
O PAPEL DA ORALIDADE NA ELABORAÇÃO DO PROJETO DA ESCOLA: O DISCURSO DOS PROFESSORES EM CONTRAPOSIÇÃO AO DISCURSO OFICIAL¹

Ana Maria Falsarella*

RESUMO

“Como a escola interpreta e efetiva no cotidiano a proposta de autonomia para elaborar o projeto pedagógico?” foi a questão desencadeadora deste estudo, que analisa o papel da oralidade na construção de um ideal comum e na elaboração do projeto pedagógico. O trabalho, baseado em tese de doutorado (PUC-SP, 2005), se insere nos estudos sobre as políticas educacionais implantadas a partir da LDB-EN (9394/96). O tema foi analisado da perspectiva dos atores internos da escola e teve por foco as relações que se estabelecem entre cultura da escola e diretrizes do sistema de ensino. O estudo empírico realizado (escola pública de ensino fundamental de periferia da rede municipal de São Paulo) valeu-se de observações, entrevistas, exame do Plano Escolar, de outros documentos da escola e de materiais da Secretaria Municipal de Educação. A interpretação dos resultados ancorou-se na Sociologia da Educação e na Sociologia da Cultura. Conclusões: para a escola, a proposta legal de autonomia para elaborar o projeto pedagógico é esvaziada de sentido prático; a real autonomia resulta da teia cotidianamente tecida no seu interior, com base na oralidade, da qual emerge a cultura escolar.

Palavras-chave: políticas educacionais, autonomia da escola, projeto pedagógico, cultura da escola, oralidade.

A partir do final do século XX, a educação ganha nova relevância em virtude do vínculo explícito que ela apresenta com a economia de mercado, sendo vista como meio de garantir a formação de cidadãos capazes de operar no mundo globalizado. Esse novo enfoque dado à educação não é fenômeno regional, uma vez que, partindo dos países centrais da economia mundial, alcança igualmente os países periféricos. É assim que, desde o início da década de 90 tem aumentado, nos meios acadêmicos, o interesse sobre estudos e debates em torno das políticas públicas para a educação, tanto no que se refere à organização, gestão e financiamento, quanto no que tange à dinâmica intra-escolar (WARDE, 1998).

Estudar a escola a partir de sua prática cotidiana torna-se fundamental, visto que uma proposta de reforma como possibilidade prática não existe fora da dinâmica escolar. De acordo com Giroux e McLaren (1999), a vida escolar não pode ser vista como um sistema unitário, monolítico e inflexível de relações e normas, mas, pelo contrário, como “uma arena fortificada” (p. 189) onde ocorrem contestações, lutas e resistências, um local de discursos e posições conflitantes, enfim, um terreno móvel de negociação. As escolas, como instituições históricas e culturais, são terrenos ideológicos e políticos, onde grupos sociais com diferentes interesses se definem e se reprimem mutuamente, caracterizando a cultura escolar dentro de determinado tempo, espaço e local.

Como os indivíduos e os grupos interpretam as formas culturais apresentadas pelas forças estruturais? Criando o “discurso da vida cotidiana”, como esclarecem os autores acima citados

¹ Trabalho apresentado no XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 2006.

*Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN).

(p. 145). A linguagem tem um papel fundamental na produção desse discurso, através do qual os professores atribuem sentido às suas vidas, não apenas “incorporando”, mas também “produzindo” formas históricas, culturais e políticas. Isso porque linguagem é intimamente relacionada a poder: ela posiciona professores e alunos no âmbito das relações vigentes de poder e dependência e é meio pelo qual eles se definem e compreendem as relações que desenvolvem entre si e com a sociedade. Em especial, a voz dos professores deve ser entendida não só quanto aos seus próprios valores, mas também quanto à mediação que fazem das vozes discentes.

A linguagem possibilita a elaboração do discurso não só da reprodução social, mas também da produção cultural, no âmbito das relações educacionais. Assim, é preciso estar atento às histórias, sonhos e experiências, às formas subjetivas de linguagem e práticas dos que têm a escola como local de trabalho e de estudo. Do discurso do cotidiano, segundo os mesmos autores, pode emergir uma “linguagem de possibilidade” (p. 147), pela legitimação das vozes não privilegiadas.

O presente texto pretende analisar o papel da oralidade no exercício da autonomia para a elaboração do projeto pedagógico da escola. Tem por base pesquisa de doutorado apresentada pela autora à PUC-SP (2005). Na pesquisa, que teve por objetivo contribuir para a ampliação dos estudos sobre as políticas educacionais desencadeadas a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394/96), a autonomia foi analisada a partir da perspectiva do interior da escola, isto é, procurou-se estabelecer a lógica interna da escola por meio do olhar de seus atores. As relações que se estabelecem entre a cultura da escola e as diretrizes emanadas do sistema de ensino constituíram seu foco de investigação e sua principal indagação direcionadora foi a seguinte: Como a instituição escolar recebe e interpreta uma das propostas da reforma educativa – a autonomia escolar para elaborar o projeto pedagógico – a partir de sua cultura interna?

A instituição escolar foi tomada como território intermédio de decisão no domínio educativo (NÓVOA, 1990), que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas também não podendo ser entendida como micro-universo essencialmente dependente da dinâmica interna de relações.

Na busca de respostas à questão apresentada, foi desenvolvida investigação empírica em uma escola pública de ensino fundamental de periferia pertencente à rede municipal de ensino de São Paulo, baseada centralmente em observações e em entrevistas. Incluiu ainda a análise do Plano Escolar e de outros documentos da escola, entrevistas com a equipe da Coordenadoria de Educação à qual a escola é vinculada, e o exame de documentos sobre a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão petista de Marta Suplicy, de 2001 a 2004.

A “autonomia da escola” constitui um dos jargões do discurso pedagógico contemporâneo, tais como qualidade em educação, educação inclusiva, formação do cidadão crítico, gestão participativa e outros. Segundo Contreras (2002), são expressões que têm aura, são *slogans*, que de tão citados e utilizados, ninguém sabe precisar direito o que significam, o que impede uma reflexão mais acurada sobre elas. Tentou-se, na investigação, ultrapassar o sentido de senso comum que é atribuído à autonomia escolar e desvendar seu sentido não explícito. Dentro das novas políticas educacionais, a autonomia aparece vinculada à gestão participativa e à elaboração do projeto pedagógico pelo coletivo dos educadores de uma instituição escolar, sendo apresentada ainda como possibilidade de vinculação do trabalho das escolas ao seu entorno social e como forma de incentivar maior envolvimento docente e comunitário nas decisões pedagógicas, o que levaria, conseqüentemente, à democratização da gestão escolar e à melhoria da qualidade na educação.

Quanto ao “projeto pedagógico”, além de sofrer da mesma dispersão semântica do termo autonomia, são encontradas, na literatura pedagógica atual, inúmeras outras expressões utilizadas com o “mesmo” sentido: proposta pedagógica, projeto político-pedagógico, projeto estratégico de ação, plano diretor da escola, plano de escola, projeto educativo da escola etc. Por outro lado, muitas vezes o projeto pedagógico da escola é confundido com a organização do currículo por projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998).

No aspecto legal, a LDB trata da proposta ou projeto pedagógico nos artigos 12, 13 e 14. Regidos pelo preceito da gestão democrática, os sistemas de ensino devem seguir dois princípios de participação: o dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a da comunidade (escolar e local) nos conselhos escolares. Os estabelecimentos recebem da lei a incumbência de elaborar sua proposta pedagógica e os docentes a incumbência de participar de sua elaboração. No que tange à autonomia, ela é destacada na LDB em seu art. 15, que assegura progressivo grau de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às escolas.

Considerando a letra da lei, muitos questionamentos são possíveis. O primeiro refere-se às expressões “proposta pedagógica” e “projeto pedagógico”. São utilizadas como sinônimos ou se referem a coisas diferentes? Mesmo supondo que projeto pedagógico guarde uma ligação mais direta com a gestão escolar, tendo um caráter mais amplo, e que proposta pedagógica refira-se ao currículo escolar, às questões de ensino e aprendizagem e à sala de aula, no texto legal os termos se confundem.

Um segundo, diz respeito à palavra “incumbência”, que é sinônimo de encargo, missão, obrigação ou dever. Ora, se os professores têm a incumbência de participar, essa participação não é movida pelo desejo, mas obrigação de lei. Pergunta-se: sendo coerção, pode a participação servir à autonomia? Além do mais, a incumbência refere-se a elaborar e executar a proposta pedagógica. Uma palavra-chave para a elaboração de qualquer plano, proposta ou projeto foi omitida: “avaliar”. Esta omissão, ao que parece, tem a ver com as propostas de avaliação externa dos estabelecimentos escolares que também fazem parte das políticas públicas implantadas.

Em terceiro, pode-se citar a expressão “progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão dos recursos financeiros”. A imbricação entre os três campos não possibilita que ocorra a autonomia pedagógica sem a concorrência das outras duas. Além do mais, o modo como se dará essa “progressão” no grau de autonomia atribuído às escolas não é especificado na legislação.

Vale, por fim, destacar que o texto da lei fala em projeto ou proposta pedagógica da escola. No entanto, o termo mais encontrado na literatura pedagógica sobre o assunto, é “projeto político-pedagógico”, sendo que a agregação do “político” objetivaria lembrar aos profissionais da escola que o projeto educativo da escola envolve comprometimento com a educação de todos. Portanto, não é neutro nem propriedade dos professores e da direção, mas deve incluir toda a comunidade educativa, tendo em vista planejar a melhoria da escola, entendida como a capacidade da instituição para ampliar simultaneamente a aprendizagem dos alunos e da comunidade escolar (HERNÁNDEZ, 2003). Em nosso trabalho, optamos, porém, por usar os termos que constam da lei (projeto ou proposta pedagógica), por concordar com Demo (1998), que considera “projeto político-pedagógico” uma expressão redundante, pois todo projeto pedagógico é político de nascença, visto ser imprescindível uma pedagogia que não seja politicamente marcada.

Na verdade, a proposta de autonomia da escola para elaborar o projeto pedagógico é carregada de paradoxos. Diversas e, por vezes contrárias, correntes na área educacional a defendem a

partir de diferentes posições e perspectivas. Pudemos identificar as seguintes linhas: a) vertente da eficácia: carrega a ideologia neoliberal do Estado mínimo, mais enxuto e controlador, em que a autonomia é tratada como estratégia na busca da eficiência da gestão para que as escolas ganhem agilidade no trato de suas questões internas; b) vertente da autonomia como projeto político-pedagógico: proveniente da literatura sociológica marxista, não trata a autonomia apenas como possibilidade de elaborar seu projeto, mas entende a própria como projeto pedagógico; c) vertente da promoção da participação popular: também de origem marxista, a autonomia da escola para criar sua proposta pedagógica significa promover a participação popular, quer dizer, o incentivo a que um número cada vez maior de pessoas partilhe decisões, sendo a escola vista como espaço de organização política das classes populares; d) vertente escolanovista: refere-se ao aspecto pedagógico das relações internas da escola na criação de um ambiente de vivências democráticas, visando a formação do ser humano autônomo.

Na análise dos resultados da pesquisa, o principal interlocutor teórico foi Michel de Certeau e colaboradores (1995, 2000, 2001), que fazem uma inversão de perspectiva na reflexão sobre o que constitui a cultura de uma sociedade. A atenção sobre o consumo de produtos, supostamente passiva, é deslocada para a criação anônima nascida do uso desses produtos. Assim, seu interesse centra-se não exatamente nos produtos culturais que estão à disposição no mercado, mas naquilo que seus usuários fazem deles. Para Certeau (2001), a análise das práticas cotidianas é fundamental, pois cada proposição teórica dos poderes instituídos é logo submetida ao teste de uma prática concreta por aqueles que ele chama de “sujeito comum”, “homem ordinário”, “herói anti-herói”, “obscuro herói do efêmero” (Cada Um, Todo Mundo, Ninguém). As astúcias dos consumidores formam uma rede de antidisciplina, composta por uma inversão e uma subversão pelos mais fracos que, parecendo submeter-se e conformar-se, fazem funcionar a ordem dominante em outro registro. São as “táticas” dos mais fracos para se contrapor, dentro das relações de forças sociais, às “estratégias” dos que têm querer e poder para impor suas idéias. As idéias trazidas por Certeau foram associadas por nós à situação escolar, provocando a seguinte reflexão: o que os anônimos trabalhadores da educação pública fazem com as propostas pedagógicas que lhes são apresentadas através das políticas educacionais?

Certeau (*op. cit.*) defende que é preciso tomar a cultura como ela é praticada, naquilo que a sustenta e organiza e não a mais valorizada pela representação oficial ou pela política econômica. Destaca que os praticantes da cultura oral, geralmente, são tomados por consumidores passivos. Não obstante, determinam mudanças sociais ao organizar a maneira de receber as mensagens, transformando-as pelo uso que delas fazem, sendo a oralidade o espaço essencial da comunidade. Assim, a cultura não é a informação, mas sim seu tratamento através das operações dos usuários. O autor chama de cultura ordinária esse consumo de produtos em função de códigos particulares, obras dos praticantes, em função de seus próprios interesses. A cultura ordinária rearticula o saber ao singular, remete-o a situações concretas e particulares.

Nos últimos três séculos, aprender a escrever é a prática iniciática fundamental, isto é, ela define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. No ocidente moderno, há uma supervalorização do escrito sobre o oral, embora ambos tenham uma origem única, ou a mesma “arqueologia fundadora”. A prática escriturística assumiu valor mítico e a oral tem sido considerada como algo que não contribui para o progresso. A base da própria formação da criança moderna é uma prática escriturística.

No entanto, a oralidade tem um “papel fundador” na relação com o outro. A tradição oral que a criança recebe no lar a ajudará na sua capacidade de ler. A memória cultural oralmente adquirida ajuda-a a decifrar o sentido de um texto (pela expectativa e pela antecipação do sentido, nutridas e codificadas pela informação oral que a criança traz). Daí a oralidade conservar seu papel primordial na comunicação humana, por mais espaço que a sociedade dê à escrita. A comunicação social exige uma correlação de gestos e de corpos, uma presença de vozes e de acentos, toda uma hierarquia de informações complementares ao enunciado, necessárias à interpretação da mensagem: um timbre de voz, um movimento de rosto, tudo isso distinguindo o laço visceral entre som, sentido e corpo.

A conversação se insinua em todo lugar e organiza a família, a rua, o trabalho. “Oceanos de comunicação oral” se infiltram por toda parte e talvez seja por isso que a conversação tenha ficado com um estatuto técnico inferior. Afinal, como dar crédito a uma prática tão comum? Esquece-se que qualquer informação nova só é recebida e assimilada se o adquirente conseguir configurá-la à sua maneira, inserindo-a na sua conversação utilizando sua língua habitual. Adquirir uma nova informação depende também de como se configuram as situações de interlocução: cada locutor ocupa uma posição social e o que ele diz é interpretado em função dela. Há toda uma inventividade dos “jogos de linguagem”: meias palavras, artimanhas, desvios semânticos, efeitos sonoros, palavras inventadas, um sem número de formas “que as pessoas simples usam para arranjar-se com o desconforto da vida e por a ridículo os slogans da vida”, de tal maneira que “uma cidade respira quando nela existem lugares de palavra” (CERTEAU e GIARD, 2000, p. 338).

Voltando a nosso tema, a título de ilustração, destacamos alguns depoimentos que demonstram como o projeto pedagógico é entendido pela equipe escolar como a “linha dorsal”, a “alma” da escola, sendo suas características mais importantes a flexibilidade, a mesma linha de pensamento, a ação conjunta e a construção permanente:

É a linha dorsal da escola. Encaminha currículo, avaliação, a forma como a escola se organiza, qual a preocupação da escola com relação aos alunos, que tipo de aluno a escola espera formar. Sua característica mais importante é a linha de raciocínio única (diretor).

É o que norteia a escola, não apenas durante um ano. É algo mais amplo que atende as necessidades educacionais dos alunos e, normalmente, interfere no dia a dia, na vida da comunidade, no destino dos alunos (professora).

O projeto pedagógico tem que ser flexível. Tem que procurar atender a todas as dificuldades encontradas. O que me preocupa muito são as dificuldades de aprendizagem. Caminhar com quem caminha é fácil, mas o grande “x” é proporcionar avanços a essas crianças que têm alguma especificidade (coordenadora).

O projeto dá as linhas mestras e está em permanente construção. Ele vai se delineando no dia a dia, nas relações, na formação dos profissionais, dos pais, da comunidade. Demanda tempo e dá trabalho (diretor).

O ponto fundamental é o seguinte: você tem um grupo-escola com pessoas que escolhem, determinam o que tem que ser feito. Isso é muito forte. Quando você não tem isso ficaria como se cada um atirasse para um lado, tudo desvinculado. O projeto amarra as ações (coordenadora).

O projeto é importante em todos os aspectos porque com ele você tem uma linha de trabalho, não fica uma coisa solta no ar, dá para desenvolver bem seu trabalho. Isso quanto a um projeto bem estruturado, discutido, planejado para que aconteça (professora).

Já a autonomia não é questão que mobilize os profissionais daquela escola, que parecem não pensar muito sobre o assunto, nem estabelecer relação entre a autonomia e a possibilidade de realização do projeto pedagógico. Quando inquiridos, o que aparece são visões diferentes, até contraditórias sobre o tema. Vejamos:

A escola tem autonomia restrita em questões administrativas e pedagógicas. Ela esbarra em processos, licitações... (professora)

Autonomia é a escola poder decidir sobre aspectos que dizem respeito aos envolvidos e à comunidade na procura da qualidade de ensino. A escola não tem essa autonomia, pois o sistema de ensino muitas vezes atrapalha (professora).

A escola tem autonomia dependendo do projeto. Se envolve uma verba maior, que não depende só da escola, aí é mais difícil (professora).

Autonomia é a escola poder desenvolver seu projeto, seu trabalho, considerando sua trajetória histórica, seu contexto social, a permanência dos alunos e do grupo como um todo. É ter liberdade de ação para inventar, criar, fazer, melhorar, construir. Sim, a escola tem autonomia. Todas as escolas têm. Não há nenhum entrave, nem administrativo. Nem a Coordenadoria, nem a Secretaria de Educação impõem nada. Depende da vontade de cada grupo-escola, vontade pedagógica e política do seu diretor, dos coordenadores, dos professores e dos funcionários, em direção ao aluno que se quer formar (diretor).

Autonomia total, total, a escola não tem. Existem umas diretrizes traçadas pela SME e, baseada nelas, a escola monta o projeto. A autonomia está na elaboração e execução, desde que dentro da política educacional. (coordenadora).

Autonomia é ter liberdade para atacar os problemas, construir propostas no coletivo para resolver os problemas do dia a dia. A gente até tem esse espaço, mas ele vai ficando segmentado. A escola tem autonomia “entre aspas”. Porque a autonomia fica comprometida devido aos obstáculos e dificuldades que a administração central vem colocando, ou melhor, aos problemas que ela não resolve (coordenadora).

No início da investigação, foi estabelecida como meta a análise da dimensão que constitui a “outra cara da instituição escolar” que não a oficial, isto é, sua vida cotidiana. Essa face permitiria discutir um tema específico: a autonomia da escola para elaborar seu projeto pedagógico. A respeito da questão que direcionou o trabalho, pudemos extrair algumas conclusões, que se seguem.

Na escola observada, o discurso oficial sobre a política educacional tem pouca aceitação. A equipe pedagógica desconfia dele, resiste, sustenta que ele não dá suporte aos seus verdadeiros problemas. No entanto, não consegue fugir da discussão dessa política, pois é assunto posto. Internamente, há efetiva participação dos professores, pais, alunos e funcionários na tomada de decisões gerais da escola, pois o Conselho Escolar se mostra como efetivo espaço de discussão, embora pouco representativo e limitado com relação à participação de pais e alunos. Isso devido à própria composição legal do Conselho (o número de representantes dos diferentes segmentos – pais, alunos, professores, funcionários – é o mesmo, independentemente do número de pessoas representadas).

Quanto às decisões estritamente pedagógicas, estas são reservadas às equipes técnica e docente (coordenadores pedagógicos e professores), sendo que, mesmo entre eles, algumas vezes têm mais peso que outras (das coordenadoras pedagógicas, dos professores titulares, dos que têm mais aulas ou são mais “politizados”).

Há que destacar, porém, que as decisões tomadas, tanto as de caráter geral quanto as pedagógicas, referem-se a um campo interno muito delimitado e em nada influenciam as diretrizes macro-sistêmicas da política educacional. Apesar da crítica às políticas neoliberais, a gestão então em exercício na Prefeitura de São Paulo partilhou do mesmo tipo de estratégias que censurava. Calçadas em uma retórica de participação, de consulta às bases, de descentralização e de autonomia, as principais decisões no âmbito educacional sempre foram tomadas centralizadamente pela cúpula do sistema, sendo que os profissionais da escola sentiram-se alijados deste processo.

A autonomia da escola tornou-se uma expressão esvaziada de significado. O sistema educacional atribui grande autonomia à escola, no discurso. Na prática não abre mão da rede de controle lançada sobre ela. A ênfase do discurso oficial na autonomia da escola para elaborar seu projeto pedagógico parece induzir os educadores a resolver os problemas do cotidiano escolar, sem apelar para as instâncias superiores da administração.

A escola, por sua vez, embora incorpore o discurso, na prática, desenvolve mecanismos para burlar o controle exercido pelo sistema, apresentando um projeto oficial e desenvolvendo um projeto informal para uso interno. Assim, sem afrontar o sistema, faz funcionar a ordem dominante dentro de uma ótica própria. A atualização teórica e o domínio do discurso contido no ideário pedagógico recente por parte dos professores não significam mudanças nas práticas escolares. Por outro lado, assuntos como ciclos de aprendizagem, inclusão escolar, currículo e outras questões fundamentais muitas vezes deixam de ser discutidos em profundidade para dar lugar a uma discussão abstrata, baseada em chavões do vocabulário pedagógico corrente sobre projeto pedagógico, mas pouco objetiva no que tange à sua elaboração e efetivação na prática. A autonomia da escola para elaborar o projeto pedagógico não é idéia que mobilize os profissionais da educação da escola. Projeto pedagógico, para estes profissionais, refere-se à comunhão de um ideal coletivo e à realização de um trabalho conjunto voltado para a sua realidade e para a formação de seus alunos. A força das tradições escolares sedimentadas há muito tempo exerce grande pressão sobre ele. Este projeto é implícito, mais informal e baseado na oralidade. Há também o projeto formal, explícito – chamado Plano Escolar – que é um documento burocrático sem muita utilidade prática.

No entanto, a ampliação do horizonte de reflexão dos professores trazida pelas discussões coletivas desenvolvidas no interior da escola não pode ser desprezada. A possibilidade de reflexão atinge as pessoas de diferentes formas e em diferentes intensidades. Quando falamos do projeto implícito da escola, entendemos que a reflexão direciona, de forma indireta, o trabalho daqueles que participam dos debates, constituindo permanentemente a cultura ordinária da escola tal como ela é praticada. De tal forma que a cultura da escola possibilita a coesão do grupo em torno de um projeto comum, e o projeto comum aumenta a coesão grupal. Como diz Certeau (2001, p.63), “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento”.

Quando falamos do projeto explícito, ele reflete o ideário pedagógico atual, mas não reflete a prática pedagógica efetiva que ocorre na escola. Temos que considerar que, mesmo em uma escola que utiliza de forma criteriosa seus espaços de discussão, pouco mais de 50% dos professores têm jornada completa de trabalho. Os demais têm que ser “caçados” (nas palavras de uma das coordenadoras pedagógicas) para que possam se inteirar de projetos coletivos.

O projeto pedagógico real ganha feições aos poucos, através dos pequenos projetos que a escola vai desenvolvendo, conforme pode e com quem pode. A linha condutora do trabalho, mais uma vez, é implícito, tacitamente combinado, como “o norte”, que está “na cabeça das pessoas”.

Essas intervenções originadas em decisões coletivas, no entanto, coexistem com ações individuais desconectadas, principalmente dos professores que não cumprem jornada integral ou ministram poucas aulas.

A identificação desses tipos de registro vem corroborar o que já indicamos anteriormente: a existência de dois projetos de escola. O primeiro é explícito, oficial, burocrático, para mostrar ao sistema, para ser enviado para homologação. O segundo é implícito, aquele que direciona o trabalho de todos, mais fundado na oralidade do que na escrita, e que garante a operacionalização das propostas levantadas no coletivo.

Em uma linguagem cereteuniana, poderíamos dizer que estamos frente a uma artimanha do fraco contra a lei do mais forte: elaborar o projeto oficial, enviado para homologação. Assim, não afronta o sistema, escapa à rede de vigilância por ele controlada e abre possibilidade para a implementação do projeto oficioso, dentro do pequeno espaço de autonomia de que a escola dispõe. Na cultura ordinária, exercer a ordem é uma arte: a arte de obedecê-la e de burlá-la ao mesmo tempo. A possibilidade deste “jogo” é garantida, em primeiro lugar, pela relativa estabilidade da equipe escolar. Em segundo, pelas lideranças que efetivamente assumem seu papel, tomando decisões transparentes, consultando o grupo antes de tomá-las, fazendo as coisas acontecerem, quer dizer, “transformando idéias em ações”. Em terceiro, pela existência do horário de trabalho coletivo que, mesmo fragmentado, focaliza as discussões no processo pedagógico.

Ora, se o aspecto protocolar da escola encontra sua forma dominante na prática escriturística, o espaço de autonomia e de criação da escola encontra-se no terreno da oralidade. Para Certeau (2000, 2001), a prática escriturística tem valor mítico no ocidente moderno, daí a supervalorização do escrito sobre o oral. Na escola, essa prática da escritura se traduz, de um lado, no empenho em alfabetizar os alunos e de outro, na quase obsessão pelo registro oficial que a escola apresenta: registro das avaliações dos alunos, registro do plano escolar para enviar à Coordenadoria de Educação, registro das atas de reuniões do Conselho de Escola e outros tantos observados. É no terreno da prática escriturística que se encontra o projeto pedagógico explícito da escola.

Já o projeto implícito encontra-se no terreno da cultura oral. Certeau (2000, 2001) destaca o papel fundador que a oralidade tem nas relações entre humanos. A conversação, ele destaca, se insinua em todo lugar e organiza a família, a rua, o trabalho. Certamente, também organiza o trabalho desenvolvido na Escola Alfa. Além disso, os jogos de linguagem deixam transparecer a inventividade (meias palavras, invenções, substituições de sentido). A interpretação que a escola faz do discurso oficial permite a inversão desse próprio discurso, de forma a que as tradições escolares se mantenham. É assim que “classe fraca” se transforma em “classe diferenciada”, que “avaliação ou prova” se transforma em “sondagem”, por exemplo. Para o autor, a prática da cultura oral é uma forma de transformar mensagens pelo uso. É ela que revela a operatividade da escola, o que ela faz com os produtos prontos que recebe da política educacional.

A linguagem é relacionada, de um lado, ao discurso dominante dos detentores do poder na sociedade, e de outro, à cultura ordinária. No primeiro caso, seu principal veículo é a escrita. Em contraposição a ela, surge a tática de consumo desse discurso dominante em função dos interesses dos usuários, tendo por veículo a linguagem oral. Assim, na produção do discurso da vida cotidiana, através do qual os professores atribuem sentido a seu trabalho, a linguagem tem papel fundamental. Se, os que têm poder baseiam-se na escrita para imiscuir seu discurso entre os professores, a produção cultural da escola encontra-se no âmbito da oralidade.

Frente à situação assim exposta é importante destacar a fragilidade e a imprecisão do termo “autonomia relativa”, com que os profissionais do ensino público têm sido bombardeados, pelo ideário educacional, para explicar o pequeno espaço de decisão que cabe à escola. Autonomia relativa sugere um certo equilíbrio de forças entre a escola e os sistemas educacional e social, o que não existe. Para exercer o que considera sua função social primordial – trabalhar o conhecimento com seus alunos –, a escola é cercada de tantos limites e determinações que, se tomarmos o sentido semântico conceitual original das palavras, a escola está mais próxima da heteronomia (condição de submissão ou sujeição a elemento exterior) do que da autonomia (faculdade de governar-se por si mesma). Como diz uma professora, “a autonomia da escola é vigiada, é liberdade assistida, como a dos meninos que saem da Febem”.

Do exposto, decorre que a autonomia da escola para elaborar o projeto pedagógico não é algo tão simples que possa ser progressivamente outorgado pelas autoridades educacionais amparadas na legislação.

Para finalizar, concluímos que a escola encontra seu (demarcado) espaço de autonomia ancorando-se em três pontos. O primeiro refere-se à interpretação que faz do discurso dominante; o segundo encontra-se na criação de táticas para contorná-lo; e o terceiro diz respeito à seleção de conteúdos e valores que desenvolve junto aos alunos.

A real autonomia emerge da teia de relações cotidianamente tecida no interior da escola por seus atores. Nesta trama, o documento é o que menos importância tem. O há de mais importante é que dela emerge a cultura da escola.

Assim como a verdadeira política educacional não se encontra explícita nos documentos divulgados junto às equipes escolares, também o verdadeiro projeto pedagógico da escola não se encontra no documento chamado Plano Escolar que a escola elabora e envia à Coordenadoria de Educação para ser homologado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2007.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Trad. Enid A. Dobránszky. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- _____. *A invenção do cotidiano*, v.1 – Artes de fazer. Trad. Ephraim F. Alves. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- _____. ; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*, v.2 – Morar, cozinhar. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia E. Orth. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, P. Desafios da democracia na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.4, n.21, pp. 19-27, 1998.
- FALSARELLA, A. M. Autonomia escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional (Lei n. 9394/96). Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *A educação obrigatória*. Trad. José Augusto Pacheco. Porto: Porto Ed., 2000.
- GIROUX, H.; McLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. Trad. Maria Aparecida Baptista. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 125-154.
- HERNÁNDEZ, F. O projeto político-pedagógico vinculado à melhoria das escolas. *Pátio*, Porto Alegre, ano VII, n.25, pp. 8-11, 2003.
- _____. ; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Trad. Jussara H. Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- NÓVOA, António. Relatório de disciplina Análise da Instituição Escolar. Universidade de Lisboa, 1990 (mimeo).
- PÉREZ GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- WARDE, M. J. Apresentação: A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: WARDE, M. J. (org.). II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas. PUC-SP: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – História, Política e Sociedade, 1998.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Trad. Lólio L. de Oliveira. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ABSTRACT

This work analyzes the role of oral interactions in the elaboration of a school's pedagogical project. It is based on a doctoral thesis (PUC-SP, Aug. 2005), inscribed into the studies of educational policies implemented after the LDB-EN (n. 9394/96). Autonomy and pedagogical project were analyzed from the perspective of the school's internal actors. The main focus was the relationship between the school's culture and the directives stemming from the educational system, by trying to answer the question: How does the teaching institution interpret and materialize in its daily routine the autonomy proposal to elaborate the pedagogical project? Empirical study was performed in a public fundamental school in the suburbs of São Paulo. The investigation consisted of observations, interviews, examination of the School Plan and other documents, as well as texts related to the educational policy of the Education Secretary. The results were analyzed in the framework of Sociology of Education and Sociology of Culture. They lead to the conclusion that autonomy granted to school to elaborate its pedagogical project is an empty proposal in practical terms, since the real one derives from the web daily weaved by the oral interactions which constitute the school's culture.

Keywords: educational policies, school autonomy, pedagogical project, school culture, orality.