” - in *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, (org) Buisson, F., Librairie Hachette, 1914, Paris, p. 1676.

6 Marrou, *op. cit*, p. 63 e p. 204.

ultrapassam os limites de ensino e aprendizagem de disciplinas.

Voltando ao ponto de partida, a escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor. Mas, de fato, o que se tem, é um conjunto de professores preparados bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistem à idéia de que os próprios objetivos escolares são sócio-culturais e que até mesmo o êxito no ensino de uma disciplina isolada, deve ser aferido em termos da função social da escola. Esse impasse foi claramente sintetizado por Gusdorf quando disse que o professor de latim precisa compreender que antes de ser professor de latim ele precisa ser professor, isto é, ele é membro de uma comunidade escolar com objetivos e um alcance social que vão além do ensino de qualquer disciplina.

2 - Tentamos mostrar que, em geral, a formação do licenciado, que se faz a partir da idéia de que o bom professor é aquele capaz de ensinar bem a disciplina de sua escolha. Como vimos, isso porém não basta. Não é raro encontrar-se um bom corpo de professores numa escola ruim. Contudo, para melhorar as escolas consideradas ruins a Administração Pública, em todos os níveis, tem investido substancialmente no aperfeiçoamento do pessoal docente.

a) É claro que essas iniciativas são interessantes porque traduzem uma preocupação com o aperfeiçoamento do magistério e com a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, há pontos que merecem alguns reparos. Tentaremos fazer esses reparos pela proposição de algumas perguntas. Será que o aperfeiçoamento do pessoal docente, em exercício, deve ser feito pela freqüência a cursos? Na verdade, a resposta a essa questão exige uma qualificação prévia. Se os objetivos desses cursos forem a modificação da própria prática docente, a resposta mais adequada será, provavelmente, não. Por algumas razões. A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E este conhecimento raramente é disponível para os especialistas que ministram os cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de suficientes pesquisas sistemáticas e continuadas. Como melhorar práticas que são em grande parte desconhecidas? É claro que, em alguns casos, o longo tirocínio do especialista, que ministra o curso poderá permitir suprir precariamente um inexistente conhecimento sistemático. Mas, uma política de aperfeiçoamento de pessoal não pode depender de tais eventualidades⁷.

⁷ Este parágrafo já figurou no artigo "Comentários sobre a formação do professor em São Paulo", de nossa autoria.

b) Outra pergunta, outro reparo. O que há de comum entre os professores de uma mesma disciplina, mas de diferentes escolas, que são reunidos em dezenas ou centenas para serem aperfeiçoados? O simples fato de que lecionam a mesma disciplina, não significa que tenham as mesmas dificuldades e que enfrentem os mesmos problemas. Na verdade, os esforços de aperfeiçoamento do magistério usualmente repetem e eventualmente agravam os equívocos já presentes na formação acadêmica, ignorando que a entidade que deve ser visada é a escola e não o professor isolado. Voltemos brevemente a esse ponto. O professor que ensina numa escola é um profissional *sui generis*. Diferentemente de outras situações profissionais o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola. O fato eventual de que se ensine particularmente fora da escola não é relevante para caracterizar o professor. Qualquer especialista numa disciplina poderia fazer isso. No caso do médico ou do advogado, por exemplo, a situação é diferente. Esses profissionais podem exercer a sua profissão tanto particularmente como num quadro institucional, e essas diferentes perspectivas profissionais são levadas em conta na respectiva formação.

É possível que um professor isolado se aperfeiçoe no conhecimento de sua disciplina mas não enquanto professor de uma dada escola. Neste último caso, o aperfeiçoamento do professor precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades do seu trabalho de ensino apenas eventualmente são metodológicas ou didáticas. Não fosse assim, não se compreenderia que o bom professor numa escola seja mau numa outra e vice-versa. No entanto, isso é freqüente.

Enfim, a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais.

A idéia de um projeto pedagógico, visando a melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. Por isso, é ela, a escola, que precisa ser assistida e orientada sistematicamente e seus membros temporários, os professores não devem ser aperfeiçoados abstratamente para o ensino da sua disciplina, mas para a tarefa coletiva do projeto escolar.

Considerações finais

Berger e Luckmann disseram, no livro *A construção social da realidade*, que a integração interna de uma instituição social depende em grande parte do “conhecimento primário” que os seus membros têm a respeito da própria instituição. Por “conhecimento primário” eles se referem às práticas, num sentido amplo, que se traduzem nas rotinas, nos saberes, nas crenças e nos valores que impregnam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional⁸.

Essas idéias são importantes para o que nos interessa neste trabalho, porque o projeto pedagógico é, no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. É de todo esse universo de “práticas discursivas” e “não discursivas” que é preciso tomar consciência para compatibilizá-las com os valores de uma educação democrática.

Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente “ciência dos projetos” ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia.

⁸ Berger, P. e Luckmann, T. - *A construção social da realidade*, trad. de F. de Souza Fernandes, Vozes, Petrópolis, 5ª edição, 1983, p. 77 e passim.

Debate

perguntas dirigidas a José Mário Pires Azanha

Pergunta de Maria José, do SESI:

P Um Regimento Escolar Comum a um sistema, apenas em pontos genéricos, ainda assim, comprometeria o projeto educacional da unidade escolar?

R Não, eu acho que um regimento escolar é uma peça fundamental numa escola, tanto no caso desse regimento ser um regimento próprio como no caso de ser um regimento comum a uma rede, devendo apenas ser um esforço de disciplina de rotinas escolares. O mais, no regimento, a sua dimensão pedagógica, deve ser fruto de projetos específicos, trabalhos específicos e de um globalizado projeto da própria escola. Agora, o ideal é que um regimento não desça a minúcias e não seja um elemento de embaraço, mas um elemento facilitador.

Pergunta de Aniete Ribeiro Ávila, do SESI:

P Pressupõe-se que “as escolas públicas de trinta anos atrás e as de hoje são as mesmas, só que as de hoje deixaram de cumprir seus objetivos”. O senhor acredita que as escolas tornaram-se desinteressantes e desinteressadas tanto para os alunos quanto para os professores? Há falta de uma política educacional séria?

R Eu acho que a escola de trinta anos atrás e a escola de hoje são escolas diferentes, são instituições diferentes. Quando eu fiz a referência a essa diferença foi exatamente no sentido de que nós temos o vezo de dar as nossas opiniões a partir de uma impressão que temos. Então todos nós que freqüentamos escolas em outros momentos, em outros tempos, de modo geral, costumamos dizer: “ah, antigamente a escola pública realmente era uma escola diferente, de alto nível, hoje é uma escola deteriorada, etc”. Não, nós temos escolas diferentes, quer dizer, a escola de trinta, quarenta anos atrás era, na verdade, uma escola pública privatizada porque ela servia a uma elite, a uma elite econômica, a uma elite social. A entrada na escola pública antes de 1967 e 1968, principalmente a entrada de um aluno no ginásio da escola pública, era uma proeza extremamente difícil, mais difícil que o próprio vestibular para as universidades. Então aquela escola pública permitia até, entre alunos e professores, uma relação preceptorial. Essa escola pública desapareceu. Hoje nós temos uma escola pública com uma outra clientela, com outro corpo docente, com outras tarefas. Há excelentes escolas públicas e escolas públicas ruins. Mas, é bom frizar que temos excelentes

escolas públicas, isto é, instituições em que professores e diretores, e a própria comunidade, conseguem pensar a tarefa da escola como uma tarefa comum, a ser enfrentada por um esforço coletivo. É possível construir uma escola boa, uma escola que realmente realize as suas funções. Ainda há pouco tempo, eu ouvi uma palestra de uma professora da Faculdade de Educação, que há quinze anos vem estudando a questão da violência, na escola. E ela fez uma referência que é interessante. Ela falou na Cohab Tiradentes que se situa no extremo da zona leste. Essa Cohab tem 60.000 habitantes. Dentro dela há oito escolas e algumas dessas escolas têm sido, continuamente, objeto de depredações. Num dos casos houve até o incêndio da própria escola. Mas há duas escolas que não têm nem muros. Elas têm jardim! Então, vejam bem, nós dizemos: “não, o problema da violência na escola é um problema geral, é um problema de segurança geral, é um problema social, como as condições de desemprego etc. etc”. Aliás, é muito comum que nós desqualifiquemos os problemas específicos da escola, remetendo a uma situação geral. E há duas escolas dentre as oito dessa Cohab que nunca foram depredadas. Elas não têm nem grades, elas têm jardins, e tudo corre muito bem. E essas duas escolas, não por acaso, são duas escolas que realmente têm um projeto pedagógico feito pelo grupo de professores e pelo grupo da comunidade. Eles tentam melhorar o nível do ensino da escola a partir desse esforço conjunto. Quando se fala em projeto pedagógico é costume pensar-se que daqui há pouco nós teremos uma nova ciência, a ciência dos projetos. Isso não existe. A idéia do projeto é de que a própria escola seja capaz de dar um balanço nos seus problemas, nas suas dificuldades e saber de que forma ela pode se organizar ou requerer ajuda externa para vencer esses problemas.

Pergunta de Margarida, Orientadora Técnica do SESI:

P Diante do trabalho sistemático e individualista dos professores que compõem o corpo docente da instituição, durante tanto tempo, como poderíamos propor um caminho para o trabalho coletivo e a quebra desta sistematização?

R A própria Lei, conforme os senhores viram naquela breve introdução que fiz, faz uma referência explícita à questão da autonomia, além da vinculação dessa autonomia como condição de um projeto pedagógico ou proposta pedagógica. Eu estou usando as duas expressões como sinônimas e acho que a própria Lei cria uma condição que nós precisamos agora aproveitar. Este é o ponto, isto é, aproveitar, uma eventual reformulação das próprias condições de formação do professor, principalmente do licenciado e das condições de aperfeiçoamento do professor. É claro que é

possível melhorar. A administração pública, desde o nível federal até o nível estadual e municipal, tem gasto anualmente centenas de milhões de reais em projetos de aperfeiçoamento. Mas esses projetos de aperfeiçoamento, como eu disse, tendem a eternizar o trabalho individual do professor. O aperfeiçoamento do professor é pensado como se nós devêssemos dar a esse professor, eventualmente, uma melhoria de conhecimento na sua própria área. Em segundo lugar, novas técnicas, novas idéias, novas didáticas. Quer dizer, pensa-se que esse professor é um indivíduo que trabalha isoladamente, e não é. Se nós reuníssemos cem professores de matemática de diferentes escolas, esses professores, provavelmente, teriam muito poucos problemas em comum no seu trabalho. Ensinar numa escola é diferente de ensinar um indivíduo numa relação pessoal, numa relação individual. Esse quadro escolar, esse quadro institucional é fundamental que seja considerado tanto na formação quanto no processo de aperfeiçoamento. A Faculdade de Educação, há alguns anos atrás, desenvolveu durante dois anos um projeto em colaboração com a CENP, que consistiu no seguinte: professores da faculdade iam até a escola e, junto com o conjunto dos professores, discutiam os problemas da escola. A idéia era de que a própria escola, enquanto uma unidade escolar, pudesse ser assistida no seu conjunto. Eventualmente, talvez haja a necessidade de um curso ou de outro, ou para um grupo ou outro, mas, na verdade, a escola tem que ser assistida nessa tarefa. Nós não temos, até historicamente pelas condições da nossa formação, a tradição do trabalho coletivo. Falamos muito em trabalho coletivo, em trabalho participativo, trabalho em equipe, mas não faz parte da nossa tradição. De um modo geral, nós detestamos reuniões, por quê? Porque a reunião tornou-se um tipo de procedimento quase sempre improdutivo, porque não estamos habituados a isso. Ora, o professor é formado dentro de uma idéia que descarta esse trabalho coletivo. Ele é formado como um indivíduo e, eventualmente, seria um excelente preceptor em pequenas escolas onde o professor conhece todos os alunos e a família dos alunos. É possível que o professor desenvolva esse preceptorado, mas num outro quadro, que não é mais o mesmo. E se nós continuarmos a tirar esses professores das suas escolas e a levá-los para assistir cursos, que poderão ser excelentes, poderão representar um aperfeiçoamento pessoal, no entanto, será que isso vai resultar numa melhoria da escola? Não. O professor isolado é uma entidade abstrata, a única entidade concreta é a escola, ela tem endereço, ela tem paredes, ela existe. E se as escolas são diferentes, de onde eu parto para mudar a prática desses professores? Eu não sei, e quem disser que sabe não está falando sério. A escola é a entidade que tem uma história, que tem uma cultura própria, que tem vínculos sociais que são dife-

rentes e, tanto tem, que é a escola, ainda, com todos os seus defeitos, com todas as suas mazelas, que consegue criar condições para que os novos professores, às vezes, esqueçam um pouco daquele saber teórico que aprenderam nas faculdades e entrem naquele saber escolar que foi desenvolvido batendo a cabeça e lutando com as situações concretas do ensino.

Questão de José Aloísio Frediani, do Centro Educacional 242, de Vinhedo:

P Como melhorar a formação dos professores se as instituições que os formam impõem resistências às mudanças?

R Não é que as instituições impõem resistências. Acho que a mudança sempre encontra resistências. Então, é preciso repensar a formação do professor, disso não há a menor dúvida. Nós estamos formando o professor segundo as mesmas concepções de há trinta, quarenta, cinqüenta anos atrás. As mudanças que têm aparecido são irrelevantes. É sempre aquela idéia de que é o bacharel ou o quase bacharel nesta área ou naquela área, um especialista aqui ou ali, ao qual se ensina um pouco de psicologia, um pouco de didática, alguma coisa de legislação e, depois, a prática de ensino. A própria idéia de prática de ensino é uma idéia que nos oferece um desafio. O que é prática de ensino? O que significa exigir prática de ensino do licenciando? Ele vai para a escola e fica na escola dez, vinte, trinta, cem horas, é isto? Como é que esta prática se desenvolve? Como é que é este estágio dele na escola? É problema de soltar o professor, o aluno numa escola? É isto, a prática? A Lei, inclusive, faz um aumento significativo do número de horas da prática de ensino, mas é preciso que se repense o próprio conceito de prática de ensino. O que é essa prática de ensino? Por que quando um médico faz residência médica nós somos capazes de saber o que ele está aprendendo lá? Aquele trabalho é acompanhado. Quando um advogado faz um estágio no fórum, ou no escritório, nós temos condição de saber que tarefas são colocadas e como se desenvolve esse aprendizado. Bom, neste quadro, será que nós não poderíamos pensar a prática de ensino, não mais em termos de tarefas individuais? Por que não pensar a prática de ensino, em termos de tarefas coletivas, junto a uma determinada escola? Por que, ao invés de mandar dois, três ou quatro professores isoladamente, cada um para um lado, para fazer o tal estágio, não reunimos grupos de professores que, com um responsável da própria faculdade, passem a acompanhar o trabalho de uma escola para o esforço de elaboração de uma proposta pedagógica? Acho que esse é o esforço que, realmente, é desafiante em termos da nova Lei. Então, vejam, o problema não é apenas de reformar um curso de licenciatura; tirando uma dis-

ciplina e colocando outra. É de nós repensarmos certos ingredientes desse próprio curso.

Pergunta de Daniel Kroder Hammoud, Consultor da UNESCO/MEC:

P Os dirigentes educacionais que se situam na escala intermediária da hierarquia educacional (diretores, supervisores, orientadores) não se constituiriam na instância privilegiada para operar a mudança de valores proposta pela nova LDB no interior da escola?

R Eu acho, indiscutivelmente, principalmente o diretor e o supervisor, elementos-chave, essenciais em qualquer processo de alteração, de reformulação, de mudança, de práticas e de padrões. A propósito dessa pergunta, vejam como nos últimos anos, de trinta anos pra cá, tarefas que eram tipicamente do próprio professor, foram se desdobrando e dando origem às habilitações. Temos hoje o coordenador pedagógico, o coordenador de área, o orientador educacional, etc., ou seja, uma série de habilitações de profissionais da educação que representa, no fundo, uma consciência, ainda que muito pouco clara, de que o professor não está mais dando conta de tarefas de que ele dava conta antigamente. Não estou querendo discutir o assunto em termos das próprias profissões que se constituíram e se consolidaram, mas é claro que a tarefa educativa envolve uma multiplicidade de aspectos que não são só apenas os do ensino. Quer dizer, todos nós somos capazes de lembrar de professores que eram para nós uma referência, não apenas em termos de ensinar isto ou aquilo, mas em termos até morais, de influência, de possibilidade de nos aconselhar numa certa situação. Então, a tarefa do professor, cada vez mais, está ficando limitada à aplicação de uma certa metodologia. Estamos despojando o professor daquele sentido educativo amplo que o seu próprio trabalho tinha, e que era possível numa situação que mudou. O problema não é de lamentar — “que pena, que saudade daquela escola” — não, o problema não é este, o problema é que a escola que nós temos, nós temos que mudá-la e, essa escola, é uma escola que mudou num sentido visível. Ela mudou porque ampliou a sua capacidade de atendimento. E nós não vamos construir nenhuma cidadania, nenhuma democracia, se não houver escola para todos.

Pergunta de Mirian, do SESI:

P De que forma a capacitação ou “reciclagem” dos professores pode ser feita de forma a impedir o caráter abstrato e os ranços da formação acadêmica tecnocrata?

R Bom, eu tenho a impressão que, de certo modo, já respondi esta questão.

Acho que é o esforço sistemático, tomar como entidade a escola e tentar reunir professores em torno dessa entidade. Nós temos que fazer um esforço no conhecimento da escola. Isso não significa que é para ensinar mais sociologia. Se a consequência do que eu estou falando fosse isso, eu me arrependeria amargamente. O problema é o seguinte: nós temos que pensar que a entidade a ser melhorada é a escola. Nós temos que reformular nossa própria concepção de prática de ensino, reformular a nossa própria concepção do papel do professor. Não podemos pensar no bom professor como sendo aquele capaz de ensinar bem a sua disciplina, não! É preciso ser mais do que isso. É aquilo que Gusdorf falava: antes de professor de matemática ou de latim ele é professor. Se ele não conseguir entender isto, ele é um especialista em latim, é um especialista em matemática e em nada mais. Acho que é só isso.

FIESP
CIESP
SESI
SENAI
IRS

O que Muda na Educação Brasileira com a Nova Lei de Diretrizes e Bases?

Promoção - FIESP, SESI/SP e SENAI/SP