

Cláudia Silva Ferreira

**A ESCOLA PLURAL ANOS DEPOIS:
A VOZ DE GESTORES E DOCENTES**

Belo Horizonte, outubro de 2009

Cláudia Silva Ferreira

**A ESCOLA PLURAL ANOS DEPOIS:
A VOZ DE GESTORES E DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Colegiado de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial de obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.

Belo Horizonte, outubro de 2009

F383e
T

Ferreira, Cláudia Silva, 1981-
A Escola Plural anos depois: a voz de gestores e docentes /
Cláudia Silva Ferreira. - UFMG/FaE, 2009.
131 f., enc.,

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.
Bibliografia : f. 123-125.

1. Educação -- Teses.. 2. Educação e Estado. 3. Avaliação
educacional. 4. Escolas -- Organização e administração.
5. Belo Horizonte (MG) -- Sistemas de escolas municipais.
I. Título. II. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação

CDD- 371.1

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

DISSERTAÇÃO: “A ESCOLA PLURAL ANOS DEPOIS: A VOZ DE GESTORES E DOCENTES”

Autoria: Cláudia Silva Ferreira

Orientação: Prof^a Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Defendida e aprovada pelos membros da banca examinadora constituída pelos professores:

**Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (FaE/UFMG)
Orientadora**

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Leila Alvarenga Mafra (PUC/MG)

Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima (FAE/UFMG) - Suplente

Profa. Dra. Glaura Vasquez de Miranda (FAE/UFMG) - Suplente

*Agradeço a Deus, antes de tudo;
à minha família e especialmente
ao meu filho João Vítor e
à minha filha Marcela, que está a caminho;
à professora Ângela Dalben pela
orientação sistemática, incentivo constante
e compreensão nos momentos adversos;
aos gestores e professores entrevistados
pela valiosa colaboração
e aos colegas da Rede que trabalham por
uma escola pública de qualidade.*

RESUMO

Esta dissertação tem por objeto de estudo o olhar dos gestores da Proposta Político Pedagógica Escola Plural, de Belo Horizonte, e dos professores municipais que vivenciaram a implementação da mesma na prática cotidiana.

Nesses anos de vigência da proposta, vislumbramos limitações, contradições e críticas, mas também constatamos avanços nas práticas escolares e o reconhecimento social do objetivo da Escola Plural com a formação plena dos educandos, embora ainda seja preciso caminhar na aprendizagem formal.

Esta pesquisa traz, então, o olhar e o pensamento dos gestores e professores da Escola Plural, desde a elaboração até os dias atuais, sobre as possibilidades e avanços da proposta, assim como as dificuldades, limitações, entraves e o que não foi possível ser implementado, além de propostas de continuidade e aperfeiçoamento do projeto inicial ou de tomada de novos rumos.

A abordagem qualitativa caracterizou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com os dois segmentos, procurando explicitar seus sentimentos e expectativas em relação ao processo como um todo. Os dados levantados possibilitaram discutir os pontos mais polêmicos, assim como ressaltar o movimento desencadeado na construção de uma escola pública, de qualidade e para todos.

A conclusão do trabalho aponta que a Escola Plural teve seu período de vigência, sendo que, neste período, a comunidade escolar vivenciou um processo de mudanças e inovações multifacetado e complexo, no qual estiveram presentes avanços, retrocessos, permanências, contradições, limitações, lacunas. Acredita-se que houve um saldo positivo, uma vez que as experiências vividas ajudam na reflexão das demandas e na busca de ajustes e soluções para estas, mesmo que por um caminho diferente do que vinha sendo trilhado até então, e que está em curso atualmente na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Política Educacional; Escola Plural; avaliação; Gestores e professores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	3
OBJETIVOS	6
METODOLOGIA	7
CAPÍTULO 1 – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA PLURAL E A AÇÃO DOS GESTORES: CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.....	12
1.1 – Contextualizando a Escola Plural	12
1.2 – O ponto de vista dos gestores	17
1.2.1 – Contexto histórico da época	18
1.2.2 – Elaboração e implantação	20
1.2.3 – Escola Plural: um projeto global de inclusão de todos	27
1.2.4 – Radicalidades e novidades da Escola Plural	30
1.2.5 – Processo de implementação – dificuldades na prática	42
1.2.6 – Cenário atual	56
1.2.7 – Propostas	58
CAPÍTULO 2 – O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES	62
2.1 – O que pensam os docentes sobre o contexto da época	63
2.2 – Antecedentes da Escola Plural	64
2.3 – Concepção do Projeto Escola Plural	66
2.4 – Implantação	72
2.5 – Implementação – a prática cotidiana	76
2.6 – Os ciclos de formação	82
2.7 – A organização do coletivo	85
2.8 – O trabalho docente e seus aspectos	89
2.9 – A avaliação na Escola Plural	97
2.10 – A aprendizagem, a inclusão e a progressão continuada: entre intenções e práticas	99

2.11 – O papel da escola: suas possibilidades e limites	108
2.12 – Contexto atual: uma nova proposta para o município?	110
CAPÍTULO 3 – ENTRE GESTORES E PROFESSORES: O QUE CONSTITUI A ESCOLA PLURAL	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

A questão do direito ao acesso à escola pública no nosso país é uma grande luta do povo brasileiro. Avanços vêm acontecendo como a garantia, hoje, do direito à escolarização básica de 9 anos. Porém, a questão da permanência tem sido uma incógnita, pois inúmeras propostas no sentido de sanar o problema da repetência e conseqüente evasão têm sido meramente pontuais e paliativas, não atingindo a raiz da questão, localizada na estrutura rígida do sistema escolar.

Neste contexto, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte lança na década de 90 uma política pública educacional pioneira no país, com o objetivo central de enfrentar o fracasso escolar a partir de uma intervenção radical nessa estrutura escolar: o Programa Escola Plural. Ele teve como objetivo prioritário romper com a lógica excludente da escola tradicional ao colocar o aluno como eixo vertebrador do processo de ensino-aprendizagem, deslocando a centralidade dos conteúdos escolares e a lógica rígida e seletiva de avaliação presente na relação pedagógica predominante até então.

O processo de implantação da Escola Plural aconteceu em todas as escolas ao mesmo tempo: em 1995 para os 1º e 2º ciclos e em 1996 para o 3º ciclo. Numa grande reunião, realizada no Minascentro, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) comunicou a implantação do Projeto aos professores e gestores das escolas (DALBEN, 1998)¹.

Por se tratar de uma política pública educacional que reflete uma nova leitura da educação e que propõe uma mudança radical na estrutura escolar da Rede Municipal, sua implantação “inquietou” a cidade e o país como um todo, visto que foi um modelo de educação que inspirou diversas outras propostas educacionais em diferentes regiões do Brasil e desencadeou reações diversas da sociedade e da comunidade escolar.

Houve elogios em relação ao reconhecimento da necessidade de uma intervenção que rompesse com a lógica excludente do sistema escolar, assim como questionamentos, incompreensão acerca da proposta e resistências manifestadas por diferentes personagens. Houve escolas que se apropriaram com êxito da proposta e escolas em que este processo se deu de forma mais lenta, em maior ou menor grau, assim como escolas em que a proposta não se efetivou completamente, isso devido em grande parte aos diferentes entendimentos e interpretações do todo desta política.

¹ A tese de doutorado de Dalben (1998) analisa minuciosamente o processo de implantação do Programa Escola Plural.

Segundo FARIAS (2006),

Esse é um problema enigmático, visto que as ações empreendidas longe estão de encontrar respostas plenamente satisfatórias e, menos ainda, definitivas. A introdução de inovações no contexto escolar, visando promover mudanças no ensino, continua sendo fonte de ambigüidades, dificuldades e perplexidades, não somente no Brasil como também nos países que têm lançado mão dessa estratégia de política educacional (FARIAS, 2006, p. 14).

A Escola Plural está em vigor há mais de 1 década, tempo razoável para se fazer uma análise mais cuidadosa dos seus impactos nas escolas e no processo cotidiano de implementação da proposta, especialmente na sua consolidação enquanto proposta político-pedagógica, na organização do trabalho pedagógico e no aprendizado dos alunos, algo fundamental para aprimorá-la e implementá-la efetivamente ou para se buscar novos caminhos.

Sabemos que uma proposta educacional de tamanha complexidade, embora implantada “instantaneamente”, ou seja, ao mesmo tempo em toda a rede municipal de Belo Horizonte, demanda um prazo maior para ser absorvida e repensada para que aspectos possam ser adaptados conforme a realidade na qual cada escola está inserida.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A implantação da Escola Plural em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte se deu no mesmo período, num processo cujos sentimentos de apreensão, expectativa, receio e confiança estiveram presentes em cada segmento da comunidade escolar: Secretaria Municipal de Educação, regionais, profissionais das escolas, alunos e pais, além da própria sociedade. Isso ainda é sentido hoje por professores, coordenadores, diretores e gestores porque a proposta, na perspectiva da organização dos tempos, espaços e referenciais de conteúdo e avaliação representa, sem dúvida, um avanço. Porém as falhas ocorridas no seu processo de implantação, assim como limitações na implementação, concorreram fortemente para que a resistência acontecesse e perdurasse no decorrer destes anos de sua vigência.

Através do contato com professores da rede, bem como da leitura de bibliografia pertinente, percebe-se que, inseguros diante da falta de orientações e referências concretas, os professores tentaram colocar a proposta em prática com muita “precaução” e ressalvas, sendo que boa parte dos docentes optou por manter suas práticas anteriores, estas muitas vezes “maquiadas” pelo discurso da Escola Plural. Esta situação contribuiu para acentuar a resistência docente em relação ao projeto e às mudanças práticas que a nova concepção de educação exigia.

Em pesquisa recente realizada pela autora desta dissertação, a saber, numa monografia da graduação intitulada “A Escola Plural 10 anos depois: o olhar de seus implantadores”, pode-se dialogar com os gestores da época: Secretária Municipal e Secretário Adjunto de Educação, coordenadoras do CAPE e da CPP, membros destas instâncias que coordenaram a implantação e desenvolveram os processos de capacitação dos professores. O referido trabalho objetivou investigar o pensamento dos gestores com relação ao que foi possível de ser implantado, o que não foi e o porquê.

A riqueza do material coletado viabilizou o desvelamento e discussão de pontos polêmicos, o apontamento de avanços obtidos a partir dessa política pedagógica e a proposição de várias ações de aperfeiçoamento e consolidação da mesma, segundo esse grupo privilegiado de gestores que teve a chance de colocar em ação, e com ousadia, uma proposta tão polêmica.

Assim, seguiu-se a sugestão de avaliadores deste primeiro trabalho de que seria interessante um “confronto” entre os olhares dos gestores e dos professores, “dando voz” aos docentes para que pudessem falar sobre os impactos percebidos no cotidiano escolar e as

dificuldades e desafios enfrentados no processo de implementação da proposta. Mais do que observar o seu fazer pedagógico cotidiano, é fundamental ouvi-los enquanto sujeitos de um processo de trabalho. Consideremos ainda a divulgação dos resultados de avaliações externas como a Prova Brasil², que demonstrou que o aprendizado dos alunos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte está aquém do esperado pelo governo municipal, segundo parâmetros gerais destas avaliações em nível nacional.

Nesse contexto, a abordagem sobre o “ciclo de políticas”, realizada inicialmente por Stephen Ball e Richard Bowe no início dos anos 90 e numa orientação pós-moderna, ressalta a

natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

MAINARDES prossegue dizendo que Ball e Bowe indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática, o que envolve identificação de processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, assim como o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Tais reflexões nos permitem pensar sobre os desafios vividos pelos profissionais da Escola Plural que, se por um lado se viram diante de uma nova forma de conduzir o seu trabalho, por outro se depararam com o questionamento da qualidade do mesmo diante dos resultados desfavoráveis do alunado em avaliações externas. É no interior desse dilema que se pretende fazer uma discussão dos impactos da Escola Plural enquanto política educacional, tendo como referência o contraponto entre o pensamento dos gestores tratado em trabalho anterior e a visão dos professores hoje, especialmente em relação à organização do trabalho pedagógico e ao aprendizado dos alunos.

Farias (2006) ressalta que

o engajamento ou não dos professores às propostas de mudança é mediatizado por elementos de julgamento que os ajudam a balizar o significado da mudança, seus benefícios, as desvantagens, os ganhos, as perdas, as condições de trabalho, as exigências pedagógicas e cognitivas em relação à sua atuação (FARIAS, 2006, p. 71).

² A Prova Brasil foi criada com o propósito de refinar a avaliação da Educação Básica, feita pelo Ministério da Educação desde a década de 1990. Trata-se de uma avaliação de caráter universal que pretende atingir todas as escolas. O teste fez sua estréia em 2005 em instituições de ensino de áreas urbanas com no mínimo 30 alunos nas classes de 4^a e 8^a séries. Cerca de 3,3 milhões de estudantes matriculados em 40 mil colégios de 5.398 municípios responderam a questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática. (Revista Nova Escola, ano XXII, nº199, jan-fev 2007, pág. 31-32)

Assim, a pergunta fundamental que norteia este trabalho é: “Depois de mais de 1 década de Escola Plural, o que nos revela o contraponto dos olhares de gestores e dos professores sobre o que foi proposto e implementado, os avanços acontecidos, as dificuldades vividas e as possibilidades de futuro com vistas à qualidade de ensino ofertado?”

OBJETIVOS

O *objetivo geral* desta pesquisa é analisar o que foi pretendido e o que foi alcançado pela proposta político-pedagógica Escola Plural, a partir dos olhares de gestores e professores após 1 década de implantação da mesma.

Tal objetivo desdobrou-se nos seguintes *objetivos parciais*:

- Conhecer o posicionamento de professores e gestores sobre o programa Escola Plural, identificando docentes que estão em exercício desde o início da implantação do projeto Escola Plural e que vivenciaram o processo de concretização no cotidiano escolar implementado em 1995.
- Explicitar expectativas iniciais, posicionamentos diante das dificuldades e limitações encontradas no processo de implantação e implementação da proposta, suas opiniões com relação ao que eles consideram que foi ou não possível ser implementado, bem como seu envolvimento no processo;
- Saber desses professores e gestores o que eles pensam e como percebem e analisam o cenário atual, em relação à Escola Plural;
- Fazer um contraponto entre o olhar desses sujeitos a ser captado neste trabalho e o olhar dos gestores captado em trabalho anterior.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada conforme a abordagem qualitativa, visto que esta abordagem colabora fortemente para o estudo da escola fundamental e suas questões, através da produção de “resultados cada vez mais eficientes para pensarmos as soluções mais adequadas aos nossos problemas, especialmente os do 1º grau” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 8).

Assim, dentro da referida abordagem foram seguidos determinados passos: em primeiro lugar, o levantamento bibliográfico da produção sobre a Escola Plural como dissertações, teses e documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, assim como teorias que discutem a avaliação de programas educacionais. Este estudo teve como objetivo aprofundar e atualizar o que já foi feito para melhor compreensão de todas as variáveis envolvidas neste processo, desde a elaboração, passando pela implementação e chegando às avaliações do processo como um todo. Ressalte-se que foram priorizadas as produções acadêmicas nessa primeira fase, porque os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação foram analisados na perspectiva de caracterização da proposta e dos principais eixos para sua implementação.

Este estudo teórico se prolongou por todo o tempo desta pesquisa, envolvendo a primeira fase de coleta de dados a partir das entrevistas semiestruturadas com o grupo de gestores que implantaram a proposta Escola Plural, e a segunda fase de coleta a partir das entrevistas semiestruturadas com o grupo de professores da Rede Municipal. Isso porque percebemos a riqueza das informações coletadas por ambos os grupos que favoreciam, também, o aprofundamento teórico do trabalho.

Assim, a primeira fase envolveu a pesquisa junto àqueles que, no início dos anos 90, foram os responsáveis diretos pelo processo de criação, implantação e implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural. Esses atores foram entrevistados no ano de 2006, tendo como base um roteiro de entrevistas semiestruturadas e a análise segundo a abordagem qualitativa. A escolha desses entrevistados se baseou nos nomes daqueles que constituíam um grupo importante na condução da proposta, na época: Secretária Municipal e Secretário Adjunto de Educação, coordenadoras do CAPE e da CPP, membros destas instâncias que coordenaram a implantação e desenvolveram os processos de capacitação dos professores.

O referido trabalho objetivou identificar, na voz dos responsáveis diretos da implantação do programa, o pensamento destes com relação às suas expectativas iniciais; seus

posicionamentos diante dos recuos e resistências vividas no processo de implantação da proposta; suas opiniões com relação ao que eles consideram que foi ou não possível de ser implementado. Objetivou saber, ainda, o que eles pensam e como percebem e analisam o cenário atual, quais desafios consideram mais importantes e o que fariam se, novamente, estivessem como “sistematizadores” da Escola Plural.

Assim, a pergunta fundamental que norteou o referido trabalho foi a seguinte: “Depois de 12 anos de Escola Plural, o que pensam os seus idealizadores e implantadores sobre o que foi possível de ser implementado, as dificuldades e as possibilidades de futuro?”

A pesquisa realizada nessa primeira fase transformou-se numa monografia de final de curso intitulada “A Escola Plural 10 anos depois: o olhar de seus implantadores”, apresentada em 2006, o que incentivou a autora a aprofundar a temática Escola Plural no mestrado, pesquisando o contraponto com as vozes e pontos de vista dos docentes.

Um segundo passo centrou-se na estruturação da amostra de docentes a serem ouvidos para a terceira fase de coleta de dados da pesquisa. Para composição desta amostra, definiu-se inicialmente a quantidade de 10 professores a serem entrevistados com a realização de entrevistas semiestruturadas. Previu-se a realização de uma entrevista piloto com um professor e os demais com representação de cada regional administrativa do município, que são 9 ao todo, a saber: regionais Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Decidiu-se, também, pela utilização de um roteiro mais longo e com profundidade. E esperava-se que, nesta amostragem, se conseguisse pelo menos a representação de escolas com o 1º, 2º e 3º ciclos.

Como a pesquisadora é trabalhadora da Rede Municipal de Belo Horizonte há aproximadamente 5 anos e mantém contato com vários professores de escolas e regionais diversas, foi feito uso deste contato para eleger os professores que compuseram a amostra da pesquisa, mediante atendimento dos seguintes critérios:

1. Estar na rede municipal há pelo menos 15 anos, vivenciando o processo desde o movimento de renovação pedagógica;
2. Apresentar disposição para falar claramente sobre o objeto de estudo, argumentando e justificando seus posicionamentos.

Após a escolha dos professores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e, como já referido, sendo o primeiro professor para realização de entrevista piloto. As entrevistas foram realizadas com perguntas previamente elaboradas e citadas a seguir, bem como gravadas em aparelho de áudio, com a prévia autorização do entrevistado:

- Quais os problemas, desafios e dificuldades vividos, percebidos e sentidos em relação ao processo de realização da proposta, no que tange a: ciclos de formação, organização do coletivo, avaliação e resultados?
- Que avanços você constata em relação ao processo de ensino-aprendizagem na prática cotidiana da Escola Plural?
- Qual é a sua opinião sobre a proposta pedagógica da Escola Plural e os resultados de desempenho dos alunos?
- Você acha que a Escola Plural tem alcançado seus objetivos de fazer a inclusão social e de escolarização? O aluno tem sido beneficiado?
- Você acha que é o momento para a criação de uma nova proposta político-pedagógica municipal?

Cabe ressaltar que, dos 10 professores entrevistados, 1 optou por responder as questões por e-mail, assim como um outro, inicialmente contatado, preferiu não conceder formalmente uma entrevista por considerar que uma colega de sua escola atenderia melhor aos objetivos da pesquisa. Todavia, esse professor havia solicitado o envio das questões via e-mail e, antes de decidir sobre a sua participação, chegou a fazer algumas considerações sobre cada questão. Estas considerações foram julgadas pertinentes para a pesquisa e o referido docente, inclusive, se colocou à disposição para conversar sobre suas observações, sobre o contexto de seu trabalho na Rede Municipal de Ensino e até sobre a pesquisa, de maneira informal. Sendo assim, posteriormente ele foi contatado para autorizar a utilização de suas considerações, deixando-lhe claro que seria explicitada a sua forma de participação e que sua identidade seria preservada, assim como a identidade dos demais professores participantes deste trabalho, no que de imediato ele concordou.

As entrevistas com os professores foram realizadas no período de maio a agosto de 2008 sendo que, na medida em que eram realizadas, a pesquisadora as transcrevia e fazia a categorização das falas a partir das perguntas da entrevista e de questões mais recorrentes levantadas pelos próprios professores.

No decorrer do período de realização da pesquisa, dando suporte e sustentação ao trabalho, foi feita a leitura de bibliografia relativa à Escola Plural, sistema de ciclos e progressão continuada, avaliação escolar, trabalho docente, formação de professores, especialmente dentro do recorte da pesquisa e análise da referida produção, com o objetivo de jogar luzes no processo de implantação a partir de outros olhares e questionamentos (DALBEN, 1998; 2000; DALBEN e BATISTA, 2000; FREITAS, 2000; SILVA, 2001;

FARDIN, 2003; GLÓRIA, 2003;); e de busca de teorias que discutem o processo de elaboração e implantação de políticas públicas, em geral, e políticas públicas educacionais, em específico, para melhor compreensão das variáveis envolvidas neste processo – desde a elaboração até a implementação pelos sujeitos diretamente envolvidos no cotidiano escolar (MOREIRA, 1999; CARCERERI, 2003; BARRETO e SOUSA, 2004; GOMES, 2005; MAINARDES, 2006; ALAVARSE, 2007). Tal estudo permitiu maior embasamento para a condução das entrevistas e análise dos dados.

De posse de base teórica e depoimentos dos profissionais gestores e docentes, cujas entrevistas foram analisadas e interpretadas com base nos referenciais teóricos da avaliação de programas, realizou-se a terceira etapa da pesquisa por meio de uma análise organizada como um contraponto entre o pretendido pelo projeto em 1995 e o alcançado mais de uma década depois. Neste contraponto, buscou-se discutir elementos que pudessem contribuir para uma melhor compreensão da Escola Plural, no que se refere aos seus resultados como uma proposta pedagógica que visou à inclusão e o sucesso escolar, respondendo as questões inicialmente propostas.

Na redação dos capítulos que trazem o olhar dos gestores e dos professores foi utilizada uma nomenclatura específica para identificar quem estava falando, com o objetivo principal de assegurar a preservação da identidade do entrevistado, assim como de facilitar a organização e escrita do texto. Definiu-se que, quando se tratasse da fala de um(a) gestor(a), ele(a) seria referido(a) no texto como Gestor(a) D, Gestor(a) P, com letras aleatórias; e o mesmo seria feito com os professores, que seriam referidos como Professor(a) F, Professor(a) T. E para assegurar a preservação da identidade de escolas possivelmente citadas nas entrevistas, foram utilizados nomes fictícios, como escola Dom Casmurro, por exemplo. Tal procedimento foi adotado para cumprir o que havia sido definido no termo de consentimento assinado pelos professores entrevistados, assim como para resguardar as identidades dos gestores que, embora não houvessem manifestado oposição à revelação das mesmas, a pesquisadora considerou coerente que as identidades de todos os entrevistados fossem mantidas em sigilo nesse trabalho.

Pretendeu-se, nesta dissertação, uma avaliação da Escola Plural com determinado cuidado, no sentido de cautela com as opções ideológicas, assim como o estabelecimento de uma articulação entre teoria e prática, já que “não raro, dissertações e teses tendem a situar-se num ou noutro extremo – ora trazendo uma contribuição ao campo teórico, ora concentrando-se sobre a dimensão empírica do objeto investigado” (FARIAS, 2006, p. 10).

Soares (s.d.), citando Schartzman (1993) ressalta que

O fato é que há muito pouca pesquisa de qualidade que possa acompanhar os grandes e pequenos projetos educacionais que nossos governos, a cada mandato, tratam de criar (...). Não é possível melhorar efetivamente a qualidade da educação sem que existam pessoas competentes para acompanhar e avaliar esse processo de melhoria em todos os seus aspectos. (Soares [s.d.]

Assim, entendemos que uma análise da Escola Plural como política pública passa pela discussão da relação necessária entre o instituinte e o instituído, entre o pretendido e o alcançado. Alguns anos após a implantação da Escola Plural, o ex-prefeito de Belo Horizonte, Célio de Castro, na apresentação do livro “Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural”, cuja pesquisa foi realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Faculdade de Educação da UFMG, ressalta ser o processo de avaliação da prática educativa uma iniciativa importante para o seu aperfeiçoamento, ou seja, uma transformação tão radical do cotidiano escolar deve ser permanentemente monitorada por avaliações que permitam indicar os progressos obtidos, apontar os problemas e recomendar soluções (1999, p. 8).

Assim, este trabalho pretende se constituir em mais uma contribuição acadêmica para compor o caleidoscópio dos trabalhos de avaliação dessa importante experiência para a Rede Municipal de Belo Horizonte.

CAPÍTULO 1 – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA PLURAL E A AÇÃO DOS GESTORES: CRIAÇÃO, IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

1.1 – Contextualizando a Escola Plural

A Escola Plural foi construída a partir de experiências “transgressoras” e emergentes que professores da Rede Municipal de Belo Horizonte desenvolviam para tentar resolver a questão da não aprendizagem e conseqüente repetência e evasão dos seus alunos, além das pesquisas sobre a temática, que apontavam novas concepções de educação escolar construídas pelo movimento democrático e de renovação pedagógica contra a “Pedagogia da Exclusão”.

Freitas (2000, p. 61) nos diz que a visão explicitada nessa política é a de que a escola precisa se transformar para deixar de funcionar como mantenedora do fracasso escolar que estaria ligado ao processo de exclusão social dos setores subalternos da sociedade.

Houve, então, a construção coletiva do projeto, que em sua elaboração apresenta quatro núcleos, denominados de “vertebradores” da totalidade da proposta e, de certa forma, são uma “síntese” dela:

1. **Eixos norteadores da escola que queremos**, que são uma síntese das direções ou nortes apontados como mais determinantes nas experiências da Rede.
2. **Organização do trabalho ou a nova lógica de organização dos tempos dos professores, dos alunos e dos processos cotidianos**, que refletem as novas lógicas no ordenamento temporal do trabalho escolar apontadas nas experiências emergentes.
3. **Os conteúdos e processos**, que se trata de uma reorientação das concepções e práticas do fazer escolar cotidiano, a partir das novas práticas e concepções que estavam emergindo nas escolas.
4. **A avaliação**, que é onde se concentrou inúmeras e inovadoras experiências da Rede.

Estes núcleos, em sua essência, buscam a ampliação do conceito de escolarização, que ainda se restringe em muitos sistemas de ensino ao processo de transmissão dos conteúdos curriculares, à visão tecnicista de domínio de habilidades e saberes para a inserção no mercado de trabalho e para a cidadania futura.

O primeiro núcleo da proposta, *Eixos norteadores da escola que queremos*, apresenta 8 eixos que norteiam a nova concepção de educação a ser vivenciada pelos sujeitos envolvidos. São eles:

1. **Uma intervenção coletiva mais radical:** mudar radicalmente a estrutura da escola significa pensar numa organização do trabalho escolar pautada na descoberta de quem são os sujeitos da aprendizagem, no que os sujeitos sabem sobre os objetos do conhecimento e como interagem com eles.
2. **Escola como experiência coletiva:** percebe-se a escola como um espaço não de mera transmissão de conhecimentos, mas também de produção de cultura, logo, ela deve assegurar a participação de todos na construção da prática pedagógica cotidiana – pais, alunos, professores, coordenadores pedagógicos e direção. Todos devem participar de todos os processos da escola.
3. **Sensibilidade com a totalidade da formação humana:** este eixo parte da concepção de que a aprendizagem humana é complexa em função de vários fatores que interagem simultaneamente, como atenção, imaginação, memória, percepção e que envolvem as nossas sensações, vivências e emoções.
4. **Escola como tempo de vivência cultural:** mais do que incluir no currículo atividades consideradas culturais, trata-se de abrir o próprio currículo às dimensões culturais (incorporação da cultura no currículo, das atividades culturais de fora da escola para dentro dela).
5. **As virtualidades educativas da materialidade da escola:** os tempos e espaços, processos e condições materiais de trabalho precisam se tornar mais formadores para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.
6. **A vivência de cada idade de formação sem interrupção:** a proposta de trabalho em ciclos de formação reconhece que cada período da vida humana possui especificidades e uma identidade própria, e que deve ser vivido na sua totalidade.
7. **Socialização adequada a cada idade – ciclo de formação:** há neste aspecto a percepção do tempo de forma diferenciada, a partir do resgate da ideia de que a garantia do direito à educação pressupõe três dimensões indissociáveis: a universalização do acesso, a permanência sem rupturas e a garantia de que o período de escolarização seja marcado pelo êxito, ou seja, que a escola cumpra sua função – ensinar.
8. **Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional:** diz respeito ao movimento constante de formação do professor não apenas técnica, mas,

sobretudo, uma formação voltada para o professor como sujeito sociocultural, que tem direito a tempos, espaços e condições de participação na cultura.

No segundo núcleo vertebrador, *Reorganização dos tempos escolares*, a proposta pretendeu organizar o tempo de escola, de ensino-aprendizagem e de socialização a partir de uma lógica temporal mais democrática. Assim, na Escola Plural o eixo vertebrador da organização do tempo escolar é o educando e seus ciclos de formação. Compreende-se, então, como o mais adequado, organizar a educação básica em 3 ciclos de formação, aumentando-a em 1 ano – inclusão da criança de 6 anos neste segmento da educação.

- **PRIMEIRO CICLO:** período característico da **INFÂNCIA**, que compreende os alunos que estão na faixa de idade de 6 a 9 anos (correspondente ao pré-escolar, 1ª e 2ª séries);
- **SEGUNDO CICLO:** período característico da **PRÉ-ADOLESCÊNCIA**, que compreende os alunos que estão na faixa de idade de 9 a 12 anos (correspondente às 3ª, 4ª e 5ª séries);
- **TERCEIRO CICLO:** período característico da **ADOLESCÊNCIA**, que compreende os alunos que estão na faixa de idade de 12 a 15 anos (correspondente às 6ª, 7ª e 8ª séries).

Parte-se do suposto, confirmado pelas ciências humanas, que permanecendo no mesmo grupo de idade o aluno terá maiores oportunidades para sua formação-socialização equilibrada. Segundo o caderno zero (BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. “Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”. 1994), “o planejamento escolar terá como seu objeto e espaço cada Ciclo de Formação e incluirá um processo de avaliação constante de forma que as dificuldades possam ser percebidas e trabalhadas pedagogicamente dentro do Ciclo”.

Com relação à reordenação do tempo do professor, alguns princípios orientaram esta construção coletiva. Segundo a referida publicação citada no parágrafo anterior, estes princípios eram:

1. manter as conquistas da categoria quanto à jornada de trabalho; tempos de direção, de gestão coletiva, de coordenação de áreas; tempos de Assembleia Escolar, Colegiado, Conselho de Classe, de férias, de recesso escolar, etc.

2. criar tempos de coordenação pedagógica, sendo que, exceto o diretor e o vice, todos os membros da Coordenação Pedagógica dedicarão obrigatoriamente um mínimo de 8 horas semanais em atividades com alunos.
3. vincular um coletivo de profissionais para cada Ciclo de Formação: cada coletivo administrará e dará conta da totalidade das dimensões a serem trabalhadas em cada Ciclo. Essa vinculação profissional implicará em tempos de trabalho mais diversificados e, conseqüentemente, formadores de um profissional mais polivalente.

Devemos ressaltar ainda o critério de composição da estrutura de trabalho com a introdução do ‘fator 1,5’ de professores por turma, o que, segundo os cadernos da Escola Plural, significou 50% de professores a mais em cada turno. Esta iniciativa se deveu à consciência da Secretaria Municipal de Educação de que, para uma educação de qualidade, os profissionais deveriam estar em constante formação e esta formação deveria acontecer dentro do seu horário de trabalho. Cabe ressaltar que há controvérsias sobre tal iniciativa, sendo estas discutidas posteriormente no presente trabalho.

O terceiro núcleo vertebrador foi denominado de *Conteúdos e Processos*, que refletem o desafio da Escola Plural de “conjugar, com harmonia, o aprender a aprender e o aprender a viver, como duas realidades que se encontram e se fundem constantemente ao longo de todo o processo educativo” (BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. 1994). Esta concepção vai contra um paradigma da educação (hoje em vias de superação) em que os conteúdos são vistos como fins em si mesmos, completamente deslocados da realidade, e em que o compromisso do professor é com o “programa” na perspectiva de que é a aquisição de conteúdos que conduz uma boa formação dos alunos.

Para superação do paradigma referido, propôs-se uma intervenção globalizante, entendida como um processo de formação ampla, vista tanto do ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado como do aluno que irá aprendê-lo. O trabalho baseado na metodologia de projetos se insere nesta intervenção e envolve conhecimento escolar, conhecimento disciplinar, interesse dos alunos, concepções dos alunos sobre o objeto em estudo e problemas contemporâneos, em uma dinâmica que dá à escola o caráter de “espaço significativo de aprendizagem, estruturado e estruturante, lugar de experimentação, realização, confronto, conflito, êxito, aberta para o contexto social em que está inserida” (BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. 1994). Deve-se notar que não há o abandono do conhecimento

formal, mas ele apenas não ocupa mais uma posição central na estrutura da relação pedagógica escolar.

O quarto e último núcleo vertebrador é a **Avaliação**, aspecto de crucial importância na proposição de uma mudança radical na concepção de educação. Conforme os autores da Escola Plural, somente mudando o caráter seletivo da avaliação pode-se ter uma nova escola não-excludente, visto que essa legitima a repetência ao separar os “bons” dos “maus” alunos através de meios quantitativos de mensuração da aprendizagem, dentro de uma lógica meritocrática e classificatória. Na concepção da proposta avaliam-se as estratégias e métodos usados no processo educativo, pois a avaliação deve se ocupar não apenas com o “produto” deste processo, mas com o próprio processo.

Introduz-se, então, o sistema de ciclos, que questiona fortemente a avaliação uma vez que elimina a reprovação ano a ano, dando ao aluno períodos de 3 anos para que ele construa determinados conhecimentos, capacidades e habilidades, ou seja, tenha uma formação global juntamente com seus pares de idade. Além disso, passa-se a avaliar também a escola, se ela está sendo um espaço pedagógico que possibilita o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, assim como o desenvolvimento humano dos próprios professores. Na avaliação dos alunos, propõe-se uma avaliação que abrange 3 momentos:

- Inicial – de caráter diagnóstico, é realizada no início de cada etapa de aprendizagem, sendo norteadora na elaboração de projetos e atividades em tal etapa.
- Contínua – de caráter investigativo, ela acontece no decorrer do processo, detectando avanços e recuos, com a intenção de verificar o desenvolvimento dos alunos a partir dos objetivos e, assim, reorientar e melhorar a intervenção pedagógica.
- Final – realizada no final de cada etapa, ela faz um diagnóstico global do processo vivido com o intuito de levantar os objetivos para as novas aprendizagens.

Como podemos perceber, avalia-se para identificar problemas e avanços no sentido de redimensionamento da ação educativa. Neste processo participam professores, alunos, pais e mães, o conselho escolar e os agentes educativos de apoio, sendo que, conforme o que está sendo avaliado, a participação de um ou outro segmento será em maior ou menor grau. No decorrer do processo educativo avalia-se também o projeto político-pedagógico da escola assim como o processo educativo e de ensino-aprendizagem em cada ciclo de formação, por meio de diferentes procedimentos, como os testes, provas, trabalhos – estes desvinculados de

um caráter classificatório e punitivo –, por meio de entrevistas e conversas informais e ainda da autoavaliação. Aconselha-se que os resultados não sejam mais colocados em um boletim, mas em uma ficha avaliativa cumulativa que contém informações sobre os processos afetivos, cognitivos, de socialização do aluno, expostas de forma qualitativa e descritiva.

1.2 – O ponto de vista dos gestores

Este subcapítulo foi construído com base nas falas daqueles que, no início dos anos 90, foram os responsáveis diretos pelo processo de criação, implantação e implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural. Esses atores foram entrevistados, como já referido anteriormente, em um trabalho de monografia de graduação que se apoiou em entrevista semi-estruturada, na perspectiva da abordagem qualitativa. Tais gestores constituíam um grupo importante na condução da proposta, na época: Secretária Municipal e Secretário Adjunto de Educação, coordenadoras do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e da Coordenação de Políticas Pedagógicas (CPP), membros destas instâncias que coordenaram a implantação e desenvolveram os processos de capacitação dos professores.

O referido trabalho objetivou identificar o pensamento destes atores com relação às suas expectativas iniciais; seus posicionamentos diante dos recuos e resistências vividas no processo de implantação da proposta; suas opiniões acerca do que eles consideram que foi ou não possível ser implementado. Objetiva saber, ainda, o que eles pensam e como percebem e analisam o cenário atual, quais desafios consideram mais importantes e o que fariam se, novamente, estivessem como ‘sistematizadores’ da Escola Plural.

Para alcançar o objetivo do trabalho, foram utilizadas as seguintes perguntas nas entrevistas:

- O que se pretendia inicialmente com a proposta? O que foi implantado realmente? O que não aconteceu e foi, talvez, negligenciado?
- Quais os avanços constatados e qual o significado destes avanços no processo de implementação da proposta no cotidiano escolar? O que foi distorcido e mal compreendido?
- Em que sentido as dificuldades – recuos, equívocos e impasses – no processo de implantação comprometeram os resultados que eram esperados pelos atores envolvidos? A que se deve estas dificuldades?
- Sabendo ser a Escola Plural uma proposta inovadora (que em tese incorpora demandas da educação, principalmente a qualidade do ensino) e que foi construída

coletivamente, o que a impediu de ser absorvida concretamente em sua concepção, princípios e diretrizes?

- O que poderia ser proposto hoje, uma década após a implantação dessa política, para que esta possa ser realmente concretizada no dia-a-dia das escolas?

1.2.1 – Contexto histórico da época

A Escola Plural é um dos frutos de um movimento iniciado a partir do processo de redemocratização do país no final da década de 70, especificamente das discussões do movimento de renovação pedagógica, quando questionava-se a cultura escolar consolidada a partir da Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1971, expressa na Lei 5692. Esta lei tinha um caráter tecnicista, de formação quase que “exclusiva” para o trabalho – o que importava era habilitar as crianças para a inserção no mercado de trabalho. Como foi um modelo implantado pela ditadura militar, a estrutura escolar passou a se organizar “com tempos, conteúdos e organização do trabalho hierarquicamente distribuídos”, conforme a Gestora P.

Segundo o Gestor M, “a cultura escolar era muito do ensino, a cultura escolar era muito cognitivista, muito positivista, não só em nível municipal, mas geral”, ou seja, a função educadora da escola havia se marginalizado desde essa lei.

Consolidou-se, nesse contexto, a “cultura da avaliação escolar meritocrática, seletiva, classificatória, “certificativa”, guiada pela reprovação”, na fala da Gestora C.

A escola pública manteve sua tradição elitista: “a sociedade na época concebia a escola como sendo para quem consegue, quer dizer, só faz a 5ª à 8ª quem consegue fazer a 1ª à 4ª, só faz o ensino médio quem consegue fazer da 5ª à 8ª”, nas palavras da Gestora S.

Além disso, Vinícius Fardin (2003), referindo-se no seu trabalho aos autores RHAME (2003) e OLIVEIRA (1994), cita que, nesse contexto de críticas à escola pública, estavam presentes os “movimentos reivindicatórios dos docentes por melhores condições de trabalho juntamente com as discussões acerca dos processos de democratização do ensino e da gestão pública”. Ainda, havia as “demandas por educação pública e de qualidade (...) e o acesso à educação escolar é exigido como direito, reforçando a importância da escola para a maior parte da população” (FARDIN, 2003, p. 33).

A população (principalmente as camadas populares) na época, não tinha acesso garantido à instituição escolar e, quando conseguia adentrá-la, encontrava vários obstáculos, dentre eles uma estrutura rígida de tempos, espaços e saberes concebidos para determinada

clientela, segundo linguagens, regras, normas, rotina e códigos formais que eram “estranhos” a muitos.

Estes obstáculos culminavam nos processos de repetência e de evasão, que deixavam milhares de pessoas sem escolaridade ou com experiência escolar precária. De acordo com a Gestora P, “havia exames de seleção para entrar e diversos processos excludentes que faziam os menos habituados a seus códigos e distantes da sua cultura hegemônica de classe média afastarem-se dela”.

Além disso, segundo a Gestora S,

a situação da Rede Municipal de Belo Horizonte era então uma situação peculiar, porque ela era uma rede grande, de aproximadamente 180 escolas, 200 mil alunos e era uma rede que tinha um processo seletivo muito grande. Ela era tida como uma rede para aqueles que sabiam, era uma rede que fazia “vestibulinho” pras crianças aos 7 anos, para entrarem na 1ª série, aos 10 anos para entrarem na 5ª série e aos 15 anos para entrarem no ensino médio. Então era uma rede seletiva, só admitia professor por concurso, então ela era também muito estruturada do ponto de vista do professorado. (Gestora S)

Esse contexto agravava a situação daqueles que não tinham nem como adentrar a escola.

Havia uma consciência muito grande, por parte daqueles que alguns anos depois vieram a ser os implantadores da Escola Plural, assim como da categoria dos profissionais da educação como um todo, dos mecanismos implícitos e explícitos de exclusão de parcela significativa da população pela escola pública naquele período, consciência esta que os inquietava e instigava a urgência de uma “intervenção mais incisiva e ‘radical’ nos processos excludentes” (BELO HORIZONTE, 1994).

Em nível nacional, a gestão democrática passa a ser incluída na Constituição Federal de 1988 e, em 1989, o Governo Municipal de Belo Horizonte (que venceu as eleições de 1988) anunciou que a educação seria prioridade em sua gestão. Institui-se a eleição direta para diretores e vice-diretores das escolas, cuja lei é decretada no ano seguinte (FARDIN, 2003). Nesse sentido, a política educacional que começa a ser implementada em 1989 contaria com três eixos centrais: a democratização do acesso à escola, a instituição de mecanismos de gestão democrática e o ‘reconhecimento’ à autonomia pedagógica de cada unidade de ensino.

Em 1991 foi realizado o I Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal, cujo objetivo era

traçar um mapa das principais questões relativas à educação no município de Belo Horizonte (...) que resultaram no estabelecimento de normas gerais para o funcionamento das escolas e que enfatizaram a importância da construção de um projeto político-pedagógico de cada unidade escolar (FARDIN, pág. 48-50).

Nos primeiros anos da década de 90, a Gestora G e o Gestor M vinham participando de um debate nacional sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como

professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e sabiam, como já comentado anteriormente, quais eram as grandes críticas feitas à escola pública na época.

Segundo a Gestora S, referindo-se às altas taxas de repetência e evasão da escola pública, naquela época,

a Rede Municipal (de Belo Horizonte) convivia com cerca de 35% de reprovação ano a ano, e cerca de 10% de abandono. Dos 200 mil alunos matriculados na Rede Municipal naquela época, havia 13 mil alunos matriculados na 1ª série que não tinham 7 anos. Isso significa que mais ou menos 40% da Rede, seja por evasão ou por reprovação, passava por um período de reprovação ano a ano. (Gestora S)

Diante de uma situação tão grave de repetência e evasão (que vinha perdurando no decorrer dos anos) em um sistema educacional com tempos, espaços e mecanismos rígidos e excludentes, por um lado, e a preocupação com uma escolarização satisfatória para todos, por outro, os professores, especificamente da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, começaram a criar “alternativas paralelas” às regras do sistema para a aprendizagem e superação das dificuldades dos alunos, para que estes pudessem avançar em sua trajetória escolar. Começa, então, a ser produzida a base material do que, pouco tempo depois, seria sistematizado como Proposta Político-Pedagógica Escola Plural.

1.2.2 – Elaboração e implantação

Os tantos problemas e desafios vivenciados pelos professores, especialmente no início da década de 90, trouxeram uma consciência maior da situação da educação por parte dos professores que se mobilizavam de forma mais efetiva.

De acordo com a Gestora G,

Em reunião de campanha junto ao candidato Patrus com esses professores, de acordo com a Gestora G, contaram pra ele o que estava acontecendo na Rede e reivindicaram um projeto pedagógico coletivo e mais avançado. (Gestora G)

Nessa mesma ocasião, a referida gestora foi convidada pelo então candidato Patrus Ananias para ocupar o cargo de Secretária Municipal de Educação. Ficou claro no convite que a sua principal reivindicação como prefeito era a construção de um projeto político-pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Patrus Ananias venceu as eleições municipais de 1992. A Gestora G foi indicada como Secretária Municipal de Educação e convidou, então, o Gestor M para ser o secretário adjunto. Segundo relato dela, ambos conheciam a Escola Cidadã, de Porto Alegre, e a

proposta desenvolvida em São Paulo, em 1992³, e vinham participando dos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de terem conhecimento de exemplos de outros países e de escolas com projetos na direção de uma mudança possível, embora não tivessem em mente um projeto pronto.

Sabia-se que algo deveria ser feito para reverter o quadro alarmante dos altos índices de evasão e repetência dos alunos, especialmente em nível municipal. Como a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte foi pioneira no movimento de renovação pedagógica brasileiro iniciado no final dos anos 70, ressaltou-se aí a relevância do grau de consciência e organização dos seus profissionais neste processo (já citado anteriormente) que, além de se estruturarem politicamente para colocar na pauta do governo a discussão de suas demandas, também criaram, no decorrer dos anos e dentro das escolas e salas de aula, experiências “transgressoras” para tentar resolver a questão da não aprendizagem e conseqüente repetência e evasão dos seus alunos.

Paralelamente, surgiam pesquisas acadêmicas que apontavam novas concepções de educação escolar construídas pelo movimento democrático e de renovação pedagógica contra a “Pedagogia da Exclusão”, servindo de material riquíssimo para fazer a intervenção que o município de Belo Horizonte, especificamente, tanto demandava.

Nos anos anteriores à elaboração e implantação propriamente ditas da proposta Escola Plural, foi feito um mapeamento das experiências pedagógicas significativas nas diversas escolas da Rede, tarefa esta realizada pelos professores que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação e nas regionais da Prefeitura.

Nas palavras do Gestor M,

a Escola Plural tentou descobrir nas escolas o que já acontecia de significativo, que nós chamávamos de experiências significativas. O que nós fizemos foi tentar mapear essa dinâmica, ver o que havia de mais significativo nessa dinâmica pedagógica, social, docente. (Gestor M)

Também, de acordo com a Gestora S, naquela época coordenadora da Coordenação de Políticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, esse

era um momento muito especial porque tanto havia, com a Secretária e o Secretário, um grupo grande de pessoas que se colocavam à disposição pra discutir e organizar e desenvolver propostas e projetos, quanto havia no interior das escolas uma expectativa muito grande do atendimento das suas demandas educacionais, sindicais e outras. (Gestora S)

Percebe-se, então, que foi um trabalho metódico de fazer um levantamento das experiências e embasá-las teoricamente. Isto num processo de

³ Conforme regulamentação expressa no “novo Regimento Comum das Escolas Municipais, resultante de discussões com professores, alunos e pais, apresentando-se como alternativa capaz de contribuir para a democratização do ensino” (BARRETO e SOUSA, 2004, p. 39).

coletar pra Rede o que ela tinha de melhor, pinçar dali as propostas e tentar analisar e entender o que tinha de inovador nessas experiências. O que havia nessas experiências que podia ser divulgado, espalhado e constituir um corpo de pressupostos que poderia orientar o trabalho de uma política de educação que pretendia trazer uma transformação, trabalhar um projeto de vida com as crianças, adolescentes, etc. Então foi assim que a coisa começou. (Idem)

Ainda segundo a gestora, não foi idealizado nem construído um projeto para a Rede; foi coletado o que a Rede já trabalhava. O que a Secretaria fez foi sistematizar esse trabalho, através da equipe pedagógica que, segundo a Gestora G, “foi estimuladora dessa construção coletiva”.

Chegamos, então, num ponto da conversa no qual os entrevistados fizeram questão de esclarecer: o significado do termo “coletivo” na elaboração da Escola Plural. Porque a impressão que se tem ao ler as publicações oficiais da Secretaria Municipal de Educação é a de que a “construção coletiva” significou a participação efetiva da Secretaria Municipal de Educação, do segmento docente como um todo e até dos outros segmentos da comunidade escolar no processo. A própria pesquisadora quando leu as referidas publicações pela primeira vez, teve essa mesma impressão. No entanto, numa das perguntas feitas aos entrevistados, a ideia de coletivo precisou ser explicitada. Houve a preocupação de todos eles em esclarecer o que foi essa construção coletiva, a partir da questão: “Sabendo ser a Escola Plural uma proposta inovadora (que em tese incorpora demandas da educação, principalmente a qualidade do ensino) e que foi construída coletivamente (...)”.

Segundo o Gestor M,

ela (a proposta) foi construída coletivamente, isso que falava desde o início, mas não foi construída coletivamente fazendo questionários, fazendo assembleia, os que eram a favor, os que eram contra, não fizemos dessa maneira. A Escola Plural não foi construída a partir de uma participação plebiscitária, não foi construída a partir de uma participação assembleísta; não foi construída a partir de uma participação de palpites: eu sou contra, você é a favor, eu sou a favor, você é contra. Por quê? Por que nós queríamos partir do que já estava acontecendo, não queríamos saber de palpites da rede sobre o que fazer. Nós queríamos saber o que muita gente, que às vezes fala pouco nas assembleias, mas faz muito, estava fazendo muito. Então não adiantava uma democracia participativa, assembleísta, de palpites. Era uma construção a partir do que se fazia. A participação era por práticas, não por palpites. (Gestor M)

A Gestora C completa esse esclarecimento dizendo que

*o processo de elaboração da proposta envolveu um grande número de profissionais da rede sim, mas que estavam na Secretaria, que estavam no CAPE, de algumas escolas de ponta, então, quando ela foi gerada envolveu um grande número de profissionais que estavam inseridos na estrutura da Secretaria de Educação. Ela também teve uma dimensão coletiva porque o processo de **implementação** abriu debate amplo com as escolas, isso caracteriza essa implementação coletiva, mas ela não foi gerada num processo que envolveu todas as escolas (Grifo meu).*

De acordo com a Gestora S, tratava-se de um coletivo de aproximadamente 100 pessoas, todas integrantes das equipes pedagógicas de todas as instâncias da Secretaria Municipal de Educação e coordenadas pelo Gestor M. Esse coletivo foi responsável por fazer o mapeamento das experiências na Rede, descrevê-las, analisá-las e estabelecer um diálogo delas com a teoria, a fim de construir o texto final de um projeto que se propunha a transformar o sistema educacional do município. É a própria Gestora S quem nos informa que

aquele momento, 1994, de elaboração do projeto, foi um momento muito rico, muito alentador, porque a gente achava que estava trazendo para a Secretaria a grande proposta que os professores mais engajados defendiam, a gente sabia que era um grupo de professores engajados que defendia. Então nós acreditamos naquele momento, que a gente tinha que transformar em proposta do Governo as propostas já existentes na Rede que eram nesta linha de acesso a todos, de respeito aos ritmos do aluno, de avaliação, uma avaliação mais ampliada e principalmente de uma formação mais adequada, tanto para a criança quanto para o jovem.
(Gestora S)

Esclarecida, então, a dimensão do termo “coletivo” na elaboração da proposta, podemos começar a entender a fala de muitos professores de que ela “veio de cima para baixo”. Isso porque, embora a proposta fosse construída a partir de experiências avançadas da própria Rede, estas não faziam parte das práticas pedagógicas de todas as escolas, mas de algumas cujo coletivo era mais engajado e cujas concepções educacionais de ponta, presentes nas práticas inovadoras, estavam melhor “experenciadas”, ressignificadas e apropriadas por este mesmo coletivo ou por grupos de professores dentro destas escolas. Este foi, talvez, o primeiro ponto que gerou resistências à proposta e nos deteremos nele mais à frente.

Considera-se importante dizer que nesse coletivo responsável pela elaboração da proposta também houve pontos divergentes, como possivelmente existe em qualquer discussão coletiva, onde há vozes diversas, com pressupostos e concepções distintas, discutindo e refletindo em torno de um objetivo a ser alcançado, um projeto a ser construído. Não consideramos que isto seja negativo. Pelo contrário. A diversidade é um terreno fértil para ideias novas, mas no contexto deste trabalho, especificamente, desvelar um ponto de divergência nos ajuda a compreender melhor a história da Escola Plural e nos traz a confirmação do caráter político que está presente no campo da educação como um todo, desde a discussão de diretrizes e leis até a prática de cada professor em sala de aula.

A Gestora I citou dois desses pontos divergentes: a escolha de um nome para a proposta e a decisão pela implantação em todas as escolas ao mesmo tempo. De acordo com ela, quando as experiências significativas se transformaram em um projeto, a decisão por batizá-lo com um nome não foi unânime. Ela foi voto vencido e justifica a defesa de não ter nomeado o projeto pelo receio de “tudo virar Escola Plural”. O grupo que também defendia essa opção considerava que o projeto não deveria ser batizado. Porém, como os favoráveis à

colocação de um nome eram maioria, acabou-se por nomear o projeto. Na visão dela especificamente, “isso foi um complicador, porque sobre o nome Escola Plural hoje faz tudo, qualquer coisa virou Escola Plural”.

Devemos reconhecer a pertinência deste argumento, pois parte significativa das críticas e questionamentos acerca da Escola Plural não se dirigem à determinada concepção ou pressuposto teórico presente na proposta, mas se apoia em argumentos “superficiais” como, por exemplo: “a Escola Plural é inviável”, “a Escola Plural veio de cima para baixo”, dentre outros argumentos os quais pensa-se que não estavam bem fundados e pareciam demonstrar posturas conservadoras, acomodadas e contrárias a qualquer mudança ou mesmo indisponibilidade para, pelo menos, tentar conhecê-la e estudá-la mais sistematicamente, flexibilizando a prática, independente de qual proposta fosse.

Especificamente no caso da Escola Plural, é possível dizer que se trata de uma proposta que exige muita experimentação, dentro de uma ação reflexiva, e muita diferenciação, ou seja, uma ação diferente de acordo com a demanda pedagógico-cultural e cognitiva de cada grupo de alunos.

Ao se fazer essa colocação, o objetivo não é entrar no mérito dos aspectos objetivos e subjetivos da profissão docente e dos sujeitos envolvidos nem dos possíveis “nós” da proposta, desde a elaboração até os dias atuais, mas o que se quer ressaltar neste ponto do trabalho, tentando compreender a postura da entrevistada em defender que não se nomeasse a proposta, é que, ao ter um nome, este serviu como válvula de escape para todas as críticas. Isso corresponde a dizer que, como existe “a Escola Plural”, não há a necessidade de aprofundar em seus pressupostos para me posicionar sobre este ou aquele aspecto, pois todos se referem à proposta, “tudo é Escola Plural”: aspectos políticos, administrativos, pedagógicos. Resistências a aspectos pontuais se tornam resistências à proposta como um todo, o que tornam ainda mais intensas as dificuldades que são inerentes a um processo de mudança como esse em questão.

Uma vez então decidido nomear a proposta, surge o nome Escola Plural. Nas palavras da Gestora I, “porque era uma pluralidade, a ideia era a escola como um espaço plural, um espaço de formação humana e não de repasse de conhecimentos simplesmente”.

A fala da Gestora G aponta que

creio que a proposta estava correta. Paulo Freire já havia feito considerações sobre o projeto Escola Cidadã, na mesma direção, alguns anos antes. Aliás, eu tive a oportunidade de apresentar a proposta político-pedagógica da Escola Plural para Paulo Freire em São Paulo, estive com ele por 2 horas em sua casa, só ele e eu, conversamos muito sobre os avanços possíveis e os prováveis problemas que poderiam surgir. Ele manifestou entusiasmo pela proposta. Foi muito bom pra nós recebermos o reforço de personagem tão importante. (Gestora G)

A decisão pela implantação instantânea se deu pela maioria da equipe coordenadora. Segundo MOREIRA (1999),

após a apresentação do documento base no último trimestre de 1994, uma primeira rodada de discussão nas escolas, contatos com diretores, supervisores, coordenadores de área, lideranças sindicais, representantes de pais e alunos, percebeu-se uma abertura suficiente para a implantação do programa e nenhuma resistência efetivamente organizada e declarada. A resistência apresentava-se difusa, expressa por vozes discordantes, concentradas sobretudo nas escolas de 5ª à 8ª série e de 2º grau (MOREIRA, 1999, p. 184).

Quando o documento da proposta com o texto final estava pronto, após as etapas de levantamento das experiências, análise, discussão e sistematização, veio a discussão sobre como seria a implantação: “vai implantar na Rede toda ou fazer um estudo piloto, por adesão?” (Gestora I). A opção pela implantação “instantânea” foi maciça, por vários motivos, inclusive políticos, embora a Gestora I não o tenha aprofundado por não ter “uma visão estratégica, política”. Ela afirmou: “como eu não sou dessa área, eu não posso avaliar isso”. Ela era favorável a fazer a implantação por etapas, no sentido de ativar, de mexer com o desejo das escolas e de seus profissionais em participar do processo, questão que será retomada mais à frente, e por ser mais fácil trabalhar com menos escolas, em suas dificuldades e avanços e, a partir daí, fazer discussões para ir estendendo a implantação nas demais escolas da Rede.

Quando, no decorrer da entrevista, foi comentado que muitos professores dizem que se a implantação tivesse sido gradual os resultados talvez fossem melhores, a Gestora S, por exemplo, diz acreditar que não teria feito muita diferença, embora teria sido mais fácil, pois haveria, então, um compasso de espera maior entre o grupo que era mais engajado e o grupo que não era engajado. Além do mais, a opção pela implantação da maneira como aconteceu teve como justificativa o fato dela ser uma proposta revolucionária e as pessoas teriam que se mover de alguma forma. Foi um furacão tão grande que ninguém ficou no lugar e todas as pessoas se posicionaram, contra ou a favor, de acordo com a Gestora I.

Na Conferência Municipal de Educação, no final de 1994, numa grande reunião acontecida no Minascentro, centro de eventos da capital mineira, a Secretaria Municipal de Educação comunicou a implantação do Projeto aos professores e gestores das escolas. Isso justificou, inclusive, a fala de alguns: “Dormimos singulares e acordamos Plural”.

Adotou-se a metodologia de elaborar um caderno com o texto do projeto, que foi apresentado a todos com a orientação de que fosse lido, discutido pelo coletivo e que fosse desenvolvido de acordo com o contexto de cada escola, conforme o coletivo desta desejasse.

Nesse caderno estavam as linhas mestras do projeto, linhas estas, nas palavras da Gestora S, “flexíveis, discutíveis, até negociáveis... mas elas estavam colocadas”. Não havia,

por parte da equipe coordenadora, o sentimento de que foi uma atitude impositiva, porque havia a cobrança de que nenhum Governo, até então, tinha realmente equacionado questões importantes, como a inclusão, por exemplo. A Gestora continua dizendo que “como nosso ouvido, de quem vem de um Governo que quer mudar, estava mais aberto para quem estava mudando, nós entendíamos inicialmente que seria algo menos complicado do que foi”.

No ano de 1995 a proposta foi implantada nos 1º e 2º ciclos e, no ano de 1996, no 3º ciclo. Como seria adotada, a partir dali, a progressão continuada dentro da lógica dos ciclos de formação, foi elaborado um projeto específico para os alunos repetentes, as “turmas aceleradas”, em que um grupo de professores trabalhava a defasagem desses alunos para posteriormente (no ano seguinte) enturmá-los com seus pares de idade. Houve uma formação específica para esses professores e encontros periódicos destes para trocas de experiências, reflexões e aperfeiçoamento do trabalho.

A partir daí, houve posteriormente projetos específicos para a Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e para o Ensino Médio (4º ciclo – Ciclo da Juventude), embora a prioridade, ao invés da expansão das vagas no Ensino Médio, fosse a expansão de vagas na Educação Infantil.

De modo geral, houve muitas ações de formação, embora pontuais e emergentes. Durante os primeiros anos a equipe da Secretaria, subdividida nas equipes das regionais, acompanhou bem de perto as escolas, na fala da Gestora C. Mas este aspecto é contestado pela Gestora F, quando relata que pelo fato de ter-se decidido pela implantação na Rede toda, “dificultou muitíssimo, porque não tinha quadros dentro da Secretaria suficientes pra discutir em todas as escolas” (aspecto que coincide com as falas de várias professoras da Rede em conversas informais com a pesquisadora).

A mesma gestora ainda afirma: “Nós tentamos exacerbadamente cobrir todas as regionais, nós tínhamos pessoas em todas as regionais, mas a gente não conseguia acompanhar o movimento, porque é uma Rede muito grande”. Percebe-se que havia os grupos da Secretaria discutindo o projeto junto às escolas, mas em intensidade e frequência inferiores às que o contexto demandava.

Foram criados, na época, a CPP – Coordenação de Políticas Pedagógicas e o CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, ambos localizados na Secretaria Municipal de Educação que, respectivamente, formulavam e executavam as políticas de formação. Existia, por exemplo, o “CAPIPI”, curso de capacitação docente elaborado para discutir questões ligadas à prática e à teoria. Havia também a “Rede de Trocas”, onde

reuniam-se vários professores de todas as regionais e uma escola apresentava o seu trabalho, escola que estivesse com a prática mais próxima dos princípios da

Escola Plural. Era um debate mediado por 1 professor, da própria Rede Municipal ou da UFMG, que fazia a costura entre as apresentações, tecendo comentários e estimulando reflexões. (Gestora F)

Porém, a questão da formação dos professores foi um complicador do processo de implementação, na visão dos entrevistados, de modo geral, e aprofundaremos esta questão mais à frente.

Algo interessante que também foi criado na época e citado pela Gestora I foi o jornal “Isto é Escola Plural”, cujo objetivo era “propagar as coisas boas que estavam acontecendo”.

Como podemos perceber, a princípio, a Escola Plural foi uma proposta articulada, cuidadosamente elaborada, embasada e discutida, cujas ações e estratégias de implantação, formação e monitoramento foram desenvolvidas de forma planejada no intuito de radicalizar o sistema de ensino do município.

Foi um período literalmente rico, em que a Secretaria Municipal de Educação teve dinheiro e apoio do prefeito para efetuar as mudanças, segundo a Gestora G. De acordo com a Gestora S, os implantadores como um todo tinham certeza de que os professores abraçariam a proposta, mas assim como houve os que abraçaram, houve aqueles que foram contra. Em se tratando de um processo de mudanças conceituais, epistemológicas e de concepção tão profundas, o processo de implementação foi bem mais complexo do que o imaginado inicialmente.

Então, a sorte fora lançada: estava em ação, em meados dos anos 90, o Projeto Político-Pedagógico Escola Plural, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

1.2.3 – Escola Plural: um projeto global de inclusão de todos

Os entrevistados, ao responderem a questão sobre o que se pretendia inicialmente com o projeto Escola Plural, foram bem convergentes e as suas respostas se complementaram. As falas giraram em torno de uma ideia central, que podemos colocar aqui usando as palavras da Gestora S: “o que se pretendia inicialmente era um projeto global de inclusão de todos”.

O objetivo era desenvolver esse projeto a partir da legitimação política, pelo governo e pela Secretaria, do que os professores já vinham fazendo isoladamente. Às vezes como se fosse algo não legitimado, por conta própria, em prol de uma prática educativa mais humana e plena para seus educandos, com o intuito de desenvolver uma mudança de mentalidade mais ampla e radical, que já estava em curso, e espalhá-las pela Rede.

Nas ideias de LIMA (2003), em sua discussão sobre o ciclo de formação, podemos dizer que, no contexto da Escola Plural, o objetivo era fazer uma revisão crítica das ações de

ensino e de aprendizagem, incluindo as práticas pedagógicas existentes, identificando aquelas que são inclusivas, que proporcionam aos alunos oportunidades concretas de aprendizagem e desenvolvimento e que, a partir delas, cada escola elaboraria seu planejamento pedagógico.

Neste sentido, na fala do Gestor M, “o foco da Escola Plural é um movimento de recuperação das dimensões pedagógicas formadoras que são inerentes ao sistema educativo e à docência”. Para isso, a especificidade de cada tempo de vida é colocada como eixo estruturante do trabalho, dos tempos, dos espaços, dos convívios e do conhecimento. Esta é uma ideia fundamental. Segundo ele, “se não entendemos isso, não entendemos a Escola Plural”.

Seguindo este raciocínio, para garantir aos educandos uma educação mais humana e mais plena, era fundamental mexer na estrutura rígida do sistema educacional da época – “estrutura seriada, de uma concepção pragmatista do conhecimento, sequenciada, linear” (Gestor M) – substituindo-a por uma “estrutura organizada a partir da própria concepção da educação humana tal como ela acontece ao longo da história do ser humano” (Idem).

A Gestora I nos diz que “o eixo da Escola Plural era deslocar a idéia de uma escola que tinha preocupação em transmitir conteúdos para uma escola que tinha como preocupação a formação dos alunos”. Sabemos que esta formação acontece ao longo da vida, mas acontece com especificidades em cada tempo de vida, em cada tempo de formação. O objetivo era que a escola estivesse bem atenta a essas especificidades para que os alunos pudessem vivenciar aprendizagens mais significativas, enriquecedoras e permanentes. Esta é a ideia do conhecimento como meio e não como um fim em si mesmo.

No decorrer das entrevistas, os implantadores ressaltaram que as ideias centrais da Escola Plural foram incorporadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, servindo como incentivo para a adoção do sistema de ciclos em diversas redes do país. Isso porque, apesar do fato de uma nova concepção do processo educativo já estar sendo “gestada” desde o final da década de 70 nos pressupostos pedagógicos dos movimentos de renovação pedagógica da própria Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, especificamente, como já citado neste trabalho, a Escola Plural foi pioneira em inovar as estruturas rígidas do sistema educacional, seja em termos dos tempos e espaços, como também do deslocamento do eixo central da prática educativa, que deixa de ser o conhecimento formal e passa a ser o aluno com seus períodos específicos de vivência humana – infância, pré-adolescência e adolescência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996) reza, em seu artigo 1º, que,

*A educação abrange os **processos formativos** que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (...) (grifo meu)*

ou seja, “coloca a educação no campo da formação”, segundo o Gestor M. No artigo 2º diz que

*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo meu).*

Ambos eixos supra citados nos 1º e 2º artigos da referida lei são estruturantes da Escola Plural, que foi implantada quase 2 anos antes da promulgação dessa.

Ao fazermos uma leitura atenta da proposta e uma análise cuidadosa dos processos educativos, das etapas de vida e do contexto sócio-cultural dos alunos e dos docentes, percebemos, então, que a Escola Plural vai fundo nestas questões. Há uma lógica muito coerente na proposta, que é a da formação humana, eixo estruturante de todas as vivências, escolares e extraescolares, e que se estendem ao longo da vida do indivíduo. Dentro da concepção da proposta, o papel da escola seria exatamente o de viabilizar

a socialização de informações e de instrumentos culturais, desde que seus métodos e organização atendessem às peculiaridades dos desenvolvimentos biológico e cultural dos indivíduos em suas diversas fases (...). Trata-se de abordar o conhecimento formal, promovendo o desenvolvimento cultural de todo ser humano (LIMA, 2002, p. 18).

A Escola Plural pretendia concretizar o que os estudos traziam de novo em termos de novas concepções do processo educativo, equacionar a questão da inclusão, intervindo na evasão e repetência e atender demandas da categoria docente, como formação em serviço, horário de estudo, etc. Isso significa “uma escola pública de qualidade, sem discriminação, pluralista, democrática, não excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independente de raça, etnia ou sexo”, de acordo com a Gestora G, através de um “currículo mais rico culturalmente, que incorporasse muitas atividades artísticas, valorizasse a história, a literatura e os esportes, sem descuidar das disciplinas tradicionais”, afirma ainda a Gestora.

Nesse sentido, o objetivo norteador da proposta era que os alunos das escolas públicas municipais tivessem avanços progressivos em seu desenvolvimento escolar, num projeto de qualidade que fosse para todos, sem a seleção, já que havia um questionamento radical à cultura da reprovação, repetência e evasão. De acordo com a Gestora P,

os alunos não deviam repetir o que já sabiam, mas deviam estar permanentemente buscando aprender aquilo que não sabiam, e quem estivesse fraco deveria receber aulas de reforço pra avançar ao nível dos colegas. O ensino deve ter como objetivo que o aluno consiga compreender a inter-relação entre os diversos conteúdos, para que tenham significado, e a sua relação com a experiência de

vida, para que seja relevante, fique e seja retomado em cada novo aprendizado.
(Gestora P)

Além disso, esperava-se que a escola fosse aberta à comunidade, mais alegre e prazerosa.

No período de elaboração, para que todas as ideias fossem incorporadas e bem articuladas, objetivava-se que a Rede continuasse o que já vinha fazendo, que o governo apoiasse e que se criasse toda uma infraestrutura de formação no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e na Coordenação de Políticas Pedagógicas.

Na fala da Gestora G

havia a preocupação de fazer com que a escola fosse um ambiente de trabalho adequado para o professor e de aprendizagem para o aluno. Para isso, a escola precisava ser mais atraente, mais equipada – em termos pedagógicos, de informática, etc; com bibliotecas que não fossem meros depósitos de livros, como era a realidade da época. (Gestora G)

Havia ainda a ideia de aumentar o número de professores, através do “fator 1.5” (1 ½ professores por turma), para possibilitar a continuação e aperfeiçoamento das experiências significativas existentes, além de estimular novos projetos, através do horário de estudos que os professores passaram a ter, e das reuniões pedagógicas, que já eram uma conquista da categoria. Porém, houve uma dificuldade neste aspecto, que será aprofundada no decorrer deste trabalho.

Com todos esses pressupostos, ideias e ações, objetivava-se concretizar a Escola Plural com o professor. Era fundamental que a proposta fosse lida, analisada pelo coletivo dos docentes nas escolas e, partindo dali, os profissionais assumissem o projeto, de acordo com as demandas e especificidades de cada coletivo, cada escola, mas dentro dos marcos colocados pelo projeto geral.

1.2.4 – Radicalidades e novidades da Escola Plural

A proposta Escola Plural se revelou um movimento multifacetado, caracterizado pela reformulação do sistema educacional municipal de modo geral, bem como por se tornar referência para projetos avançados em todo o país. Por buscar ampliar a concepção do processo educativo escolar e quebrar a hierarquia e estrutura rígidas da cultura e organização escolares, através da mudança nos tempos e espaços da escola, foi uma proposta que gerou inúmeras polêmicas, questionamentos e reações das mais diversas possíveis.

Segundo DALBEN,

o programa toca em questões essenciais da prática pedagógica escolar introduzindo inovações que vão requerer modificações relacionadas, não apenas

a novos conhecimentos a serem assimilados, mas, e prioritariamente, a modificações de cunho ético e político relativas a novos valores” (DALBEN, 2000, p. 57).

Nas palavras da Gestora I, ao falar das inúmeras apropriações e posturas em relação à proposta, “todas as pessoas se posicionaram: contra, a favor, o que fosse. E pra posicionar você tinha que fazer alguma coisa, você tinha que se mexer. E ele (Gestor M) conseguiu mexer com toda a Rede, com amor e ódio”.

Foram constatados avanços significativos, mas as dificuldades oriundas de uma série de fatores presentes no decorrer da implantação (boa parte delas inerentes a um processo de mudanças estruturais e conceituais como esse) foram mais evidenciadas e acabaram por ofuscar, de certa forma, o que de bom havia acontecido.

Por outro lado, tanto as famílias quanto os profissionais das escolas até hoje fazem considerações positivas sobre as novidades trazidas pela Escola Plural. Existe o reconhecimento de que é uma proposta que buscou transformar e ressignificar a concepção de formação e de aprendizagem escolar, alterando a organização escolar e o trabalho docente.

Da mesma forma, os implantadores da proposta também relataram novidades nesse processo de transformação. Segundo o Gestor M, foram “avanços substantivos, e não avanços pontuais, não avanços na velha lógica da escola”. Ele ressaltou também que, se for feita uma avaliação da Escola Plural como se avaliava e ainda se avalia na escola seriada, não avançamos nada em nosso propósito de contribuir para seu contínuo crescimento e consolidação em prol de uma educação de qualidade para todos. Obviamente que também foram feitas considerações sobre as dificuldades e limitações do projeto, mas falaremos delas na próxima parte do trabalho.

Uma primeira radicalidade apontada pelos entrevistados e que tem uma relevante importância é que houve, nesses 10 anos, tanto por parte dos implantadores quanto por parte dos professores, uma tomada de consciência da complexidade de se proporcionar educação básica para todos, já que envolve um conjunto de fatores materiais e subjetivos, além da visão do sujeito social. Conforme a Gestora S, muitos passos já foram dados, como os da acolhida, de possibilitar uma escolarização e de desenvolver a aprendizagem naquilo que fosse possível.

Para a Gestora P, o fato de os alunos entrarem e permanecerem na escola já constitui um avanço, pois o respeito aos ciclos de formação e à socialização com os pares de idade viabilizou que fosse colocado em xeque o paradigma da reprovação como índice de qualidade e que, a partir daí, buscar-se-iam alternativas para os alunos que não aprendiam da mesma forma.

Em um artigo da revista Nova Escola (março/2003), há uma fala de Vitor Paro, professor da Universidade de São Paulo – USP, que ilustra este avanço:

ruim não é ficar na escola, é não aprender. Quando se criticam os ciclos argumentando que é preciso evitar que o jovem passe de ano sem saber, apresenta-se um dos mais importantes argumentos em favor dos ciclos. A culpa pela repetência não é do aluno, mas da escola, que não ensinou. (NOVA ESCOLA, 2003)

Isto significou uma grande efervescência cultural e revolução nas escolas, pois, ao mesmo tempo em que demanda maior envolvimento do professor, este se aperfeiçoa a cada projeto ou organização que realiza para melhorar e ressignificar o aprendizado dos seus alunos. Ou seja, soa como verdadeira a estatística de que 100% dos sujeitos em idade escolar estão matriculados nas escolas, mas parte destes deixam de aprender. Caberia a cada escola buscar iniciativas e projetos alternativos para superar as dificuldades apresentadas.

Há então um fértil movimento, dentro da escola, de constantes reflexões e iniciativas. Nas palavras da Gestora S,

foi implantado um movimento, um desencadeamento de ações nesse sentido e que a gente hoje pode dizer que a Rede Municipal de Belo Horizonte, assim como quase todas as redes de ensino, não seleciona, não classifica e nem expulsa o aluno, em particular o aluno pobre. (Gestora S)

Podemos traduzir isso como sendo uma contínua construção de uma consciência histórica dos docentes em relação à escola inclusiva. Ainda segundo a Gestora S,

efetivamente vamos ter algumas escolas, ou vamos ter grupos dentro de escolas, ou vamos ter turmas dentro de escolas que têm conseguido desenvolver ou oferecer uma proposta de educação que seja humanista, que seja de qualidade, na qual o aluno aprende, cresce e se desenvolve. (Idem)

Uma segunda novidade apontada, e que é uma espécie de efeito da anterior, é que, por ter sido corajosa ao mexer na cultura consolidada, na qual os professores e a sociedade pensam que a escola é só para quem consegue ou para quem pode, a Escola Plural tocou na questão das diferenças. Foi desencadeado um movimento nacional pois, por volta do ano de 1993, ninguém pensava ou encarava esta questão da forma como a Escola Plural encarou, para uma rede tão grande, explicita-nos a Gestora S. O importante nisso é que a sociedade tem mudado e assumido o projeto de inclusão, que hoje está em todo lugar. O discurso da reprovação, da seleção e de que a escola é só para quem quer e não é para todos, perdeu o seu espaço social.

O Gestor M nos fala que a sociedade hoje é muito mais sensível ao direito do ser humano e muito mais sensível à infância, à adolescência, à velhice, aos tempos da vida. Foi despontado um processo de construção da consciência do direito à educação e à escolarização, no sentido amplo da palavra.

Entramos, então, em outra novidade: dentro da consciência referida anteriormente, percebe-se atualmente, de forma mais evidente, a preocupação com a educação e não apenas com o ensino. Recupera-se, ou vem se recuperando, a função educadora e formadora da escola. Mais que isso: a ideia de que o ser humano tem direito a formar-se e desenvolver-se plenamente como ser humano.

Existe hoje na Rede Municipal de Ensino, segundo o Gestor M, “uma consciência muito mais clara entre os professores de que a função da escola é formar, e não apenas ensinar. Há uma consciência de que o ensino é uma mediação para a formação”. A própria sociedade já percebe que nos formamos ao longo da vida.

Hoje a escola já está mais preocupada em ser um espaço de socialização. A escola parecia ter se esquecido de que era um dos espaços socializadores por excelência e esquecido que o ser humano aprende a ser gente, aprende a ser humano, aprende valores, aprende normas, aprende identidades. (Gestor M)

Mais do que antes, este aprendizado acontece na escola. Não negligenciamos que há o questionamento por parte dos professores de que este não é papel primordial da instituição, e esta discussão será feita no próximo capítulo deste trabalho.

No bojo dessas novidades supra citadas vem a radicalidade da vinculação entre cultura e educação, entre a instituição escolar e as dimensões da relação currículo e cultura. Hoje é familiar a ideia de que o educando é um sujeito de cultura, aprende na cultura e tem direito. Antes, a ideia se limitava ao direito ao conhecimento, mas agora percebe-se que o direito à cultura é muito importante, pois o conhecimento faz parte dela.

Como exemplo disso, foi citado um encontro que aconteceu na Rede Municipal cujo nome foi “Letramento e diversidade étnico-cultural”, o que vem a confirmar a consolidação da cultura no espaço escolar, visto que até no letramento se recuperou a sua dimensão.

Segundo o Gestor M,

nunca se chamou um aluno de agente cultural, agora se fala: o aluno é agente cultural. Antes era simplesmente um letrado ou iletrado, aprovado ou reprovado, defasado, “burro”, não aprendia, inteligente. Agora os nomeamos como agentes culturais. Valorizamos o trabalho deles como agentes culturais nas favelas, nas vilas, e a escola trabalha isso, orienta, ajuda, valoriza e busca espaços para que eles se apresentem. (Gestor M)

São grupos de dança, coral, teatro valorizados através de apresentações nas próprias escolas e na comunidade.

Há um exemplo de uma escola de 1º e 2º ciclos, na Regional Noroeste, em que uma professora formou um coral que já se apresentou em eventos diversos, como em uma pré-conferência e a inauguração de um conjunto habitacional; já em outra escola também de 1º e 2º ciclos da mesma regional, um grupo de alunas apresentou uma dança folclórica na inauguração da nova sede de um posto de saúde da região.

Nesse contexto podemos falar um pouco da relação família, escola e comunidade. A partir do momento em que se valorizam as vivências sócio-culturais do aluno, ao colocá-lo como centro da vida escolar, valoriza-se também a comunidade em que ele vive (e na qual a escola está inserida), assim como suas famílias. Hoje é inquestionável a mudança no clima da escola: som, risos e músicas, movimentação dos alunos pela escola, acesso mais livre à direção e coordenação pelos alunos e por seus pais que não comparecem à escola apenas quando convocados, mas quando sentem necessidade de conversar para resolverem questões relacionadas aos seus filhos ou conversarem com o pessoal da escola (DALBEN, 2000, p. 65).

Além disso, a escola tem estreitado seus laços com a comunidade, apoiando-a e recebendo seu apoio em um trabalho de parceria. Constata-se essa realidade em uma escola na qual a pesquisadora trabalhou, onde a relação com a comunidade vem se estreitando e se fortalecendo. A escola tem promovido, dentre várias ações, serestas, feiras de artesanato (onde pessoas da comunidade e pais de alunos têm a oportunidade de divulgarem seu trabalho), palestras com assuntos do interesse da família e da escola com profissionais especializados como psicólogos, dentistas, etc, aulas semanais de ioga para um grupo determinado de alunos em horário escolar e para a comunidade em horário extraturno em convênio com determinada instituição, cursos de artesanato, tapeçaria, oferecidos por familiares de alunos, uso da biblioteca pela comunidade, intercâmbio com o posto de saúde da região, instituições de ação social, associações comunitárias, igrejas e creches, inclusive emprestando o espaço da escola para a realização de eventos da comunidade. De acordo com os entrevistados, esses avanços já citados foram os ganhos mais importantes da Escola Plural.

Uma novidade também fundamental citada nas entrevistas foi a melhora nos aspectos relativos à gestão da materialidade, a partir de

uma nova forma de gerenciamento financeiro das escolas. Isto resolveu, em parte, os problemas relativos à materialidade, no que toca a manutenção dos prédios, equipamentos, materiais de consumo, merenda, livros, etc. Por outro lado, a autonomia pedagógica associada ao gerenciamento financeiro promoveu melhorias físicas nas escolas voltadas para o próprio projeto delineado em função do atendimento às necessidades da comunidade escolar. (DALBEN, 2000).

Segundo uma professora aposentada após 32 anos de PBH no cargo de professora (aposentou-se ao término do mandato na vice-direção), a escola nunca recebeu tanto investimento como está recebendo atualmente. Hoje a instituição recebe recursos para investir nos aspectos já citados e tem verba específica para ainda ser investida em aspectos diretamente relacionados à aprendizagem do aluno. Por exemplo: caso uma família não tenha condições de adquirir o uniforme escolar ou calçado adequado para seu filho frequentar as

aulas, a direção da escola pode retirar parte de determinada verba para compra-los e doa-los ao aluno.

Além disso, a prefeitura, desde 2004, tem fornecido, no início do ano letivo exceto os do Ensino Médio, mochila com material escolar básico, denominado “Kit Escolar”, a agenda escolar e o “Kit Literário”, com vários livros literários de excelente qualidade. Este para tornar a convivência com os livros artigo de primeira necessidade e formar alunos-leitores, além de envolver também as famílias com a leitura.

Existem críticas com relação a esse programa da prefeitura, principalmente a de se tratar de uma ação com interesse político para as eleições municipais e que, por vezes, alunos e famílias não valorizarem o material recebido. Mesmo considerando este aspecto, pode-se compreender tal iniciativa como uma ação que vem exemplificar o compromisso da Escola Plural, dentro da administração municipal, com uma escola inclusiva e de qualidade, e que tem possibilitado a muitos alunos frequentarem a escola com mais dignidade.

Foram citadas primeiramente as novidades mais gerais, no sentido de estarem presentes e permearem todos as esferas do processo educativo. A partir de agora nos deteremos nas radicalidades mais específicas e localizadas, no sentido de se referirem a determinados aspectos como a formação e trabalho docentes, por exemplo.

Um avanço significativo foi a mudança na ossatura da escola, através da reorganização dos tempos, dos espaços e do trabalho, que significou mexer com todos os eixos da instituição como: a proposta curricular, as práticas de sala de aula, as concepções de aprendizagem. Segundo a Gestora C, “era um projeto muito radical, um dos projetos mais avançados em termos de concepções na área da educação”.

Acredita-se que até hoje ele é um projeto bastante avançado. Isso porque, segundo o Gestor M,

a Escola Plural não se limitou a dizer ‘vamos dar importância à cultura, vamos dar importância à socialização, vamos dar conta do desenvolvimento pleno dos educandos’, mas mantendo tudo igual. Se nós tivéssemos tentado todos aqueles ideais sem quebrar tudo isso, teria sido inútil. Porque uma escola não é boa intenção, boa vontade dos professores; não se muda a escola mudando a cultura, mudando as mentalidades, se não muda também as estruturas que permitiam que as velhas culturas, as velhas mentalidades, as concepções positivistas, pragmatistas, estreitas, lineares do conhecimento predominassem. Então era necessário mudar tudo isso. (Gestor M)

Nessa nova proposta procurou-se acabar com a organização seriada e foi proposta uma organização a partir dos sujeitos.

A partir desta radicalidade, podemos falar de duas outras mudanças muito significativas: tratamentos diferenciados para as dificuldades dos alunos e a reorganização do trabalho docente.

Como já citado, a Escola Plural implantou uma organização escolar a partir dos ciclos de formação humana com uma reestruturação da escola, através do gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade docente, da socialização do conhecimento (LIMA, 2003, p. 8). Essa reestruturação tem como pressuposto básico a

reformulação do conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento associado à noção básica de que o conhecimento é um direito humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia (Idem, pág. 9).

Na organização seriada, o aluno que não alcançava determinada nota em todas as matérias era reprovado e faria novamente a mesma série até alcançar a porcentagem pretendida (tendo aprendido ou apenas decorado o conteúdo) ou até se desmotivar totalmente e evadir-se da escola. Não se encarava com a devida atenção a especificidade da dificuldade de aprendizagem de cada aluno, pois, no ano seguinte, cada um repetiria os mesmos processos de ensino (já desanimados e longe dos seus pares de idade), com o resultado final muitas vezes já previsto: uma nova reprovação.

Nesse contexto, um grande avanço da Escola Plural foi a construção da consciência das dificuldades dos alunos, visto que, se antes ficavam repetentes ou se evadiam, agora permanecem na escola e seguem sua escolarização sem interrupções, com os seus pares de idade e demandando do coletivo da escola tratamentos diferenciados para suas dificuldades, numa concepção de acolhida das diferenças de aprendizagem.

Em 1995 e 1996 (na implantação da proposta) houve a integração dos alunos a partir da sua idade nas turmas aceleradas, com um projeto voltado para eles: a organização de horários específicos, em alguns dias da semana, para agrupar aqueles com dificuldades semelhantes, elaborando-se uma proposta para se trabalhar com elas e a recuperação paralela ao trabalho regular de sala de aula, através do uso de parte do tempo de projeto do professor para atender seus alunos com uma dificuldade específica.

Aqui foram citadas algumas das alternativas que as escolas têm criado diante do desafio de encarar os problemas de aprendizagem dos alunos, que é algo muito mais complexo e que demanda estudo e planejamento do professor, mas que, ao mesmo tempo, enriquece sua prática. Através dessa mudança, a Rede Municipal avançou enormemente para garantir o “direito humano ao conhecimento” citado no parágrafo anterior. Hoje, os alunos têm garantido de forma muito mais efetiva o acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia.

Para a consolidação dessa prática de atendimento às necessidades específicas dos alunos, o professor precisa de formação continuada, tempo e articulação com o coletivo para se organizar, ou seja, torna-se emergente a necessidade de se trabalhar interdisciplinarmente.

Entramos, então, em outro avanço fundamental da Escola Plural: uma nova identidade do professor, a partir de uma visão do docente como sujeito sociocultural, que tem direito a tempos, espaços e formação.

No início do governo do prefeito Patrus Ananias, em 1993, quando se iniciou o desenvolvimento da proposta que dois anos depois seria implantada como Escola Plural, foi aprovado, dentro de um projeto para a educação no município, o plano de carreira do magistério que, segundo a Gestora G, “até hoje traz benefícios pros professores e ajudou a reforçar o trabalho da Rede”. Houve um aumento de 100% do salário. Alguns entrevistados relatam que, naquela época, ganhavam em torno de 10 salários mínimos. Também foram concedidos aumentos variados para os professores que fizessem graduação (para os de 1º e 2º ciclos, aumento de 50%) ou pós-graduação *lato-sensu* (5% para cada especialização, num máximo de cinco) e *stricto-sensu* (10% para mestrado e 20% para doutorado). Lembramos que no concurso público de 2004 já se exigiu graduação para professores de 1º e 2º ciclos. A partir dessa época, quase 100% dos professores fizeram graduação e muitos fizeram e estão fazendo especialização, mestrado e doutorado. Foi um incentivo que atendeu significativamente às expectativas dos professores, embora percebeu-se, nos anos posteriores, uma defasagem salarial.

Além da questão salarial, os professores tinham conquistado, no início da década de 90, o horário de reunião pedagógica semanal com a dispensa dos alunos, tempo este fundamental para discussão, no coletivo, dos projetos pedagógicos, planejamentos, avaliação, questões administrativas.

Com a Escola Plural, não seria apenas um professor por turma, mas três professores para cada duas turmas – o chamado fator 1.5. Eles deveriam trabalhar coletivamente um planejamento, dentro da proposta político-pedagógica da escola, acompanhando tais turmas no período do ciclo (3 anos). Com isso, o professor teve criado o seu horário de projeto (20% da sua jornada semanal) para estudos, atendimento diferenciado aos alunos com dificuldade de aprendizagem, atendimento aos pais, ou seja, este horário deveria ser usado exclusivamente para questões ligadas diretamente à sua prática.

Segundo a Gestora C, “isso é uma conquista muito grande, em termos de organização do trabalho que uma rede de ensino tem”. E esse foi um dos principais fatores que fez da Escola Plural

um dos exemplos mais bem-acabados de como implantar a mudança de série para ciclo. O processo começou em 1995 e trouxe uma das soluções mais elogiadas, o chamado ‘fator 1,5’ – três professores para cada duas classes. O aumento no número de docentes permite múltiplos agrupamentos entre os alunos. (Nova Escola, mar./2003, p. 40).

Mas, ainda assim, nesse ponto também houve um complicador que será abordado ainda neste capítulo e no capítulo referente aos professores.

De modo geral, os gestores consideram que esses “incentivos” deram resultados, dentro de vários outros aspectos da proposta que mexeram com a Rede. Nos primeiros anos foi criada a Rede de Trocas, já mencionada neste trabalho, onde professores de várias escolas reuniam-se e apresentavam seus trabalhos e práticas embasadas nos pressupostos da Escola Plural, fazendo trocas de experiências. Existe ainda, e com grande sucesso, a Mostra Plural, um evento anual onde as escolas fazem exposições de seus projetos desenvolvidos dentro dos marcos da proposta.

A Secretaria Municipal de Educação procurou durante estes anos “investir no campo da educação continuada, prioritariamente através do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, ou por meio de convênios com instituições como a UFMG” (DALBEN, 1998, p. 54). Um exemplo recente desse investimento, citado pela Gestora F, é um convênio com a Faculdade de Educação da UFMG para um curso de especialização *lato sensu* para 160 professores, sendo 40 na área de alfabetização e letramento (1º ciclo), 40 em educação matemática (2º ciclo), 40 em história e cultura afro-brasileira (3º ciclo) e 40 em juventude e escola (EJA).

Este curso começou em maio de 2006, sob a coordenação de vários professores da UFMG. “É curso de 360 horas, no qual os professores da Rede serão alunos da UFMG, entrarão no sistema acadêmico”, afirma a Gestora F, e ainda: “vai gerar intervenções muito interessantes na Rede, pois a estrutura do curso é muito interessante, foge a qualquer estrutura de curso teórico *lato sensu* que a gente tem visto por aí”.

A proposta é que os conceitos e práticas se materializem no curso. Vale ressaltar que primeiramente as vagas foram oferecidas para professores lotados em escolas situadas nas áreas de maior vulnerabilidade social, passo importante na qualificação docente para uma educação inclusiva e de qualidade, principalmente onde estão as maiores demandas sociais.

Segundo a Gestora I, a partir da Escola Plural “muitos professores tiveram a oportunidade de atuar mais como sujeitos, mais como atores. Eu acho que foi um projeto que deu um vigor muito grande”. Ela continua dizendo que

foi um momento em que a Rede deu condições concretas, reais, para as pessoas que quiseram avançar: cursos, trocas, tempos na escola para reflexão, processos coletivos. Um monte de dissertações e teses acontecendo o tempo todo na Rede, as pessoas indo lá e mexendo na escola; então eu acho que foi um negócio, assim, realmente fantástico e ousado. (Gestora I)

Dando continuidade ao relato das novidades apontadas pelos implantadores, houve o avanço pioneiro da inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo

em que atende à demanda da organização dos ciclos, visto que o ciclo de formação da infância vai dos 6 aos 8-9 anos de idade, também significa um ano a mais para que o aluno aprenda, se desenvolva e se forme dentro da proposta dos ciclos de formação, em uma espécie de progressão continuada. Este é um dos aspectos dentre vários outros da Escola Plural que vêm sendo implantados em várias redes de ensino de todo o país.

Não podemos nos esquecer da Educação Infantil. Segundo a Gestora G, “a Educação Infantil, que começou na nossa época, foi um avanço, a gente fez coisas muito interessantes em matéria de Educação Infantil, que deram fruto e continuam hoje com questões avançadas”. A prefeitura ofertava essa etapa da escolarização através das creches e escolas infantis conveniadas. Em 2004, foi criado o cargo de Educador Infantil e construídas várias UMEI's (Unidade Municipal de Educação Infantil) por toda a cidade, em prédios próprios ou a partir de adaptações dentro dos espaços das escolas de ensino fundamental, além de terem sido mantidos alguns convênios. Tudo isso para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos e meio. Esta é uma novidade que terá consequências positivas na questão da formação dos alunos no ensino fundamental, visto que a proposta político-pedagógica da Educação Infantil é articulada com a do Ensino Fundamental.

Também falemos da educação inclusiva dos alunos portadores de deficiência, seja nas escolas regulares ou nas especializadas da Rede Municipal. Conforme a especificidade, a prefeitura disponibiliza um estagiário (de nível médio ou superior) para acompanhar esses alunos nas escolas regulares. Existem também as Salas de Recursos, nas regionais. Essas salas eram, nos primeiros anos da Escola Plural, localizadas nas próprias escolas, mas depois se deslocaram para locais específicos e contam com pessoas especializadas (normalmente professores da própria Rede, após processo de seleção) para atendimento, apoio pedagógico e material nestes locais ou acompanhando as escolas, de acordo com a demanda. Apesar das limitações, a Rede tem casos significativos de alunos portadores de deficiência que desenvolveram a fala, começaram a andar, aprenderam a ler e escrever e se socializaram de forma extremamente satisfatória nas escolas regulares. São alunos com deficiências diversas: problemas motores, paralisia cerebral, cegueira, síndrome de Down, de Kabuk, autismo, surdez, etc.

Muitos professores fizeram e fazem cursos dentro da área de educação inclusiva para poderem lidar com as limitações do aluno portador de deficiência que vem para a escola. Há uma escola na Regional Noroeste que tem uma turma de alunos surdos-mudos, com professores capacitados e acompanhamento sistemático da Regional para atendimento

adequado a esses alunos. Mas neste contexto também existem limitações, como a falta de formação adequada dos estagiários, que serão discutidas posteriormente.

Tanto a questão da criança de 6 anos no ensino fundamental, quanto a educação infantil e a escola inclusiva são a busca da concretização do direito de todos à formação plena, ao desenvolvimento e ao conhecimento.

Uma radicalidade também significativa, citada pela Gestora I e colocada em separado neste trabalho, por ser fundamental na consolidação da Escola Plural no processo educativo, é a mudança de mentalidade com relação à reprovação, ou à “bomba”:

pra muitos mudou a mentalidade, porque antes a bomba era uma mentalidade de que você volta a fazer tudo de novo, tomou bomba e começa de novo. O que a gente estava querendo mostrar é que não tem jeito de começar tudo de novo. O sujeito já viveu aquele ano e não tem jeito dele tomar bomba e não ter mais aquela idade. (...) Porque o que importa é o aprendizado alcançado, porque a bomba não levava a nada, ela voltava o aluno pra trás sem um projeto de aprendizagem específico. Então é a idéia de que o aluno aprendeu várias coisas, porém ainda não chegou no ponto que precisava chegar. É um trabalho do “mais”, pois o aluno não volta pra trás, mas continua sempre à frente. (Gestora I)

Se um grupo de alunos teve condições de, ao final do ciclo, ter desenvolvido determinadas habilidades e aprendido certos conteúdos, um outro grupo fará em quatro anos o que não teve condições de avançar nos três anos do ciclo, com um planejamento de trabalho diferenciado para sanar as defasagens.

Um aspecto “esquecido” nos primeiros momentos da Escola Plural e retomado posteriormente, segundo a Gestora G, como “uma das ações estratégicas para também se alcançar o êxito na implantação da Escola Plural” foi a biblioteca. A Gestora ainda afirma que

a organização das bibliotecas foi outro ponto importante. No meu período na Secretaria eu cuidei disso, de fazer o projeto, o planejamento do sistema de bibliotecas da Rede. Porque antes as bibliotecas eram depósitos de livros e eu falei: ‘não é isso que a gente quer como biblioteca escolar, a gente quer a biblioteca escolar viva, organizada, capaz de contribuir para aprendizagem do aluno’. (Gestora G)

A biblioteca era um mero depósito de livros. Segundo SILVA (2001), “devido à precariedade de recursos humanos, recursos materiais e até mesmo necessidade de reorganização de espaço físico, a biblioteca ficou à margem tanto do processo de implantação da nova proposta quanto do desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola, chegando em algumas escolas a ser desativada”. A autora cita em seu trabalho PIMENTA, AIRES, RIBEIRO (1998): “O espaço quando existia era usado como sala de vídeo, de reuniões, de atividades de leitura ou sala de professores. Mas, em 4,1% das escolas, o espaço Biblioteca não existia” (2001, p. 82-83).

Para solucionar essa situação, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um projeto de intervenção, denominado “Projeto de Revitalização das Bibliotecas das Escolas da

Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”, “incluído entre as sete prioridades da Coordenação Político Pedagógica em 1997”. O objetivo era “suprir as bibliotecas com recursos materiais, pedagógicos e humanos para permitir seu real aproveitamento”, dinamizando-as e integrando-as aos projetos político-pedagógicos das escolas, através da “melhoria do acervo, formação de pessoal, adequação do mobiliário e do espaço físico” (SILVA, 2001, p. 83-84).

Segundo a autora, a precariedade ou falta de bibliotecas escolares e de um programa para elas foi citada como um fator de insucesso da Escola Plural em longo prazo por professores resistentes e a criação desse projeto de revitalização acabou também sendo uma resposta a tais críticas (idem, p. 83-84).

Na época da realização da entrevista, a Rede Municipal contava com 35 bibliotecas-pólo, escolhidas de acordo com os critérios de acessibilidade, infraestrutura e engajamento na Escola Plural, que atendem à comunidade; dispunha de 1 auxiliar de biblioteca concursado ou professor com laudo-médico para cada 500 alunos e 37 bibliotecários graduados. Destes, 34 eram responsáveis pelas bibliotecas-pólo e escolas adjacentes, 2 responsáveis pela Coordenadoria de Bibliotecas e 1 responsável pela Biblioteca do Professor. Esta foi institucionalizada através do referido projeto de revitalização e possui acervo variado, principalmente livros de formação e trabalhos científicos à disposição dos docentes, estando localizada no prédio da Secretaria Municipal de Educação.

Já a Coordenadoria de Bibliotecas é o órgão responsável pela maximização da utilização dos recursos destinados às bibliotecas e pelo desenvolvimento de ações de “formação do profissional que atua nas bibliotecas, composição e melhoria do acervo, promoção da leitura e utilização da informática nas escolas da rede municipal” (SILVA, 2001, p. 86). Dividida em quatro núcleos de trabalho – acervo, formação, informática e marketing, a coordenadoria mantém reuniões periódicas com os bibliotecários a fim de desenvolver projetos e propor mudanças que visem à valorização e aproveitamento da biblioteca escolar como espaço educativo e integrado ao projeto político-pedagógico das escolas.

Segundo a Gestora G, Rede Municipal ganhou vários prêmios porque “a organização das bibliotecas da prefeitura tinha sido considerada como um trabalho inovador na área da educação”. Foi vencedora do 10º concurso Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil como Melhor Programa de Incentivo à Leitura a Crianças e Jovens do Brasil, em novembro de 2005, no Rio de Janeiro. Recebeu a Medalha Professora Etelvina Lima, destaque criado pelo Conselho Regional de Biblioteconomia da 6ª região, pelo Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em dezembro de 2005. O município também

foi agraciado com a Medalha da Ordem do Mérito do Livro 2006, concedido pela Biblioteca Nacional e Ministério da Cultura, pela relevante contribuição prestada ao livro, à leitura e à biblioteca, em maio de 2006, no Rio de Janeiro e com o II Prêmio Nacional Carol Kulthau, concedido pela Escola de Ciência da Informação / UFMG, em 2006, ao auxiliar de biblioteca da E. M. Dora Tomich Laender.

A Gestora G, ao encontrar com uma auxiliar de biblioteca, ouviu dela que “seu trabalho está dando frutos”.

Podemos dizer que todo este trabalho pioneiro citado foi desencadeado e fortalecido num movimento que é da categoria docente, da escola como um todo, e não do Governo. Ele é um movimento de base e, por isso, é diferenciado no sentido de ter dado passos importantes na efetivação do projeto global de inclusão, demanda antiga da sociedade e da educação, usando as palavras da Gestora S.

1.2.5 – Processo de implementação – dificuldades na prática

Como não se tratou de ajustes pontuais no sistema educacional e não foi um projeto demarcado para alguns anos, mas antes “significou uma mudança de paradigmas” (Gestora P), a proposta, além das novidades constatadas, também passou por dificuldades e distorções, a partir do processo de implantação, quando se constatou limitações e percebeu-se alguns pontos importantes que foram “negligenciados”.

Recuos, equívocos e impasses fazem parte de qualquer processo de reforma. Mas a escola é uma instituição na qual historicamente as mudanças são lentas, os professores têm que se adaptar a essas mudanças e o processo de incorporação de mudanças passa por recuos. Eu não diria equívocos, mas por interpretações reduzidas ou equivocadas de algumas coisas; por impasses, porque a complexidade da realidade é muito maior do que as políticas pensam. Na hora de implantar aparecem coisas que não estavam previstas e gera impasses. Isto faz parte do processo histórico de mudanças. Então não é só da proposta em si (Gestora C).

Afinal, “todo projeto pedagógico é também político porque envolve escolhas e tomadas de decisão que nem sempre contentam a todo mundo” (Gestora P). O projeto Escola Plural teve fundamentos de ordem política porque incorpora o deslocamento da hierarquia de escolhas pedagógicas feitas centralizadamente por uma Secretaria para o corpo docente de cada escola. Cada uma “pode fazer opções pedagógicas em função das necessidades educativas de seu alunado aliado a suas intencionalidades pedagógicas” (Gestora P).

Por se tratar de uma proposta muito avançada em termos de política educacional, inclusive conceitualmente, e que procurou concretizar teorias extremamente atuais da área da educação, tudo isso quando chega à escola passa por um crivo de interpretação, de

apropriação, de compreensão. Isso traz a dificuldade para o docente de “como é que se compreende o que é pra fazer” (Gestora C).

De acordo com os entrevistados, o movimento de implementação de uma reforma exige tempo, nem tanto pelas inovações trazidas, mas pela forte influência de uma cultura escolar já sedimentada, como, por exemplo, a cultura da seriação.

Podemos mencionar também uma faceta mais radical que é a questão ideológica. Muitos não concordam com a proposta porque têm outra forma de pensar a escola, outro jeito de perceber suas finalidades sociais e têm uma filosofia completamente diferente dos pressupostos que o Projeto da Escola Plural implementava (Gestora F).

O Gestor M também faz uma consideração neste sentido, dizendo que não houve nem distorção nem má-compreensão da proposta, mas

é que o tempo é necessário. Eu diria que muito mais do que por uma questão de tempo, uma questão de mexer na cultura não é por decreto, não se mexe na cultura por decreto. Eu acho que teve ritmos muito diferenciados, mas isso é normal. Todo processo de redefinição de valores, de concepções, tudo isso passa por processos lentos de apropriação (Gestor M).

Além disso, para alguns dos entrevistados, houve a dificuldade de falta de apoio político para a continuidade na implementação da proposta no governo subsequente. Devido à sua complexidade, era um projeto que não podia ser implantado da noite para o dia e precisava estar na pauta por muitos anos.

Para os implantadores, as mudanças políticas no final do governo do prefeito Patrus Ananias e no início do governo Célio de Castro contribuíram para comprometer a implementação, pois houve a mudança da equipe da Secretaria Municipal de Educação. A Gestora G, que saiu da Secretaria antes da implantação do último ciclo, considera que

embora a nova Secretária estivesse empenhada em dar prosseguimento à proposta, sua equipe não tinha o mesmo entusiasmo. Ela ouviu as críticas da população, fez muitos seminários, fez muito esforço pra continuar, mas eu acho que não foi com o mesmo entusiasmo. (Gestora G)

Sempre as mudanças de governo trazem mudanças na visão dos projetos e a partir daí a condução do mesmo vai mais por uma linha ou outra. Possivelmente foi isso que aconteceu.

Este é um problema que não é exclusivo da área da educação, mas de outras áreas da administração pública. Cada governo tem sua proposta, baseadas em suas concepções, ideais e interesses políticos, o que acaba por dificultar ou até mesmo inviabilizar projetos importantes para o município, estado ou país. O oposto também ocorre: questões relevantes que haviam sido interrompidas por governos anteriores podem ser retomadas ou continuadas pelo governo eleito. No entanto, é bom salientar que a Escola Plural foi assumida pelos governos subsequentes como um projeto que merecia ter continuidade, embora com ajustes.

Uma dificuldade também mencionada por parte dos implantadores é o fato de a Escola Plural ser uma proposta da Secretaria Municipal de Educação. Anteriormente neste trabalho foi discutido o significado do termo “coletivo” na elaboração do projeto e ficou esclarecido que a sistematização foi feita por um coletivo que estava na Secretaria. Nesse contexto, além das resistências que naturalmente acontecem em relação às mudanças emanadas de instâncias superiores, nas várias áreas de atuação do governo, houve a resistência dos professores que já não mais se enxergavam nesta iniciativa. De acordo com a Gestora I

toda vez que se faz uma leitura de uma prática, e eu fui entender isso depois, a leitura da prática já não é mais a prática. Ela já é uma teorização sobre a prática. E o que me espantou foi que as pessoas que trabalhavam com a gente, que nós coletamos material do trabalho delas e sistematizamos, elas não viam esse projeto como uma coisa que elas já faziam, elas viam esse projeto como algo que alguém idealizou pra elas fazerem (Gestora I).

Houve, então, uma espécie de constatação da seguinte limitação: o lugar que os implantadores estavam ocupando não lhes permitia fazer uma ponte entre uma teoria e uma prática. A Gestora I justifica dizendo que “quem estava na prática estava imerso nela e quando essa prática é ressignificada num nível teórico, num nível de pressupostos, quem está vivendo essa prática não consegue articular um pressuposto daquilo que já se fazia”. Isto quer dizer que as pessoas que já tinham uma prática inovadora não se reconhecem mais na proposta da Escola Plural porque falam que aquela proposta está diferente do que eles faziam. E realmente está diferente. Elas acham que a proposta, de certa forma, retirou a autoria delas.

Segundo DALBEN (2000, p. 62), “a vinda da Escola Plural interferiu nesta prática e, de alguma maneira, alterou o sentido de liberdade e de criatividade das escolas, que se sentem, hoje, cerceadas pelas orientações das regionais e da Secretaria Municipal de Educação”.

No bojo dessa discussão, houve o problema dos canais de diálogo e divulgação entre a Secretaria e as escolas. No processo de coleta, análise, teorização e sistematização das experiências significativas, a equipe da Secretaria deixava espaço aberto para a participação dos professores nos debates. Mas,

em função da Rede Municipal ser uma rede de ensino grande, as chamadas não chegavam em quase nenhum dos professores. Então houve um grupo de professores que participou mais, e outros que estavam totalmente alheios às discussões que estavam acontecendo (Gestora I).

Professores relatam que não havia material (cadernos) da proposta para todos e isso também foi constatado na avaliação encomendada pela prefeitura sobre a Escola Plural ao Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais / Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais. Essa pesquisa informa que muitos professores argumentaram que “faltou material de divulgação do programa no momento de sua implantação” (DALBEN, 2000, p.

76) e que tal problema permanecia, tornando precária a troca de materiais e experiências entre os professores da mesma escola e entre as escolas da Rede (idem, ibidem).

No entanto, os entrevistados consideram que isso não era verdade. Segundo a Gestora S, “o caderno foi um pra cada professor. Agora, como que isso chegava na escola a gente não sabia. O canal não era bom”. Considera-se que estes problemas são questões aparentemente pequenas, mas que geram ressentimento nos profissionais que estão nas escolas. Percebemos também que não tem como buscar constantemente informações diversas, naquele momento de implantação e ainda hoje, principalmente sobre cursos de formação da Secretaria.

Mas, voltando à questão de ser uma proposta vinda da Secretaria, considera-se que a gestão de uma política exige que em determinado momento é preciso implantá-la, independente da aprovação maciça ou não. Os problemas precisam ser solucionados e se existe um bom projeto que, com certeza, não vai resolver tudo, mas vai viabilizar a reflexão sobre conceitos e paradigmas e estimular mudanças, quem está na direção tem o poder e o dever maior de leva-lo adiante. Só depois de implantada a política é que os resultados poderão ser vislumbrados, as opiniões formadas e as mudanças para aperfeiçoá-la poderão ser sugeridas e discutidas. Segundo a Gestora S,

o que foi distorcido foi que os professores que eram contra, por princípio, distorceram a metodologia de implantação e conseguiram fazer valer mais forte do que foi realmente a ideia de que veio de cima pra baixo, que era obrigatório. Ninguém nunca foi perseguido, ninguém nunca foi impedido, ninguém nunca foi molestado, ninguém nunca foi, vamos dizer assim, pressionado no sentido do corte de direitos para fazer a coisa de um jeito ou de outro. Essa distorção, eu acho que ela foi assim, quem era contra conseguiu por na roda que foi uma proposta de cima pra baixo. Ela foi uma proposta de Governo, mas ela foi uma proposta extremamente aberta à negociação (Gestora S).

Para os implantadores, por mais que a equipe deixasse espaço aberto para a participação dos professores, esta deveria ser por ideias, práticas e até sugestões, mas não “por palpites”, numa participação “plebiscitária e assembleísta”, como esclareceu o Gestor M. Afinal, é uma proposta que desde o início esteve articulada com os ideais do movimento de renovação pedagógica da década de 80, com as teorias de aprendizagem de Piaget e Vygotsky, com o acesso e a qualidade na escola pública para todos e com as práticas docentes que eram desenvolvidas para fazer com que essa aprendizagem de qualidade e inclusão acontecessem. A ideia era avançar e não retroceder, fazendo ajustes pontuais com a permanência das práticas e estruturas anteriores.

Houve uma dificuldade relevante, considerada em todas as entrevistas, que localizou-se na compreensão dos ciclos de formação humana e, conseqüentemente, na compreensão da progressão continuada.

Segundo LIMA (2002, p. 8), o ciclo de formação é consequência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem, concebendo-se o conhecimento como parte integrante da formação humana, o que inclui, certamente, a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento. Para isto, o tempo escolar é organizado de modo a melhor se adequar às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Essa ideia vem questionar os apontamentos frequentes de que “Escola Plural é para aluno pobre” ou “é para aluno que não consegue aprender”. Na verdade, trata-se de “**dar o tempo adequado a todos**” (op. cit, p. 9, grifo meu).

Ao falarem sobre a concepção do que vem a ser o ciclo de formação, expuseram pontos de vista diferentes sobre as concepções incorporadas na prática. Para alguns entrevistados houve uma má-compreensão dos ciclos pelo fato dos docentes já terem consolidada uma cultura da seriação, terem estudado e se formado para dar aulas no molde seriado, sendo-lhes difícil, então, organizar seu trabalho a partir dos ciclos.

Hoje já se discute em cursos de licenciatura e pedagogia as políticas públicas educacionais de implantação dos ciclos, como a Escola Plural, por exemplo, embora de forma mais pontual, mas não se faz uma discussão sistemática e densa, dentro da grade curricular, dos ciclos de formação humana no processo educativo.

Claudia Soares, em artigo da revista *Nova Escola* (março/2003, p. 41) diz: “fico espantada ao ver que a discussão sobre ciclos ainda não está nas universidades”. Uma ação interessante que se tem observado, embora incipiente, é a cobrança do estudo da Proposta Escola Plural nos concursos municipais de Belo Horizonte não apenas para professor municipal nos diversos níveis, mas para outros cargos da área da educação, como educador infantil e auxiliar de secretaria e biblioteca escolares. O candidato nomeado já entra na prefeitura pelo menos com uma noção da organização escolar da Rede Municipal.

Para outros entrevistados, a dificuldade de compreensão do ciclo se deve ao fato desta organização do ensino mexer muito no trabalho do professor, no sentido de demandar mais planejamento e maior flexibilidade.

Segundo Magda Soares, citada por Claudia Soares em artigo da revista *Nova Escola* (março/2003, p. 41), “a organização por ciclos exige um diagnóstico que identifique grupos homogêneos dentro do grande grupo heterogêneo e defina formas de trabalho diferentes para cada nível cognitivo”. E Claudia Soares continua dizendo que “só quando o professor consegue desenvolver uma postura investigativa em relação à forma como os alunos aprendem, quando tem tempo para se encontrar com os colegas e trocar experiências e angústias, ele desenvolve um olhar analítico sobre sua prática”.

A organização por ciclos evidenciou que a não-aprendizagem não é simplesmente “culpa” do aluno, mas da escola que não encontrou metodologias de ensino capazes de desenvolver a aprendizagem. Esta é uma afirmação polêmica, pois, se por um lado o ciclo demanda do professor uma prática educativa analítica e reflexiva do aprendizado de todos os seus alunos, estudo contínuo para propor as intervenções adequadas para cada grupo num trabalho coletivo e interdisciplinar viabilizando, assim, o aprendizado de todos, por outro lado o processo de escolarização envolve questões de outras ordens.

Uma delas é a queixa, por parte da escola, de que as famílias não acompanham, como deveriam, a vida escolar do filho, num trabalho de parceria com a instituição. Muitas vezes isso acontece nem tanto pela desconfiança com a proposta Escola Plural, já que hoje esta questão está mais tranquila, visto que as escolas, de modo geral, têm procurado desenvolver uma educação de qualidade, mas mais ao fato de muitas famílias vivenciarem problemas sociais ligados ao desemprego, violência, drogas, alcoolismo, miséria. Assim, a escolarização dos filhos, neste contexto, acaba não sendo uma prioridade familiar, ficando a cargo apenas da escola.

Ainda dentro da compreensão dos ciclos, os entrevistados mencionaram que os professores vêm fazendo uma subdivisão destes em “ciclozinhos”, como se ele fosse um amontoado de séries. Isto contraria a estrutura atual na qual, de acordo com LIMA (2002, p. 7-8), em um conjunto de três anos, teria que se pensar em 600 dias letivos disponíveis para a realização das aprendizagens desejadas para cada período de formação (infância, pré-adolescência e adolescência), além de reformular a avaliação para atender à ideia processual de construção do conhecimento, o que exige o planejamento coletivo e a disponibilidade de todos os professores.

A questão da não-retenção, por exemplo, segundo os implantadores foi muito mal entendida: “ninguém está falando que o menino tem que passar sem saber nada. O foco era o contrário. A gente achava até que os meninos passavam sem saber nada porque fazer uma prova e tirar nota pra gente é nada, vale pouco” (Gestora I).

Outra questão também mal compreendida foi a concepção de avaliação. Esta dificuldade é justificada por uma cultura da avaliação escolar meritocrática, seletiva e guiada pela reprovação. Assim, quando se mudou esta concepção pela perspectiva da avaliação diagnóstica, contínua e processual, que não significa simplesmente mudar os instrumentos como as escolas entenderam, surge um grande entrave relativo à própria finalidade dos processos de avaliação.

Nesse contexto, os pais também não compreenderam que as crianças aprendem muito mais com seus pares de idade do que ficando retidas e convivendo com crianças mais novas, de idades diferenciadas. Não entendiam também que a repetência produzia pessoas frustradas e desanimadas, que internalizavam uma falsa “incapacidade” de progredir na vida.

Instalou-se, ainda, a grave distorção pedagógica ao considerar que a proposta de avaliação era o mesmo que promoção automática e que as crianças não precisariam mais estudar.

A Gestora G relata que

foi difícil aos pais entenderem que os filhos tinham que estudar pra fazer prova, tinham que estudar pra fazer avaliação, que as avaliações seriam mais constantes, mais freqüentes e que visavam principalmente identificar se os alunos tinham aprendido e avaliar não era apenas dar notas, que era o que eles estavam acostumados (Gestora G).

Para muitos professores, senão a maioria, o ponto central da avaliação na Escola Plural era deixar de ter prova, ou simplesmente acabar com a reprovação.

Segundo a Gestora C, “os professores sem saber como lidar com isso, estavam lidando mais por indicadores mais superficiais, que eram os instrumentos, se tinha nota, se não tinha, então ela (a avaliação) foi destorcida na forma de interpretar” (Gestora C).

Na verdade, “as pessoas queriam normas e regras pra seguir e a gente estava tentando fazê-las compreender e desenvolver a prática no sentido de ampliar a consciência do que é um processo educativo. E isso é muito difícil” (Gestora I).

Na prática, poucos professores acompanham a turma no decorrer do ciclo. A escolha das turmas no início do ano letivo normalmente obedece primeiramente ao critério da lista de acesso (de acordo com o “tempo de casa” do professor) e há, entre os docentes, principalmente nas etapas iniciais de escolarização, muitos que preferem trabalhar só com o início, o meio ou o fim de cada ciclo. Por exemplo, há aqueles que se nomeiam como “alfabetizadores” e gostam de trabalhar só com o início do 1º ciclo (antigo pré-escolar). Se for para continuar com a turma na etapa seguinte do ciclo, eles não aceitam.

Segundo a Gestora S, “o ciclo reúne uma idade, mas ele reúne uma ação docente pra aquela idade. (...) Nós vamos ter uma dificuldade mesmo de um setor da Rede em flexibilizar sua prática, e nós não tínhamos essa consciência no começo”.

Ainda na sua fala, a professora explicita as dificuldades da concepção do ciclo não se tornar forte

não porque a idéia de ciclo é ruim. A ideia de ciclo não pegou porque ela mexe muito no trabalho do professor. O ciclo implica no professor trabalhar com 3 anos ao mesmo tempo, porque ele tem que atuar no ciclo. Se ele atuar em um ano do ciclo, ele não está atuando no ciclo, ele está dificultando o ciclo. Implica em planejar mais, talvez um trabalho maior. E há algo aí no trabalho que não pegou.

Então nós vamos ter uma dificuldade dada por isso e por consequência um pequeno resultado (Gestora S).

A Escola Plural é uma proposta que precisa do professor para, efetivamente, ser implementada.

Aparece, então, uma variável relevante na dificuldade de trabalho com os ciclos: a organização coletiva. Na Escola Plural, o “fator 1.5” no quadro de pessoal representa 50% a mais do número de professores na escola. Essa infraestrutura tem o intuito de proporcionar ao profissional um tempo extraclasse de estudo, análise e reflexão da sua prática, além deste poder se encontrar com outro(s) colega(es) para lidarem juntos com as demandas e necessidades pedagógicas da turma. Segundo a Gestora G, houve uma distorção neste aspecto porque muitos professores

acharam que, com isso, podiam se afastar da escola mais facilmente, na maioria das vezes para resolver questões alheias à escola, quando, na verdade, o 3º professor era exatamente pra cuidar daqueles alunos mais fracos, acompanhar o desenvolvimento deles, recuperar os alunos pra que eles progredissem no mesmo tempo que os outros (Gestora G).

Atualmente, sabe-se de professores que não utilizam sistematicamente este tempo de estudo, chamado de “horário de projeto” para a finalidade de dar um apoio paralelo aos alunos, estudar e planejar suas atividades com outro(s) colega(es) do ciclo, ou atender aos pais.

Segundo DALBEN (2000),

“a falta de tradição com trabalhos em que o professor tem que planejar em conjunto e conhecer o desempenho dos colegas é a principal dificuldade apontada por algumas escolas. Por outro lado, o tempo fora da sala de aula não é visto pelo professor como ‘tempo para a escola e para os alunos’” (DALBEN, 2000, p. 72).

Muitos professores interpretaram a possibilidade desse horário como liberdade para faltas (Op. cit, p. 70).

Ainda dentro do trabalho coletivo percebe-se relações de poder na escola entre aqueles que têm mais e os que têm menos tempo de casa, aqueles que são mais envolvidos e estudam mais e os que são mais “acomodados”, aqueles que acham importante a discussão do trabalho no coletivo e os que preferem trabalhar individualmente.

Estes aspectos subjetivos nenhuma proposta pedagógica poderá resolver se não houver, por parte do professor, uma consciência da necessidade de flexibilizar o seu trabalho e planejá-lo com o coletivo da escola.

Houve, a partir de 2005, a perda do horário semanal de reunião pedagógica, que era pago pela prefeitura, com a dispensa dos alunos. Eram duas horas de reuniões semanais onde o coletivo se reunia para discussão, planejamento e análise da prática pedagógica, assim como

para avaliação dos alunos, discussão e organização de eventos e projetos da escola, questões administrativas, cursos de formação e outros assuntos escolares que o contexto demandasse.

Segundo DALBEN (2000, p. 69), “todas as decisões importantes da escola são tomadas nessas reuniões. A concepção de gestão democrática se evidencia neste espaço, em que tudo é discutido e votado”.

Considera-se que este tempo seja um canal fundamental de diálogo do coletivo da escola e, como pesquisadora e trabalhadora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, percebo que a perda desse horário significou um enorme entrave à comunicação entre os seus profissionais.

Segundo a Gestora F, em 2003 o então prefeito, Fernando Pimentel, pediu que fosse feita uma avaliação do rendimento dos alunos. Houve um resultado aquém do que se esperava. Julgou-se, então, que seria necessário mais tempo pedagógico dentro da sala de aula.

Esta questão foi considerada importante para se obter mais informações na Secretaria Municipal de Educação e saber exatamente o que aconteceu para que o tempo coletivo fosse retirado. No entanto, não houve a oportunidade de fazer tal investigação. Sabe-se, contudo, que a justificativa, por parte da Secretaria Municipal de Educação, é a de que a dispensa dos alunos contraria uma prescrição legal que prevê a permanência diária do estudante na escola por um determinado número de horas. Este motivo é no mínimo questionável, já que a Rede Municipal de Ensino de Contagem, cidade vizinha à Belo Horizonte, ainda mantém, quinzenalmente, suas reuniões pedagógicas com a dispensa de alunos respaldada pela lei, a partir da mudança na organização dos dias escolares e carga horária anual, 208 dias letivos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, a escola deve cumprir, *no mínimo*, 200 dias letivos e 800 horas anuais de aula.

A Gestora S relatou que o motivo do “corte” das reuniões pedagógicas com a dispensa de alunos foi a constatação do mau uso deste horário. A Secretaria sabia da existência de professores que utilizavam tal tempo para finalidades alheias à discussão coletiva dos assuntos pedagógicos e administrativos da escola, inclusive para se ausentar da mesma.

Tem o tempo de estudo e os professores não sabem utilizar esse tempo de estudos. Por isso acaba também o tempo pedagógico, porque se observou que eles não estavam aproveitando este tempo, que eles ficam conversando, vendem coisas, saem pra resolver problemas pessoais, faltam muito (Gestora S).

Outros entrevistados, no entanto, consideram que a retirada deste tempo foi um retrocesso, não foi a solução mais adequada, pois haviam os professores que o utilizava corretamente. Para eles, o tempo coletivo deveria ser retirado daqueles que não estavam aproveitando-o adequadamente para estudo e reflexão, algo que foi uma conquista muito

grande da categoria. Mas aí entra a questão do controle e da dificuldade em saber quem estava aproveitando e quem não estava.

Há ainda a opinião de que a suspensão das reuniões seria por motivos econômicos, com o intuito de remunerá-las como horas-extras ou abono, para não ter que estender este acréscimo aos professores aposentados. Como não foi possível averiguar esta hipótese, não se entrará nessa discussão.

Sintetizando, de acordo com a Gestora F, a “noção de ciclo e noção do trabalho coletivo eram básicos. Sem isso, a proposta da Escola Plural não existe. Porque se permanece trabalhando individualmente e a noção de seriação”.

Na discussão feita até o momento, verificou-se que o professor teve papel importante nesse resultado, inclusive devido aos “diferentes ritmos dos próprios professores”, segundo a Gestora S. Assim, entramos em pontos importantes que foram, de certa forma, “negligenciados” dentro do projeto Escola Plural e apontados por alguns entrevistados: a *formação dos professores*, a *discussão curricular* e um *compasso de espera* maior com o setor da Rede que não estava engajado.

Percebemos que a principal negligência da Escola Plural se deu na formação dos professores. Estes se ressentem de não terem sido preparados adequadamente e os implantadores, de modo geral, também acham que ficou uma lacuna grande neste aspecto.

Segundo a Gestora G, “a proposta foi inovadora sim, mas faltou um pouco mais de capacitação para a implantação”.

A Gestora F levanta questões da própria infraestrutura da Secretaria Municipal de Educação, que muitas vezes não tem como implementar o que se idealizou. “Não tinha quadros dentro da Secretaria suficientes pra discutir em todas as escolas, porque é uma Rede muito grande”. Ou seja, o quadro de formadores era menor que o número de professores e de escolas. “O investimento na educação tinha que ser muito maior pra dar conta dessa proposta também”, afirma novamente a Gestora F.

Apesar de a Gestora G ter comentado, em momento anterior do trabalho, que o projeto aconteceu quando se teve dinheiro para investir, este não foi suficiente para dar conta de todos os vieses da abrangência e demandas trazidas pela Escola Plural.

A partir das conversas informais que a pesquisadora manteve com vários professores, supervisores e coordenadores das escolas para conhecer melhor o contexto de implantação, observou-se que, além da insuficiência de material, já comentada neste trabalho, o contato e o monitoramento das escolas foram precários, tanto na qualidade quanto na quantidade, visto que foi uma formação emergencial, de curta duração. As visitas às escolas eram escassas e as

discussões não se centravam na prática, mas em aspectos conceituais e epistemológicos da proposta.

Quando os formadores eram questionados sobre como lidar com determinadas questões práticas de sala de aula, eles não sabiam responder aos professores e deixavam as dúvidas em aberto. Os professores eram apenas orientados a planejar suas aulas a partir dos interesses do aluno, de acordo com o seu contexto e embasados nos eixos da proposta.

Isso é muito vago e incipiente dentro das novas demandas de formação plena dos educandos, organização por ciclos, não-retenção, planejamento e execução coletivas do trabalho docente, após uma prática sedimentada de transmissão de conteúdos, seriação, reprovação e trabalho individual do professor com a sua turma.

Nas palavras da Gestora I,

deslocar o eixo do conhecimento como fim pro conhecimento como meio, esse pra mim é o principal eixo. Você tem que ter outra concepção de aprendizagem, do que é aprendizagem, e eu acho que essa foi a principal questão. E isso foi algo muito complexo, que não se aprende de um dia pro outro. Eu acho que os professores também têm razão de ficarem do jeito que ficaram (Gestora I).

A Gestora C considera que

se tivesse uma perspectiva de formação pros 4 anos da política (nos anos seguintes) permanente dos profissionais, eu acho que talvez os resultados hoje fossem talvez mais promissores. Algumas práticas fossem mais consolidadas nas escolas do que foram até hoje. Investiu-se muito pouco do que poderia ou deveria ter investido na formação, como era necessário pra um projeto de uma envergadura e de um avanço como esse foi (Gestora C).

Segundo ela, boa parte das resistências ocorreu porque os professores não sabiam o que fazer pra trabalhar com aquela nova perspectiva E quando eu não sei o que fazer é preferível voltar, porque pelo menos eu faço alguma coisa que eu sei como conduzir (Gestora C).

Para viabilizar uma reflexão que possibilitasse a mudança de concepções e de práticas, deveria ter se discutido como a *práxis* em sala de aula precisava ser organizada, bem como a nova relação com o conhecimento e as formas de abordagem diferenciadas.

Da mesma forma, era necessário pensar em estratégias de acompanhamento dos educandos para que todos avançassem, nas avaliações diagnósticas eficientes no início de cada ano letivo para se fazer os planejamentos, nas metas que seriam alcançadas ao final do período e como fazer isso caso um professor não acompanhasse a turma no decorrer do ciclo, que ele passasse para outro colega as reflexões, os diagnósticos e as avaliações realizados para garantir que o trabalho continuasse.

De acordo com a Gestora C, essa foi uma questão difícil de ser implementada, pois as escolas não conseguiram resolvê-la de fato.

A concepção de avaliação foi muito difícil de ser implementada por mudar radicalmente uma outra já enraizada: a de construção do trabalho pedagógico. Ainda para a Gestora C, isso “é uma coisa a longo prazo mesmo, essa formação jamais aconteceria em 2-3 anos”.

Pouco adiantaria se houvesse uma formação sólida e permanente, envolvendo toda a Rede e se na pauta desta formação não se discutisse a questão curricular, outro ponto que, segundo parte dos implantadores, foi negligenciado.

Ainda existe a dificuldade de definição do que seja o nível de ensino desejável, dentro da discussão curricular. Não se discutiu como se dava o ensino dos conteúdos das diversas disciplinas dentro de uma perspectiva de formação que o projeto previa, além de não se encarar a questão do fracasso dos alunos na perspectiva da aprendizagem de algumas áreas.

Segundo alguns gestores, se o professor tem alunos diferenciados e propostas diferenciadas, também haverá aprendizagens diferenciadas, porém algumas destas serão desvalorizadas. Este é um problema mais complexo e muito se tem refletido sobre ele, mas ainda é algo que, digamos, está em aberto dentro do processo para uma discussão mais aprofundada.

Dentro desta questão, alguns implantadores enfatizaram a importância de o estudante adquirir conhecimentos: o conhecimento disciplinar, o conhecimento científico, o conhecimento social. Para eles, isso é algo essencial.

Segundo a Gestora S, “o aluno quando aprende fica melhor com ele mesmo, a autoestima dele amplia, assim como as condições de viver no mundo. E amplia sua condição profissional”.

Assim, vemos que o conhecimento é essencial para a formação dos sujeitos.

De acordo com a Gestora C,

as escolas renovaram seus projetos, engajaram, mostraram projetos com temáticas transversais, trabalhos de capacitação dos alunos nas escolas, mas muitas crianças chegavam ao final do ciclo sem aprender a ler e escrever, que eram os conteúdos básicos do currículo (Gestora C).

A Gestora S continua dizendo que se raciocina muito com as habilidades e aprendizagens não centradas nos conteúdos, mas ainda se faz um vestibular como o da UFMG, que é altamente seletivo e centrado nas disciplinas escolares. É um ponto que ela pessoalmente não tem opinião e considera que deveria ser melhor discutido. Então, o conhecimento que a escola básica deve ensinar ainda é um ponto polêmico que demanda uma discussão mais abrangente.

Outro aspecto importante tido como negligenciado, citado por alguns entrevistados, foi a ausência de um compasso de espera entre as escolas perante a implementação da Escola Plural.

Conforme a Gestora S, havia a “confiança” de que as escolas abraçariam a proposta e os gestores esperavam que o processo fosse menos problemático do que realmente foi. Em escolas nas quais as concepções de formação plena, com tempos e espaços diferenciados, já estavam de certa forma apropriadas, ou seja, escolas mais avançadas em relação à proposta, o processo fluiu com maior tranquilidade. Porém, nas escolas que estavam mais apegadas à cultura de transmissão de conhecimentos, ensino e avaliação quantitativa, a dificuldade para sair desses esquemas foi maior.

Resumindo, houve escolas e coletivos mais e menos sensíveis aos grandes eixos da proposta, não havendo tratamentos e tempos diferenciados para cada escola, de acordo com o seu grau de avanço e engajamento.

Segundo a Gestora I, houve uma dificuldade no exercício da escuta daqueles que estavam vivendo, na prática, o processo de mudança de paradigmas e uma exigência também grande em cima do professor que, naquele momento, não podia ser cumprida.

Nós tínhamos dificuldades de escutar os professores, dificuldades de nos colocarmos no lugar deles, como no impasse que eles estavam vivendo. Na verdade eu acho que o que a gente gostaria mais é que tivesse uma disposição maior para o avanço. E isso nem sempre as pessoas têm (Gestora I).

Ficou evidenciado que, naquele momento, os gestores não tinham esta consciência. Hoje, já têm um olhar diferenciado sobre o processo como um todo.

No bojo desta questão, há a idéia de que nenhuma concepção, princípio ou diretriz é absorvida a partir de alguém discursando ou através da leitura de um livro. Não se aprende uma concepção assim. Era falado para o professor que os alunos não aprenderiam através do discurso ou da leitura, simplesmente. Era preciso trabalhar projetos e conhecimentos junto com eles, mostrando-lhes o conhecimento como meio para entenderem melhor a si próprios e a própria vida.

Então, para fazer o professor enxergar a sua profissão sob o mesmo prisma, era preciso “vivenciar” o projeto junto com ele e não discursar apenas.

Segundo a Gestora I, esse foi o grande paradoxo que a equipe “implantadora” viveu.

Por outro lado havia a grande pretensão do trabalho de implantação, que era colocar as pessoas para fazer algo inovador, mesmo que não entendessem direito, num processo de trabalho, leitura, reflexão e construção paulatinas, em busca de uma renovação da *práxis*, o que requer disposição. Foi aí que residiu uma grande dificuldade: os professores desejosos de mudança avançaram e desenvolveram práticas muito positivas. Inversamente, para aqueles

que não estavam com tal desejo, a vinda da Escola Plural só representou uma espécie de transtorno.

Segundo a Gestora I, a proposta mexeu com o desejo dos professores e das escolas, aguçando a vontade e necessidade de mudar. Afirmavam: “eu quero participar disso porque eu me vejo nisso”, ou “eu não me vejo nisso, mas eu acho que é por aí”. Essa mudança se daria de forma gradual e multiplicadora, com as pessoas mudando o ritmo, o passo e o desejo delas.

Porém a opção pela implantação maciça não permitiu tal possibilidade. Criou-se uma resistência desnecessária, num processo que já pressupunha defensivas. Fazendo uma estimativa, seria um processo mais complexo no início, mas talvez os resultados hoje fossem mais de acordo com os parâmetros gerais do projeto.

Finalizando este item, uma dificuldade citada pela maioria dos gestores, principalmente aqueles que trabalharam na Rede foi a defasagem salarial dos professores. Como já referido neste trabalho, os profissionais naquela época recebiam em torno de 10 salários mínimos. Hoje o salário base do professor municipal é de aproximadamente 3 salários mínimos. Os docentes ficaram em torno de 10 anos sem reajuste, sendo que os concedidos a partir de 2003 não repuseram nem parte da defasagem salarial sofrida no decorrer de tanto tempo sem aumento.

Os professores se ressentem profundamente desta situação, que se agrava ainda mais quando os seus salários, no valor bruto com todos os benefícios, são veiculados na mídia como forma de colocar a classe como mercenária frente à sociedade e quando a administração se utiliza do artifício da comparação salarial com outras redes para dizer que eles estão sendo muito bem pagos.

Se queremos uma educação de qualidade no município, a valorização do profissional é fundamental para estimulá-lo nessa caminhada proposta pela Escola Plural.

Se fizermos uma avaliação da Escola Plural utilizando os critérios da escola seriada, com todos os seus vieses, em nada avançaremos, correndo o risco de até retrocedermos. Da mesma forma acontecerá, se fizermos também uma avaliação salarial da Rede Municipal, tomando como parâmetro os baixos salários das outras redes. Entendemos que não caminharíamos no propósito de consolidar em Belo Horizonte uma escola pública de qualidade para todos e não começando pela valorização dos seus profissionais.

1.2.6 – Cenário atual

Os implantadores consideraram positivo o cenário à época da realização das entrevistas, realizadas no primeiro semestre do ano de 2006. Segundo a Gestora S,

o movimento desencadeado mostra um ritmo natural, de um projeto que é diferenciado. Ele é necessariamente diferenciado. Então eu acho que as maiores dificuldades fazem parte do processo, elas não são dificuldades em si. A gente tem que aprender a colocá-las como sendo especificidades desse movimento. E esse movimento é assim (Gestora S).

Hoje, mais de dez anos após a implantação da Escola Plural, ideias como a de que a função da educação é formar plenamente o ser humano, a da centralidade da cultura; a das idades e dos tempos de formação; a da inclusão de todos e da diversidade, por exemplo, estão muito mais consensuais do que no início dos anos 90. Há mais bibliografia, informações e elementos que contribuem bastante para este avanço. As próprias faculdades de educação incorporaram muito essas temáticas. Em nível nacional tivemos os Parâmetros Curriculares, por exemplo, que ajudaram as escolas a compreender alguns dos princípios da Escola Plural.

A escola tem que trabalhar um currículo que é nacional e ainda o que se deseja que seja ensinado – um currículo local. Ela tem que trabalhar objetivos universais, de formação, de ética, de construção do sujeito, com o aluno real que ela tem, com vivências específicas e valores do seu grupo social. Tem que olhar e falar ‘é meu aluno, é esse, ele fala assim, ele se comporta assim’, além de considerar as diferenças nas idades de formação: a da criança é de um jeito, a do adolescente é de outro jeito, assim como a do jovem e do adulto (Gestora S).

De modo geral, os gestores consideraram que as possibilidades de uma escola plural são grandes porque a sociedade já incorporou e vem desenvolvendo, de forma sistemática, a ideia da inclusão de todos. O próprio processo de globalização hoje mostra que as diferenças são mais complexas do que parecem e nós temos, enfim, muitas questões na escola relativas às diversidades socioculturais para considerar, sem que sejam julgadas inferiores, mas apenas diferentes. Isso enriquece muito o processo educativo.

Por outro lado, o Gestor M nos diz que

hoje é muito mais complicado formar plenamente crianças e adolescentes do que há 12, 13 anos. A pobreza, a miséria, o desemprego, a violência, o envolvimento com drogas e a prostituição avançaram. Então, nós hoje diríamos que é muito mais complicado para os educadores formar plenamente o ser humano a partir dessa infância e adolescência do que era antes. A infância e a adolescência estão vivendo hoje tempos extremamente complicados, como nunca antes se viu (Gestor M).

Segundo a Gestora P,

a escola não está isolada da sociedade. Quando esta se torna mais violenta, há mais desemprego. As crianças, adolescentes e jovens se tornam mais vulneráveis e os professores se sentem inseguros. Lidar com isso significa reencontrar o sonho de ensinar com um empenho pedagógico radical. Outras questões passam a fazer

parte do dia a dia. Temos escolas espalhadas em diversas regiões da cidade. Algumas convivem com a violência do entorno. Quando conseguem estabelecer laços de solidariedade com a comunidade, participando de suas lutas e fazendo-a participar da escola, tudo corre melhor. Quando há dificuldade, as coisas pioram. E há escolas nossas que não sofrem com essas questões porque sua clientela é mais de classe média e o seu entorno não é de vulnerabilidade social (Gestora P).

No decorrer destes anos, os professores também estudaram muito, estão continuamente buscando aprimoramento e formação continuada. Quase todos têm curso superior e boa parte deles têm uma ou mais especializações. Um número significativo fez mestrado e, destes, vários fizeram doutorado. A Rede Municipal hoje está muito bem em termos dos recursos humanos que tem. Cotidianamente, os docentes procuram se aperfeiçoar e se organizar para tentar garantir a formação e o aprendizado dos seus alunos, com vivências tão complicadas, da melhor maneira possível.

Têm contornado dificuldades e no futuro serão capazes de encontrar mecanismos de aprimoramento da própria proposta pedagógica. Aos poucos ela vai sendo aperfeiçoada e aquilo que não deu certo, que não poderia dar certo, vai sendo substituído por novas propostas (Gestora G).

A Secretaria Municipal de Educação desenvolveu e vem desenvolvendo muitos projetos para viabilizar a melhoria da qualidade do ensino no município, alguns citados pela Gestora P à época das entrevistas com os gestores:

- **Projeto BH para Crianças**, que leva crianças, adolescentes e jovens a diversos lugares (parques, teatros, cinemas, fábricas, supermercados), complementando projetos educativos das escolas.
- **Curso Horizontes da Cidadania**, para formar professores para a relação escola–cidade, envolvendo questões ambientais, relações de consumo etc.
- **Congresso de Alfabetização e Letramento**: trouxe gente, idéias, discutiu práticas, abriu espaço para os professores falarem, alimentando aqueles que querem fazer coisas interessantes na sua prática.
- **Projeto Escola Aberta**, que visa a abrir a escola para atividades culturais e esportivas para a comunidade nos finais de semana.
- **Projeto 2º Tempo**, em parceria com o Governo Federal, no qual alguns alunos ficam semanalmente 2 horas na escola, após o término da aula, para a prática de esportes, sob a supervisão de um professor e de um estagiário da área de Educação Física. Este projeto visa a envolver os alunos em atividades esportivas fora do seu horário de estudo.

- **Projeto Rede pela Paz**, que tenta articular ações culturais que retirem os alunos da convivência cotidiana com as drogas, visando envolvê-los em atividades culturais fora do seu horário de aula.

Além destes projetos, a referida gestora relatou que, em 2004, foram comprados 200 mil livros que ajudaram a atualizar o acervo bibliográfico das bibliotecas porque 10% da verba da Prefeitura de Belo Horizonte para a área da educação já são aplicados na aquisição e renovação de acervo. Dentre esses livros, muitos visam à formação do professor e 56 títulos compõem o que há de mais atualizado em ensaios de multiculturalismo e literatura afro-brasileira. Isto porque muitos dos alunos que têm dificuldade nas escolas são negros. Cabe lembrar que este investimento continua acontecendo de forma cada vez mais aprimorada.

Há um programa de bibliotecas que monitora o funcionamento de todas as unidades escolares. Hoje todas as unidades escolares têm bibliotecas abertas e em funcionamento cujo objetivo é a integração deste espaço com o projeto pedagógico da escola. Todas as escolas têm computadores na secretaria, sala dos professores e bibliotecas ligadas à Internet, 50% com banda larga.

Com relação às resistências, os implantadores consideram que, de alguma forma, as coisas se acomodaram e as escolas encontraram maneiras diferenciadas de se envolver com os projetos e criar organizações próprias, dentro dos parâmetros da Escola Plural. Algumas escolas se voltaram aos seus projetos anteriores.

Segundo a Gestora I,

não existe uma rede que concretize 100%, não existe nada absoluto. Tudo é um processo, realmente concretizado; pra ser concretizado no dia a dia, totalmente ou em parte. Têm escolas que fazem coisas fantásticas e numa mesma escola tem pessoas ou grupos que não se envolvem. É assim e continuará sendo (Gestora I).

Podemos fechar essa parte com as palavras da Gestora G: “muita coisa foi importante, sementes importantes foram deixadas e algumas começam a frutificar no momento. Então eu tenho esperança de que a educação melhore no futuro”.

1.2.7 – Propostas

Uma proposta recorrente nas entrevistas foi uma atenção maior à capacitação dos professores. A partir de uma análise das ações de formação realizadas no decorrer destes anos, com os seus avanços e limitações, tem que se pensar numa formação que dê conta dos problemas do cotidiano, das questões ligadas ao ensino-aprendizagem que os professores enfrentam na sala de aula, que dê conta de pensar em instrumentos para a organização do

trabalho na perspectiva que está sendo proposta, para que a implementação desta possa ser efetivamente consolidada ano a ano. Ou seja, um projeto de capacitação mais objetivo e mais direcionado para as práticas pedagógicas mais significativas.

A Gestora G cita as possibilidades do Projeto Veredas, curso de graduação à distância, com encontros periódicos, elaborado e executado pela Universidade Federal de Minas Gerais, a professores de escolas públicas municipais e estaduais, como exemplo que discutiu novas teorias pedagógicas e levou os professores a uma ressignificação da sua prática, numa formação que possibilite ao professor voltar-se para o processo educativo e não para o produto final.

Segundo a Gestora F, seria interessante o acompanhamento da regional, de alguém de fora, no sentido de mostrar como se faz, através da ação e reflexão sobre esta ação e a partir daí novas ações.

A Gestora C também considera fundamental o investimento sólido e permanente na formação docente, com longa duração e não pontual como aconteceu na implantação. Uma formação que envolvesse toda a Rede com questões centrais ligadas ao currículo, ensino e aprendizagem dos conteúdos: como ensinar a ler e a escrever, como ensinar matemática, demais disciplinas e questões ligadas ao currículo das práticas culturais numa perspectiva do projeto, algo que não é ensinado em situações pontuais e emergenciais.

Hoje os implantadores se consideram mais conscientes com relação a esse aspecto e percebem que, na época, a capacitação foi mais tradicional e incipiente diante da complexidade do projeto.

A Gestora G considera que seria possível uma continuidade do Projeto Escola Plural a partir de uma reformulação e readaptação às condições atuais, mas mediante uma nova discussão e construção incorporando os avanços das teorias pedagógicas que ocorreram em todos estes anos, principalmente em matéria de avaliação, de análise de algumas disciplinas que hoje são vistas de uma forma muito mais interessante do que antes, da questão da interdisciplinaridade que está muito mais clara, das ideias sobre ecologia, por exemplo, que estavam meramente começando e hoje tem um vasto campo de estudos, com materiais, bibliografia e informações.

A Gestora S já abriria um grande debate sobre dois pontos também centrais, envolvendo toda a Rede, alunos, pais e sociedade: a organização em ciclos e a questão da aprendizagem, incentivando a continuidade das discussões acerca destes pontos. Ela considera que a Secretaria, de certa forma, caminha nesse sentido através de um conjunto de ações, inclusive já citadas neste trabalho.

Além disso, ela colocaria uma responsabilização maior nos professores para com o projeto geral. Segundo ela, a Secretaria talvez se responsabilize muito e tenha que administrar a responsabilização que é coletiva. Dentro de certos princípios, principalmente éticos. “As escolas que tenham proposta possam ter um tempo maior, ou seja, uma equipe ‘maiorzinha’ para dar conta desta proposta” (Gestora S).

Uma proposta levantada pela Gestora I é o desenvolvimento de uma prática de conscientização dos alunos, na qual eles possam ir tomando consciência de que são os principais responsáveis pela própria aprendizagem. Afinal, os processos são feitos pelas pessoas, dentro de um coletivo que se move e dá corpo a eles, por meio dos desejos, das emoções e pela valorização dos sujeitos.

Outra proposta foi a escola de tempo integral, levantada pela Gestora G, que atualmente está consolidada no município sob o nome de Escola Integrada. Segundo ela, é uma possibilidade importante na melhoria da educação pública no nosso país. Com a diminuição das crianças em idade escolar, algo que vem paulatinamente acontecendo pela redução da taxa de natalidade no Brasil, pode-se implantar a escola integral pelo menos nos primeiros anos de escolarização do ensino fundamental. Isto a partir de um melhor aproveitamento dos espaços escolares.

Ainda segundo a Gestora G, com pouca expansão dos espaços isso seria possível. “Então a Escola Plural poderia ser de fato uma escola plural, porque você poderia colocar aulas de esportes, de artes, de música, tudo dentro do mesmo tempo de atividades escolares. A Escola Plural seria realmente perfeita” (Gestora G).

O Gestor M, por outro lado, considera que devemos ter cuidado com a escola de tempo integral. Apesar de favorável ao aumento do tempo na escola, ele faz a recomendação de não se “isolar” a infância numa redoma.

A criança não tem que estar o tempo todo na escola, e temos que fazer políticas que salvem a criança nos lugares onde ela está e na escola, mas não dizer: a vila, a favela, o bairro, a cidade está um caos e desumaniza. Então vamos tirar essa infância daí e vamos colocar numa redoma, na escola. Isso não resolve nada (Gestor M).

Segundo ele, o mais importante são as políticas integradas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de alimentação, de proteção. “Temos que humanizar a escola e humanizar a sociedade. Não adianta tentar uma escola humana com uma sociedade desumana” (Gestor M).

Este gestor considera, então, a urgência da escola se repensar diante dessa infância e adolescência que temos hoje, pois elas estão vivendo tempos extremamente complicados. Ele cita o documentário “Falcão – meninos do tráfico”, exibido em 2006, ano de realização da

entrevista, no programa dominical “Fantástico”, da Rede Globo, que retratou muito claramente esses processos desumanos pelos quais os menores estão passando.

No livro *Imagens Quebradas* (ARROYO, 2004), o autor nos fala que

não há como negar que jovens, adolescentes e até crianças chegam às escolas arrogantes e desafiadores. Um desafio e uma arrogância que pode ocultar (ou revelar) a consciência de sua fraqueza diante de um mundo com eles tão desapietado. Sua rebeldia pode ser apenas um gesto de sinceridade em uma instituição onde esperam ser ouvidos e entendidos (ARROYO, 2004, p. 41).

Ainda segundo o Gestor M, hoje a formação plena dos educandos é muito mais complicada, assim como a formação cognitiva, ética, moral, afetiva. Afirma que, conseqüentemente, a Escola Plural tem que ser mais radical.

Nesse contexto, a Gestora G considera que “para melhorar a escola pública é preciso primeiramente conscientizar os políticos”, pois lhes falta conhecimento de causa, em particular a educacional e a capacidade de articulação de várias frentes, principalmente por interesses de curto prazo. Ela fez esta afirmação em termos municipais, ao comentar a ofensiva do candidato a prefeito João Leite na campanha eleitoral de 2004. “Ele bateu pesado em cima da Escola Plural. Eu acho que ele foi mau e esse foi um dos problemas que o derrotou”. Observa que a própria população e o prefeito da época posicionaram-se em defesa da proposta, assim como os próprios professores, pois podia-se dizer que a Escola Plural não era mais um projeto de governo, mas uma proposta educacional do município. Afinal, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte é capacitada, desenvolve ações importantes para a aprendizagem dos alunos e tem obtido o reconhecimento da sociedade pelo trabalho desenvolvido com o projeto Escola Plural, apesar dos problemas e limitações.

No próximo capítulo, serão apresentados os pontos de vista dos professores sobre o processo de constituição da Escola Plural, desde a elaboração até a sua implementação cotidiana nas escolas da rede municipal.

CAPÍTULO 2 – O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

Este capítulo foi construído com base nas falas daqueles que vivenciaram na prática a Escola Plural, com suas possibilidades e limitações, ou seja, os professores. Para compor uma amostra significativa dentro da abordagem qualitativa com a realização de entrevistas semi-estruturadas, definiu-se inicialmente, como já referido anteriormente neste trabalho, a quantidade de 10 professores. Previu-se a realização de uma entrevista piloto com um professor e os demais com representação de cada regional administrativa do município. Decidiu-se, também, pela utilização de um roteiro mais longo e com profundidade. Assim, esperava-se contemplar, nesta amostragem, a representação de escolas com o 1º, 2º e 3º ciclos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas previamente elaboradas e citadas a seguir, gravadas em aparelho de áudio com a prévia autorização do entrevistado:

- Quais os problemas, desafios e dificuldades vividos, percebidos e sentidos em relação ao processo de realização da proposta, no que tange a ciclos de formação, organização do coletivo, avaliação e resultados?
- Sabendo ser a Escola Plural uma proposta inovadora que transformou a organização escolar do município e que pretendeu incluir, construindo uma escola de direitos, que ensinasse conteúdos com sentido e significado para os alunos, quais os avanços constatados em relação ao processo de ensino-aprendizagem na prática cotidiana de hoje?
- Qual é a sua opinião sobre a proposta pedagógica da Escola Plural e os resultados de desempenho dos alunos?
- Você acha que a Escola Plural tem alcançado seus objetivos de fazer a inclusão social e a escolarização básica? O aluno tem sido beneficiado?
- Você acha que é o momento para a criação de uma nova proposta político-pedagógica municipal?

A identidade dos entrevistados foi preservada, conforme estabelecido no termo de consentimento por eles assinado, com a utilização, no texto da pesquisa, de letras aleatórias para nomeá-los. As entrevistas foram realizadas entre maio e agosto de 2008, sendo posteriormente transcritas e as falas categorizadas conforme as questões da entrevista e questões mais comuns levantadas pelos próprios professores.

2.1 – O que pensam os docentes sobre o contexto da época

A Escola Plural foi criada como desdobramento de um processo de questionamentos sociais diversos, dentre eles a educação. Como já citado em capítulo anterior desta dissertação, a Escola Plural é um dos frutos de um movimento iniciado a partir do processo de redemocratização do país no final da década de 70, especificamente das discussões sobre renovação pedagógica, quando questionava-se a cultura escolar consolidada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, expressa na Lei 5692.

Segundo a Professora V,

antes da implantação da Escola Plural, havia um processo crescente de mobilização dos movimentos sociais e a educação fazia parte disso. Tanto os professores tinham um processo de organização, de discussão como os movimentos sociais, populares, sindical. Tinha uma discussão de qual era a escola para atender os filhos dos trabalhadores. E a rede municipal tinha um processo avançado por dentro. Por dentro assim: havia grupos de elaboração dentro das escolas, havia projetos que surgiam de dentro das escolas. E esses projetos eram muito avançados porque eles trabalhavam. Claro que não abrangia todo mundo. Era sempre uma disputa ideológica dentro das escolas, mas eles tinham um setor muito avançado que era o setor que buscava construir projetos a partir da realidade dos meninos, da realidade da sociedade e de uma concepção de classe, de organização da classe trabalhadora para enfrentar o mundo capitalista (Professora V).

A Professora C nos diz que

Havia críticas que eram absolutamente pertinentes. (...) O que que a escola tradicional, tão questionada, tinha? Ela era conteudística. O conteúdo pertencia ao professor, era um ensino bancário, você só pensava em conteúdo, conteúdo. Exige aquilo ali do aluno e não é bem assim. Você não está construindo aptidões, você não está construindo habilidades. O importante é você fazer o indivíduo pensar, ou o indivíduo criar... Com certeza são pertinentes. Havia equívocos. O ser humano tomava bomba em matemática, repetia e no ano seguinte ele tomava em português? Então havia um equívoco, não resta dúvida (Professora C).

Ao continuar seu raciocínio, esta professora fala da questão dos altos índices de repetência e evasão constatados nos anos 80:

o que a gente via aqui na escola: primeiro a gente tinha uma porcentagem de cerca de 49%, ou seja, 51% eram aprovados. Você tinha 49% da escola em evasão e repetência. Ora, isto é um absurdo. No sentido da economia e no sentido prático, isso é uma catástrofe. Qualquer empresa que rende 51% está fadada ao fracasso. Então se você lê a escola sobre esse prisma, isso é uma loucura e os professores tinham conhecimento disso. Os professores não começam a criticar as coisas porque é bonito criticar, não. Eles começam a dizer: 'olha, isso está errado'. E não são todos, porque obviamente que tinha muita gente achando que aquilo era certo. Aliás, porque quanto mais tomasse bomba, mais chance meu filho tinha de progredir. Muita gente achava aquilo correto, né? Então agora eu começo a criticar isso (Professora C).

E ainda:

Você veja que há uma porção de críticas que são pertinentes. Essa avaliação centrada num conteúdo, como se Português e Matemática fossem única e exclusivamente a coisa mais importante que existe, é também um erro. (...) O que que você acha que acontecia nas escolas? Professores de Português e de Matemática

mandavam nas escolas. (...) Você ter uma escola com 49% de evasão e repetência. É loucura? É loucura (Professora C).

2.2 – Antecedentes da Escola Plural

Como já referido, em nível nacional a gestão democrática veio a ser incluída na Constituição Federal de 1988. Em 1989 o Governo Municipal de Belo Horizonte, que venceu as eleições de 1988, anunciou que a educação seria prioridade em sua gestão. A partir da Secretaria Municipal de Educação, instituiu a eleição direta para diretores e vice-diretores das escolas, cuja lei é decretada no ano seguinte (FARDIN, 2003).

De acordo com a Professora C,

pouco tempo depois, o que que é feito? O Pimenta da Veiga passa a fazer eleição de diretores. Quando o Gomes é eleito e vai para aquela assembleia de diretores convocada pela prefeitura logo no começo do ano depois de empossados os diretores de escola, o professor João Batista Viana faz uma proposta na assembleia, dizendo que quer implantar um projeto na escola. Ele trabalhava na SMED. Ele faz essa proposta ali, na reunião de diretores, e o único professor que topa é o professor Gomes. E o professor João Batista sai da SMED para vir à Escola Dom Casmurro⁴, porque o professor Gomes topou essa história do projeto e vem pra cá discutir com os professores e implantar a ideia de um projeto que resolvesse os problemas de evasão e repetência que a escola tinha. E passamos a discutir arduamente. Eu me lembro que vínhamos aqui aos sábados, sem remuneração. Vínhamos aqui discutir sem remuneração várias e várias vezes. Fomos ler livros, esse livro do Demerval Saviani não foi o único. Vieram pessoas fazer palestras aqui. Discutimos, discutimos, discutimos para criarmos um projeto político-pedagógico da escola. O projeto político-pedagógico tinha aqueles três eixos que eu falei pra você: cidadania, democracia, leitura. Leitura do mundo, também leitura de ler textos, porque as pessoas percebiam que o grande problema é que eles tinham que ler por causa de Ciências, por causa de Geografia, por causa de História e até por causa de Matemática. Então esses eram os eixos essenciais. A grande discussão era: nós queríamos sim a aprovação dos alunos, mas com qualidade. Esse projeto estipulava o quê? Que o aluno teria aula num turno e o aluno está tendo aqui aula com o professor de Matemática, professor de Português, de Ciências, de Geografia, né? E ele está com dificuldade. Ele vem no outro turno ter aula com outro professor, em horário de projeto, que ele então vai trabalhar com esse menino. A prefeitura aprova pra 1985 somente Português e Matemática. Quando ela aprova pra português e matemática e há uma queda na reprovação, ela resolve aprovar pras demais matérias. Essa escola sai de 49% de evasão e repetência e termina, quando eles implantam a Escola Plural, com 80% de aprovação, sobrando 20% com evasão e repetência. Ou seja, você deu uma guinada total na brincadeira, com qualidade. Ora, as pessoas então querem saber o que está acontecendo aqui. Aí, aquelas pessoas que antes não queriam saber, agora querem saber o que está acontecendo aqui. Por que aí o que que é aprovado dentro do projeto? Uma série de coisas, entre elas o coordenador de área, com tempo pra poder discutir com os professores da sua área, com tempo pra fazer reuniões com os coordenadores das outras áreas, pra participar do colegiado da escola, que funcionava com participação de alunos, pais e os professores coordenadores. E aí você começa a movimentar (Professora C).

A partir da instituição das eleições diretas para a direção das escolas, a política educacional, que começa a ser norteadora da educação municipal a partir de 1989, contaria

⁴ O nome da escola foi modificado para preservar a identidade do entrevistado.

com três eixos centrais: a democratização do acesso à escola, a instituição de mecanismos de gestão democrática e o ‘reconhecimento’ à autonomia pedagógica de cada unidade de ensino.

Segundo a Professora C, a partir da elaboração do projeto político-pedagógico da sua escola, a saber, o 1º da rede municipal, esta experiência passa a ser conhecida por outras escolas, que também começam a se movimentar, culminando na realização, em 1991, do I Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal cujo objetivo era

traçar um mapa das principais questões relativas à educação no município de Belo Horizonte (...) e que resultaram no estabelecimento de normas gerais para o funcionamento das escolas e que enfatizaram a importância da construção de um projeto político-pedagógico de cada unidade escolar (FARDIN, pág. 48-50).

Segundo a Professora C,

como vai ser a fala do Demerval, de que a escola, de certa maneira, se apropriou dela. Aquele problema de você ter que dar o conteúdo sim, mas você ter que dar esse conteúdo com qualidade. Você ter que dar esse conteúdo dentro do que era possível trabalhar. Aí o que que acontece? As outras escolas começam a ver o quê que está rolando aqui (na Escola Dom Casmurro). E aí o João começa a ir às outras escolas, passa o projeto. O pessoal começa de fato a fazer projetos em outras escolas e a fazer as modificações, mas evidentemente que algumas pessoas com leituras diferentes (Professora C).

Esses projetos, citados pela entrevistada, constituem as famosas e bastante faladas “experiências transgressoras” que formaram o ponto de partida da Escola Plural como referência mestra para as escolas municipais.

Segundo a Professora C:

Ora, quando o PT assume a prefeitura de Belo Horizonte foi isto que ocorreu. Eu tenho pra mim muito nitidamente que a prefeitura e que o PT não tinham um projeto educacional. Eu posso dizer isso porque eu estava lá dentro. Inúmeras e inúmeras discussões que nós tivemos (nas reuniões partidárias) diziam respeito a outras questões. Não havia um projeto claro com relação a isso. Isso era uma crítica que era feita. Inclusive pessoas que tinham posição contrária a nós e que nós, o meu grupo, e a gente discutia particularmente, mas que era verdade. Não tinha uma discussão com relação à questão da cultura. Não tínhamos mesmo. Na verdade, se você fosse olhar, em termos da questão cultural, muita gente tinha uma visão muito retrógrada. Uma visão em cima da questão da cultura que era, em grande parte, reacionária; sobre a questão da sexualidade, reacionária (Professora C).

Fazemos aqui este registro no sentido de ponderar sobre o tratamento dado a tais experiências e projetos e como isto foi devolvido e (im)posto às escolas como um novo norte para a organização e o trabalho pedagógico das mesmas através do Projeto Escola Plural, que os sistematizou.

Percebe-se, na fala a seguir, que houve, na prática, um distanciamento entre as experiências e projetos das escolas e o projeto Escola Plural. A crítica maior se deve ao fato de, na ânsia de trazer uma inovação que representasse também uma novidade da política do então governo do PT, desprezou-se, de certa forma, as contribuições do governo anterior.

Conforme a Professora C, desprezaram contribuições importantes do que foi construído nas escolas.

E eu tenho certeza que houve, no primeiro ano de governo do PT, a maior crítica que se tinha era com relação à educação porque não havia um projeto. Na prefeitura de Belo Horizonte qual é a maior crítica que se tem? É a educação. Então o problema não foi resolvido, não foi. Foi feito o quê? Na hora em que apertou a situação, depois de 1 ano de governo e sem uma linha de orientação, e eles não queriam continuar aquela que o PSDB havia implantado, cuja linha de trabalho respondia melhor aquilo que o professor ansiava e tentava fazer. E tentava achar de fato uma solução na escola, ora dando melhores resultados, ora não. Eles então vêm com um projeto pronto. O problema do PSDB era no sentido de ouvir a escola, mas aceitou o projeto político-pedagógico da Escola Dom Casmurro. Começou a aceitar o projeto político de outras escolas, a fazer o Congresso de Educação. Aceitou a eleição de diretores (Professora C).

2.3 – Concepção do Projeto Escola Plural

A Escola Plural foi concebida, conforme o discurso oficial, como alternativa radical às rígidas estruturas do sistema escolar, que inviabilizavam, para parcela significativa do alunado, uma trajetória escolar satisfatória e exitosa. Isto através da incorporação da cultura, da organização por ciclos de formação, de projetos e estratégias pedagógicas diferenciadas para lidar com os diversos ritmos de aprendizagem, por exemplo, e possibilitar aos alunos com maior dificuldade de avançarem na escolarização.

Segundo uma professora entrevistada, “por que é que nasceu a Escola Plural? Porque algumas escolas, insatisfeitas com aquela educação arcaica, de livro, de conteúdo, começaram a fazer uma escola mais alternativa” (Professora A).

E ainda: “(...) é uma proposta que se tornou sedutora para as pessoas que têm sensibilidade com a evasão, a repetência, que gostaria que a história da escola fosse outra história” (Professora G).

De acordo com as falas, percebe-se que houve compreensão, por parte dos professores, das motivações de elaboração da Escola Plural, porém houve dificuldades de compreensão teórica e vivência prática do projeto em si.

Conforme a Professora S,

A fundamentação da Escola Plural, voltada para o lado humano, realmente ela é muito boa porque ela vê o aluno como um ser individual, que o professor tem que trabalhar a questão de que o aluno é único no seu aprendizado, na sua maneira de ver a vida, na sua maneira de ver o mundo. Agora, a Escola Plural nunca existiu de fato porque o professor e a escola como um todo nunca entenderam essa fundamentação que eles tanto colocaram, que eles tanto pregaram (Professora S).

Ainda houve, nesse processo, aqueles professores que citaram e questionaram, mais a fundo, concepções, segundo eles, presentes nas políticas educacionais, de modo geral, e na

Escola Plural, em específico. Trata-se de concepções que carregam certo “excesso de expectativas” no poder da escola de possibilitar transformações na sociedade.

Segundo a Professora C,

*Você já leu Demerval Saviani, ‘Escola e democracia’? Então, o que que acontece? Ele escreve basicamente três modelos de escola para, daí, propor uma outra alternativa, correto? Ele descreve um modelo que é a escola tradicional, como gostam alguns autores. Aí eles vão dizer assim... Aí você vai ver um monte de falas críticas da escola tradicional. E vão ter vários, né? E ele vai criticar a escola construtivista e vai dizer que ela tem um erro de princípio, né? Ela tem um erro de base: achar que a educação pode transformar a sociedade. **Este é o erro da Escola Plural, ela repete o erro. Ela parte do pressuposto de que é possível você transformar a sociedade através da educação. E ela não pode.** Na verdade, eu concordo com Gramsci que vai falar: ‘olha, é possível você trabalhar dentro do aparelho ideológico do Estado, é possível você trabalhar no teor, no tecido ideológico que forma esta sociedade’. E a coisa não é uma coisa tão mecânica como algumas pessoas acreditam que é. Ela não é tão mecânica, ela é muito mais fluida. Então, é possível a educação contribuir para a transformação da sociedade? Não resta dúvida. Do mesmo jeito que a sociedade transforma a educação. Mas a educação não é o veículo transformador da sociedade. (...) A partir desse erro de base e de princípio, todo o resto é um erro só, porque quando você erra no conceito que você tem, na expectativa que você tem, naquilo que você propõe na base, tudo o que você constroi a partir deste equívoco é mais um somatório de equívocos ou outra coisa qualquer (Professora C). (Grifo meu)*

Observa-se que os professores têm fundamentação e que sabem argumentar com o uso de autores referência da área da educação. Observa-se também que, além da grande expectativa no poder transformador da educação, foi citada como falha da Escola Plural o deslocamento do lugar dos conteúdos na organização escolar. A partir de então, os sujeitos ocupariam lugar central nesta organização, numa perspectiva de acolhimento das diferenças, sejam estas cognitivas, culturais, sociais. Porém, no olhar de parte dos professores entrevistados, tal concepção trazia implícita uma conotação diferente.

Ainda segundo a Professora C, ao discutir o projeto pedagógico construído anteriormente à Escola Plural em sua escola e fazendo um paralelo com essa,

A leitura aqui (no projeto feito pela escola) foi em cima da curvatura da vara, que era necessário exatamente o quê? Para o filho do trabalhador, que ele tivesse o conhecimento e não que ele não tivesse. ‘Ah, mas a Escola Plural nunca propôs que o conhecimento fosse jogado fora...’ Propôs sim! Propôs... SIM! Era proposto nas entrelinhas. Ela disse que o conhecimento não era tão importante, mas na hora de fazer prova pra prefeitura ele é cobrado; mas na hora de fazer vestibular ele é cobrado; mas na hora de ir pra um emprego ele é cobrado. Aí dizem: ‘você é que não leu direito’. ‘Não. Eu li direitinho’. Eu li direitinho, o erro está no seu princípio de achar que a escola vai mudar a sociedade (Professora C).

Segundo pôde-se depreender das falas nas entrevistas, a partir da vivência prática cotidiana da Escola Plural, os professores sentiram que, de fato, houve certa “negligência” com relação aos conteúdos ou prioridade maior dada a outros aspectos, como as vivências do aluno, sua cultura, sua realidade social. Não que estes não sejam importantes, mas aos conteúdos deveria ser dada a mesma importância, desde o início.

Neste contexto existe a fala, especialmente por parte do governo, de que os professores não entenderam a proposta e, por isto, alguns equívocos e entraves surgiram na sua implementação. Porém, como poderemos ver na fala a seguir, os professores demonstram ressentimento diante da constante responsabilização deles (professores) por problemas surgidos, não apenas após a implantação da Escola Plural, mas desde políticas educacionais anteriores, sem que tivesse havido um investimento sólido na formação docente. Eles mencionam, inclusive, o reconhecimento de limitações em sua formação inicial. Mais a frente, faremos uma discussão mais detida desse aspecto fundamental na formulação e implantação de políticas educacionais.

Apesar de o projeto incorporar experiências diversas das escolas municipais, eles sentiram que faltou diálogo mais aberto e produtivo com aqueles que estavam na linha de frente, ou seja, permaneceu a restrição em sua autonomia para contornar as demandas intra-escola, autonomia esta fundamental para a construção de um trabalho pedagógico satisfatório e eficiente. Da mesma forma, problemas importantes continuaram sem solução.

Na verdade, os professores se viram frustrados em sua expectativa de uma relação mais autônoma e democrática na organização e condução do trabalho escolar. Sentiram, inclusive, que os problemas foram jogados sobre eles quando não havia soluções plausíveis para situações incontornáveis.

Conforme a Professora C,

Como consertar os equívocos? Se num conjunto dos professores eles determinassem as leis, se os professores tivessem democracia na escola e autonomia, e quando eu falo em democracia eu estou falando em autonomia dentro da escola, você apara essas coisas. Quando você faz um conselho de classe, o aluno não mais tomará bomba por um professor apenas, você está entendendo? Mas pelo conjunto, quando se chega à conclusão que não tem condições por N situações. Aí então nós estamos chegando em algum lugar, você está entendendo? Então era uma série de problemas que você tinha, que você tem como resolver. A maneira de resolver é o problema. Então eu jogo tudo pro professor. Eu jogo uma coisa essencial: a formação do professor que... Eu digo para o professor que ele foi formado errado (Professora C).

E continua:

Eu até acho que há equívocos na formação na faculdade. É aquilo que eu estava falando pra você, quando o sujeito fica aí 4, 5 anos estudando matemática e vai ser professor de matemática. Há um erro. Por quê? Porque ele ali não vê praticamente nada de pedagogia. Ele ali sai como matemático. Quantos nesse país vão ser matemáticos? Muito poucos. Mas quantos vão ser professores? 99%. Então houve um erro nessa formação do professor. Vamos, então, investir na universidade. Vamos investir numa modificação da formação do professor, concordo (Professora C).

Com relação ao deslocamento dos conteúdos como eixo central da estrutura escolar, abrimos um parêntese sobre recente iniciativa da Secretaria Municipal de Educação no

sentido de criar referências curriculares para a organização do trabalho pedagógico nas escolas, assim como a elaboração do boletim escolar “oficial”, por serem questões que emergiram no decorrer das entrevistas e sobre os quais os professores manifestaram seu parecer.

O primeiro trata-se dos Parâmetros Curriculares, criados a partir de grupos de especialistas de cada área disciplinar. Posteriormente as versões iniciais foram discutidas em reuniões setorializadas, as quais os professores foram chamados a participar, assim como a registrar sugestões de ajustes e correções por escrito e devolvê-las à Secretaria Municipal de Educação. Tal instrumento, elaborado para cada disciplina e estabelecendo referenciais para cada ciclo e ano do ciclo, foi chamado de “Currículo Único” pelos professores, que o entenderam como contraditório frente à Escola Plural, questionando-se a forma como sua elaboração foi conduzida e como foi aproveitada a participação dos professores.

Nas falas dos professores, observa-se críticas quanto à forma de participação docente permitida pela administração, seja por já vir um documento prévio, seja pelas limitações dos encontros de discussão, seja pela falta de condições objetivas do professor ler e discutir os referenciais no coletivo de forma efetiva e em tempo hábil, dada a contínua perda dos tempos e espaços efetivos de encontro coletivo.

Isto é uma forma de comprar as pessoas (discussão dos parâmetros), mas não é só isso. Esses fóruns, que eles criam por e-mail, por escrito, descentralizado, isto não resolve as coisas. Pra você ter uma coisa viva, você tem que juntar 3, 4, 5 mil pessoas e quebrar o pau. Votar, discutir, embater. Não pode ser cada um no seu cantinho e depois a prefeitura pega e junta tudo. Porque na hora em que ela junta tudo, ela pega o que interessa pra ela. E você não tem o controle se foi correto ou se não foi, porque você não sabe o que o outro disse, quem sabe é só a prefeitura, que tem o controle disso (Professora V).

Minha coordenadora disse que era pra lermos de para casa e eu disse pra ela: ‘como para casa? Eu tenho outras coisas pra fazer, que eu não vou citar aqui’. Para casa, eu leio os livros que eu quero, assisto televisão, faço qualquer outra coisa, mas eu não trabalho para a prefeitura quando estou em casa. Meu horário de trabalho é 22 horas e 30. Dessas, horas de projeto em que eu vou substituir, portanto, se eu substituir não estudo, mas se eu não estiver substituindo estou lendo o que a prefeitura está mandando ler porque é minha obrigação, meu dever (Professora I).

Também percebe-se críticas quanto à pertinência dos referenciais, no sentido do que ele acrescenta de fato na organização do trabalho pedagógico, inclusive se não for uma iniciativa acompanhada de outras ações:

Essa história do currículo único, que é uma ansiedade, eu particularmente tenho pouca preocupação porque eu não acho que isso cola, e eu não acho que isso é o centro do problema. Eu acho que o centro do problema é a falta de estrutura que você tem dentro da escola. Porque eu já acho que tem um currículo único na rede, que é livro didático, e que é o mesmo currículo que a prefeitura está fazendo. Ela está copiando os livros didáticos. O currículo de ciências é o livro didático. Não tem nada de novo nisso. E é o que a gente faz. Porque na prática, a maioria dos professores pega o livro didático e segue (Professora V).

O que eu acho ser o maior problema nosso é resgatar a capacidade da escola de se organizar coletivamente para pensar. Porque sem isso também não adianta. Se você não pensa, o que você vai fazer? Se você é um aplicador... Qual é problema maior que eu vejo por detrás dessa questão do currículo? É essa concepção de que tudo vem pronto, e o professor é só um aplicador. A concepção eu acho que é ruim, por quê? Porque se eu só aplico uma cartilha, eu não tenho que montar a cartilha, eu não preciso de tempo pra pensar. Então eu não preciso de tempo de projeto, eu não preciso de ter o tempo de construção coletiva. Isso que eu acho que é um problema. E esse é o maior risco porque tudo caminha pra uma estrutura que diminui os espaços de elaboração e não que amplia os espaços de elaboração. Isso eu acho que é um problema (Idem).

Se a escola tiver uma base boa, ela pode pegar esse currículo e modificar de acordo com a sua realidade. Só que isto não está acontecendo. Que tempo que a gente tem pra encontrar, pra sentar pra fazer as coisas? Você recebe esses currículos, trabalha do jeito que você dá conta e só. Porque você também não tem tempo pra estudar. Passa pros meninos. Os que tiverem facilidade e derem conta, caminham. Os outros vão continuar estagnados. Retém o menino. Só que retém o menino no final do ciclo. Ano seguinte o que isso vai resolver na vida deles? Porque aí eles vêm e falam: 'ah, tem que ter intervenção'. Uma interventora que dá aula pra 17 turmas diferentes? A retenção tinha que ser no início ou no meio do ciclo, principalmente os meninos pequenos da alfabetização. Quer dizer, o menino terminou o ciclo, só que ele não lê. Que trabalho é esse? (Professora R)

Parâmetros curriculares? Eu diria assim, eles são amplos demais até pra poder tirar a responsabilidade de todos os lados envolvidos, principalmente de quem planejou a Escola Plural. Você vê o caso da Geografia, da História e da Matemática. Pela experiência que eu tenho de conversar com os colegas, tem muitas coisas que estão desconstruídas. Por exemplo, você trabalha com conjuntos, na Matemática? Não, não trabalha mais. E eu acho isso aí fundamental pra entender uma série de coisas em todas as disciplinas. Mas já não serve mais isso, está ultrapassado. Determinadas coisas tradicionais foram abandonadas e isso não teve ganho nenhum (Professor M).

O segundo instrumento foi o Boletim Escolar padronizado para toda a rede municipal. Desde a implantação da Escola Plural, cada escola elaborava seu documento de registro do desenvolvimento dos alunos em conceitos para socializar tal desempenho com as famílias. Recentemente a Secretaria Municipal de Educação elaborou tal boletim e o repassou às escolas como forma de padronizar o referido registro da aprendizagem, sinalizando uma nova perspectiva pedagógica para a Rede Municipal de Ensino, norteadas pelo ensino de metas e resultados. Tal instrumento foi pouco mencionado nas entrevistas e, de modo geral, parece ter sido bem aceito pelo segmento docente. Notícia veiculada no portal da Internet www.uai.com.br, em 26 de março de 2009, divulga os novos rumos da educação no município:

O bom e velho boletim é o personagem principal da escola de resultados que nasce em Belo Horizonte e tira de letra a Escola Plural. Agora em formato padronizado nas 184 unidades da rede de ensino municipal, ele veio para ficar e se transforma, cada dia mais, numa eficiente ferramenta para que pais e professores acompanhem, de perto, o aprendizado de 180 mil alunos. Mas, em vez das tradicionais notas de zero a 10, o boletim passa a informar o rendimento dos estudantes de acordo com conceitos de A a E e traz um grande diferencial: a avaliação da escola em relação às atitudes e valores das crianças e adolescentes

em sala de aula (Boletim volta com conceito nas escolas municipais de BH. Site www.uai.com.br. Acesso em 26/03/2009).

Para Ângela Dalben, Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coordenadora do primeiro processo avaliativo da Escola Plural e em entrevista para essa matéria, “o boletim pode ajudar a acabar com mal-entendidos envolvendo o projeto de ensino”.

A pesquisadora continua dizendo que

No início, tivemos uma série de problemas com o fim das notas: o aluno achou que não precisava mais estudar, os pais pensaram que a escola não avaliava mais os filhos e o professor acreditou que seus ensinamentos não tinham valor. Foi uma falha de concepção. Mas toda proposta pedagógica precisa de ajustes e é correto que a rede municipal esteja atenta a essas necessidades (Boletim volta com conceito nas escolas municipais de BH. Site www.uai.com.br. Acesso em 26/03/2009).

As críticas surgidas nas entrevistas referem-se a ter que avaliar questões que “extrapolam” a competência da escola, como avaliar se o aluno demonstra interesse religioso, à ênfase dada a determinada questão em detrimento de outra, referindo-se ao pouco espaço dado às disciplinas e à distribuição dos conceitos em porcentagens – conceitos de A a E, sendo 20% para cada um, encaixando o aluno em algum deles.

Segundo depoimento da coordenadora Dalva Pereira Costa, da Escola Municipal Luiz Gatti, na referida matéria da Internet, a forma de distribuição das porcentagens dos conceitos mascara o real desempenho do aluno:

Nesses anos todos de Escola Plural, nunca abandonamos nosso modelo próprio de boletim. O conceito sozinho não é uma boa referência para os pais. Dizer que o aluno é A, ou seja, numa faixa de rendimento de 80% a 100%, é diferente de ele estar com 99 pontos ou com 81. O modelo implantado pela prefeitura é uma forma de mascarar o baixo desempenho do aluno e facilitar sua aprovação a qualquer custo (Boletim volta com conceito nas escolas municipais de BH. Site www.uai.com.br. Acesso em 26/03/2009).

Cabe ressaltar que, do ano de 2008 para o ano de 2009, a Secretaria Municipal de Educação procedeu à realização de ajustes nesse instrumento, possivelmente acolhendo sugestões da comunidade escolar, especialmente dos professores.

Apesar de serem demandas dos profissionais, percebe-se, mais uma vez, que o “nó” de inúmeras questões reside na relação estabelecida pela administração com o segmento docente na elaboração e implantação de políticas e instrumentos para o trabalho das escolas. No decorrer das entrevistas, os professores relataram dificuldades no processo de implantação da Escola Plural, o que e como aconteceu, além do que faltou para que sua vivência na prática fosse mais exitosa. É o que será apresentado a seguir.

2.4 – Implantação

A implantação da Escola Plural, como já referido anteriormente, se deu simultaneamente em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, sendo implantados, no ano de 1995, o 1º e 2º ciclos e, no ano de 1996, o 3º ciclo. O projeto implantado, segundo os gestores, foi construído a partir de experiências e práticas diferenciadas coletadas de várias escolas da Rede e, posteriormente, “traduzidas” em linhas mestras constituintes da proposta. Foi um processo controverso, no qual mesclavam-se grande expectativa da comunidade escolar com receios, dúvidas e demandas diversas, especialmente do segmento docente.

No decorrer das entrevistas, nas questões que remetiam ao processo de implantação da proposta na rede municipal, vários aspectos emergiram das falas dos entrevistados, como a elaboração do projeto, a formação docente no processo inicial, o monitoramento da implantação, a relação com os professores. Neste subitem, faremos a exposição breve dos pontos-de-vista dos professores acerca desses aspectos, já que estes retornarão de forma mais aprofundada em outro momento do trabalho.

Um primeiro aspecto que apareceu de forma recorrente nas entrevistas foi com relação à elaboração do projeto Escola Plural: os professores apontam contradição entre o discurso oficial e o que a proposta trazia de fato, visto que eles não reconheceram nas linhas mestras as práticas pedagógicas “alternativas” que haviam sido, em tese, colhidas de escolas da rede municipal e expressas na Escola Plural.

Para além da elaboração da proposta, foi apontado um segundo aspecto, a saber, a implantação “instantânea” da mesma e sem uma discussão preliminar ampliada com a comunidade escolar, como diziam os cadernos oficiais. Sobre este aspecto, as Professoras G, V e C, respectivamente, afirmam:

Eu acho que no início da implantação teve problema com o tratamento com o professorado, como é que a escola se fez. Veio um discurso fajuto de que era uma experiência nascida no interior das escolas, mas a resistência encontrada é falsa. Essa discussão ela é falsa, pois podem ter sido pinçadas algumas experiências aqui, ali e acolá, e montar como uma proposta político pedagógica para a rede municipal. E foi implantada mesmo. Não teve discussão, não teve nada. (Professora G)

A institucionalização da Escola Plural de certa forma pegou esses projetos, e como ela pegou esses projetos ela teve uma aceitabilidade de certo setor da rede. Mas qual o problema? Ela pegou e institucionalizou os projetos dentro de um formato e começou a ter limitações. Então, a partir do momento que a Escola Plural se implanta, contraditoriamente, começa a ter uma cerca no processo de elaboração no interior das escolas. Ela não acaba sendo um avanço, acaba sendo um retrocesso sob esse aspecto, que começa a colocar limitações. Primeiro, começa a desaparecer a discussão de classe social e entra muito forte a discussão de cidadania e a ideia de que todos são cidadãos de direitos, o que não é verdade,

porque nós não vivemos em uma sociedade em que os nossos alunos têm os mesmos direitos que os filhos da burguesia, não têm. Então, essa discussão é uma discussão falsa e começa a haver uma banalização do que ensinar dentro da escola. (Professora V)

Então, olha o que eles fizeram: eles pegaram o que foi construído e jogaram fora. E queriam que os professores e as pessoas aceitassem. (Professora C)

Percebe-se, na fala da Professora V, que não apenas a implantação foi autoritária, conforme o entendimento dos professores, mas a própria proposta mostrou-se rígida quando, na tentativa de compreendê-la e vivê-la na prática cotidiana de cada escola, os professores se viram diante de limitações ao desenvolverem o trabalho.

Uma outra fala da Professora G sintetiza de forma bem objetiva o sentimento dos professores na implantação da Escola Plural:

Eu acho que a maneira como se deu a implantação da Escola Plural foi uma maneira ruim. As pessoas que não compreenderam a proposta, e que foi uma grande maioria da Rede, se sentiu muito mal diante da proposta. Teve muita resistência por parte de alguns profissionais e a gente foi vendo que as coisas realmente não têm jeito de ser simplesmente impostas; pode-se impor, mas funcionar, você não tem como obrigar que funcione. (Professora G)

Ao tentar sistematizar o que várias escolas vinham construindo como alternativa às históricas práticas excludentes e em prol de uma escola mais inclusiva, dentro de sua especificidade e realidade local, acabou-se por formatar uma proposta que dialogava pouco com cada realidade e ia aquém das expectativas das escolas. Na ausência de uma discussão mais ampliada e de maior flexibilidade na implantação, gerou-se uma resistência que julga-se desnecessária, pois, conforme a Gestora I, em fala já citada anteriormente,

toda vez que se faz uma leitura de uma prática, e eu fui entender isso depois, a leitura da prática já não é mais a prática. Ela já é uma teorização sobre a prática. E o que me espantou foi que as pessoas que trabalhavam com a gente, que nós coletamos material do trabalho delas e sistematizamos. Elas não viam esse projeto como uma coisa que elas já faziam. Elas viam esse projeto como algo que alguém idealizou pra elas fazerem. (Gestora I)

A Gestora ainda diz que “quem estava na prática, estava imerso nela, e quando essa prática é ressignificada num nível teórico, num nível de pressupostos, quem está vivendo essa prática não consegue articular um pressuposto àquilo que já se fazia”. De acordo com a Professora C,

... essa escola (escola onde trabalha) é a escola que primeiro escreve projeto político-pedagógico na Rede Municipal de Belo Horizonte. E essa escola não escreveu esse projeto político-pedagógico porque meus olhos são azuis. Até porque eles não são. As pessoas vinham aqui em horário não-remunerado para discutir. As pessoas vieram aqui discutir, fazer um levantamento, foi feito um levantamento com as professoras, foram feitas várias assembleias na escola, foi feito congresso pedagógico, a escola pagou a semana, chamou debatedores, palestristas, você está entendendo? Pra gente fazer um diagnóstico dos problemas da escola. E os problemas básicos que se colocavam na época, eu tenho o projeto político-pedagógico da escola, você pode ver se quiser. O projeto nosso, aqui, ele tinha 3

eixos, depois de toda uma discussão ele foi sentado em cima de 3 eixos básicos: o problema da leitura, o problema da cidadania e o problema da democracia. Pegou-se o projeto político-pedagógico desta escola, embrulhou, jogou no lixo e disse: vocês não têm competência pra escrever. E teve a parcimônia de dizer que o projeto da Escola Plural foi baseado em outros, nas discussões que havia na escola. E o nosso projeto é diametralmente contrário à construção da Escola Plural; ele é anterior e contrário a isto que está na Escola Plural. (Professora C)

O Professor L também faz ponderações a respeito:

A Escola Plural seria, antes de mais nada, uma proposta político-pedagógica para a Rede Municipal de Ensino (RME) e isso quer dizer que ela não deveria ser tomada como um método a ser aplicado (com passos e estratégias definidas igualmente para todas as escolas e para todos os envolvidos). Percebo que a Escola Plural, por muitas vezes, foi tomada como método de ensino. Eis o primeiro problema: a escola Plural seria tomada como método de ensino.

Muitos professores e professoras da escola em que eu atuava nos primeiros anos da implantação/implementação da Escola Plural defendiam a tese de que era uma imposição da Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de Belo Horizonte e não uma proposta amplamente discutida com a sociedade. Eis um segundo problema: a Escola Plural seria uma imposição de um governo e não uma proposta amplamente discutida.

Não quero dizer que isso seja verdade, o fato é que as discussões, inicialmente na minha escola, se concentravam nos turnos da manhã e da tarde, abrangendo os quatro primeiros anos do ensino fundamental e eu atuava no ensino noturno com os quatro últimos (5ª a 8ª séries). Havia uma discussão que a implementação seria gradativa e se referia ao ensino fundamental destinado às crianças e aos adolescentes. A educação destinada aos jovens e adultos seria discutida mais para frente. (Professor L)

As Professoras F e R, respectivamente, corroboram com essa percepção ao dizerem que não apenas não se reconhecem na proposta, como fica claro o sentimento à época de estarem todos de certa forma perdidos, sem saberem o que e como estava acontecendo:

Bom, a implantação da Escola Plural para o 3º ciclo foi muito complicada. Pra gente, na nossa visão, é como se ela despencasse em cima da cabeça da gente. Ela não foi implantada como uma proposta que foi discutida, que foi debatida, que foi trabalhada com a gente. É como se ela tivesse despencado, realmente, na cabeça da gente, pra nós professores. Porque nós não fomos preparados para recebê-la, porque nós não entendemos direito que proposta era essa. (Professora F)

A Escola Plural tinha tudo pra dar certo, mas a partir do momento que não foi feito um trabalho com o professorado, sobre o que seria a Escola Plural, foi muito falho isso porque nós ficamos sabendo de um dia pro outro, quando nós chegamos na escola. (Professora R)

Nesse contexto de percepções e sentimentos controversos, evidenciou-se nas falas a falta de compreensão ou compreensão insuficiente/equivocada da proposta. Segundo os professores, além da implantação “imposta” sem maior discussão e flexibilidade, a distância entre ela e as práticas pedagógicas, somou-se a formação insuficiente do professorado e a falta de um monitoramento mais próximo das escolas, com o objetivo de sanar as demandas que eram esperadas para uma política pedagógica inovadora. Essas questões são abordadas pela Professora A, nas falas a seguir.

O que eu percebi, na época, foi principalmente a falta de formação do professor. A proposta veio. E uma proposta muito boa. Na época, ela veio pra fazer algumas

mudanças na escola que não via o aluno, que não tinha o aluno como principal ator, né? Então, ela veio pra mudar essa realidade. É uma proposta boa, mas faltou a formação para o professor. O professor, eu acho que a maioria, não entendeu muito bem a proposta e a gente não teve, realmente, uma boa formação, boa discussão, também a gente não teve, não foi proporcionado isso. Então, muita escola começou a fazer Escola Plural porque era obrigatória, mas na verdade ela não fazia de fato Escola Plural. Então ficou uma coisa muito confusa. (Professora A)

Muita escola caiu no ‘oba-oba’, vamos deixar, vamos esperar, vamos fazer qualquer coisa, e nada disso correspondia ao que era a proposta de fato. Então, pouquíssimas escolas, eu acho, que conseguiram realmente realizar a proposta da Escola Plural. A maioria, ou caiu no ‘oba-oba’, ou não entendeu, ou continuou fazendo aquela escola tradicional que já vinha fazendo, ou então fez outras coisas que não tinha muito a ver com Escola Plural. (Idem)

Ela não acompanhou, ela não preocupou em avaliar, ela não preocupou em discutir, ela não preocupou em formar o professor, ela não preocupou em ter pessoas acompanhando as escolas pra ver: ‘é isso mesmo que a gente quer, é isso mesmo que é a proposta?’ Ela jogou, muita gente não entendeu, outros não quiseram entender e poucos que realmente realizaram a proposta da escola. E isso foi muito sério, porque isso matou a Escola Plural, antes mesmo dela ser colocada em prática. (Idem)

Neste contexto, a referida professora menciona o grande prejuízo sofrido por uma geração de alunos em decorrência da falta de diagnósticos, avaliações e ajustes contínuos e sistemáticos nos primeiros anos da vigência da proposta Escola Plural:

Um exemplo disso (não avaliação da proposta) que eu estou falando foi a repetição, né, que muitas escolas ficaram fazendo oba-oba ou realizando uma proposta equivocada. E o que aconteceu? Muitos alunos saíram lá do 3º ciclo sem saber ler e escrever. E isso ficou muitos anos. Ninguém nunca parou para avaliar essas falhas. Então o que aconteceu? Houve uma grande geração que saiu do 3º ciclo sem saber ler e escrever. Aí houve aquela campanha eleitoral onde o PSDB pegou pesado nisso. Os alunos saíam da Escola Plural sem saber ler e escrever. (...)Uma coisa que já poderia ter sido avaliada, ter buscado soluções, e isso não foi feito. Aí, não, então vamos colocar retenção no final de cada ciclo. Só que aí, quantos alunos não foram prejudicados por causa disso? Quantos alunos que a escola deixou passando, passando, passando e ficou no prejuízo? E isso foi muito sério, porque um aluno passar 8 anos, 9 anos numa escola e não saber ler e escrever, isso é a gente assinar o fracasso de uma pessoa. E isso foi muito sério, muito sério. Você construir o fracasso de uma pessoa. E nós fizemos isso, muitos e muitos e muitos anos. (Professora A)

As falas dos professores nos levam a pensar que houve certa “frustração” quando a proposta foi implantada na Rede, tanto por não se enxergarem nela quanto por considerarem que faltou estrutura para tal implantação – formação e monitoramento. Tudo isso num contexto de grande expectativa já que, conforme mencionado neste trabalho, os professores compunham um coletivo engajado e politizado, que buscava uma escola mais inclusiva e de qualidade com práticas diferenciadas, o que inclusive justificou, pelo menos em tese, a elaboração da Escola Plural e, assim, pressupunha-se certa disposição e expectativa com relação à nova proposta.

Essas falas trazem, também, a preocupação com o produto dos tempos de implantação quando, no meio de tantas incertezas, estudantes saíram da escola sem saberem ler e escrever. Alguns docentes ainda se sentem indignados pelo fato de terem sido considerados culpados pelos resultados insuficientes dos alunos.

Segundo o Professor L,

Não nos esqueçamos que esses professores e professoras foram 'educados/formados' no sistema seriado e, além disso, o fato de estarem atuando na RME/BH significa que foram selecionados e, portanto, foram testados, aprovados e estão, teoricamente, entre os melhores professores que se prontificaram a fazer concurso público na PBH. (Professor L)

Neste contexto, ao se depararem com um processo o qual, segundo eles, não correspondeu às expectativas, gerou dificuldades e impasses que foram somados aos da administração municipal em acompanhar a implementação da proposta no decorrer dos anos nas realidades de cada escola.

Dentro do aspecto da implementação, o item mais mencionado foi a falta de formação do professor, assim como outros referentes às demandas surgidas pela nova organização escolar. A seguir, registraremos o que os professores falam sobre a implementação da proposta no dia a dia das escolas.

2.5 – Implementação: a prática cotidiana

Após a implantação da proposta, os professores começaram a implementar a Escola Plural em cada unidades escolar. Isto não aconteceu de forma tranquila e nem como se previa, visto que houve entendimentos diferenciados e resistências quanto ao projeto, além do suporte insatisfatório, por parte da administração municipal, no que tange às discussões, formação docente e monitoramento contínuo diante das demandas pedagógicas e materiais trazidas pela nova forma de organização escolar.

A fala da Professora A sintetiza de forma clara tal situação:

Eu acho que a Escola Plural, a proposta fracassou muito, principalmente por esses pontos: a falta de discussão dos professores, a falta de formação e a falta também de reavaliar a proposta daí a dois, três anos. (Professora A)

Conforme dito anteriormente, a falta de formação do professor ou sua realização de forma breve e precária foi recorrentemente citada nas entrevistas. Nas falas a seguir, apresentamos o que os professores dizem sobre a formação recebida:

A gente não foi formado lá atrás pra praticar uma Escola Plural. (...) E a formação foi uma coisa muito rápida. Não tinha condições de você entender uma proposta com 2 ou 3 dias. A formação tinha que ser durante todos esses anos. Todos os anos. Não podia ser 2,3, 4 dias, não era suficiente. Porque a gente tava acostumado a fazer uma escola, né, realizar uma escola tradicional ali, seguindo o

livro e pronto. Depois mudou tudo isso. Ninguém, ou pelo menos a grande maioria, não ia dar conta de acompanhar essas mudanças sem ter um acompanhamento ali sistematizado, sabe? Tinha que ser uma formação contínua. O que a Prefeitura fez no início de alguns poucos encontros não foi suficiente. Tanto não foi que pouca gente entendeu a proposta. (Professora A)

A falta de formação não é culpa da proposta. Já é culpa da Prefeitura, que tinha que ter feito a formação continuada do professor e não fez. Isso era um pilar fundamental. Eu não posso trabalhar dentro de uma proposta que eu não conheço, que eu não sei como funciona, ou que eu conheço mais ou menos. Não dá pra ser na base do mais ou menos. É uma proposta que não dá pra você fazer na base do mais ou menos. Ou você faz bem feito, ou você não faz. E aí se você não fizer é fracasso. Porque você vai, numa proposta dessa, continuar com aquela escola tradicional, onde a base era o livro, era o conteúdo? (Idem)

Você se imagina sendo formada por um estagiário? Vou me sentir ligeiramente indignada se um boboca de um estagiário resolver me ensinar uma receita de bolo de como é que se faz um projeto político-pedagógico, você não acha? Pois é, essa foi a formação que eu fui lá no CAPE fazer. (...) Uma vez o Miguel Arroyo, aqui no auditório, disse pra nós, quando ele falava do professor polivalente, que o CAPE ia formar o professor. (...) Aí eu cheguei lá e tinha um estagiário, ensinando receita de bolo pra fazer projeto. (...) Fizeram um grupinho de estagiários pra dar aula pros professores: 'Ah, porque esse pessoal precisa de uma reciclagem'. É, de fato era uma das reclamações do professorado e continua sendo, é o problema da formação. Mas foi um insulto, uma ofensa à minha parca inteligência. (...) Tudo bem que eu não sou pedagoga, ou seja lá o que for, mas esse negócio é uma ofensa à minha inteligência... É pouca, é verdade. Mas, por pouca que ela seja, é um pouquinho melhor do que isso que está aqui. (Professora C)

Agora, os cursos, eu acho um absurdo no curso, as pessoas darem curso só sobre teoria. Gente que saiu de sala há 10, 20 anos não sabe nem o que está acontecendo dentro de uma sala de aula. (Professora R)

Como possível desdobramento de uma formação “insuficiente” e da falta de acompanhamento sistemático das práticas nas escolas, houve professores que as mantiveram, outros que desenvolveram a Escola Plural de forma equivocada e aqueles que obtiveram algum sucesso na sua empreitada, possivelmente sendo estes a minoria. De acordo com as falas abaixo, tem-se certa noção de como isto se deu nas escolas:

No início, houve muito equívoco também, que se achava que tinha que trabalhar só aquele conteúdo lá que o aluno conhecia. Tinha que ficar só com aquela bagagem do aluno, só com aquilo ali. Também foi um equívoco da categoria na época, né? Porque se você fica só ali, trabalhando só ali a realidade do aluno, que crescimento que você vai proporcionar pro aluno, né? É interessante trabalhar a realidade dele, mas você tem que ampliar e mostrar pra ele: 'olha, seu mundo é esse? Ótimo, muito bacana! Mas tem outras perspectivas que você pode fazer parte delas. Você pode se inserir nessa realidade, ou você pode transformar essa realidade'. Eu acho que esse é um ponto que ficou falho nessa formação do professor. O professor não entendeu, a escola não entendeu, na época, que havia a proposta do aluno se transformar, se formar um sujeito de direitos, um cidadão que lutaria pelos seus direitos e poderia mudar a realidade. Não simplesmente se inserir na realidade, mas mudar essa realidade pra uma realidade melhor. Isso também não ficou, não foi uma coisa que ficou clara pra categoria na época, sabe? (Professora A)

Mas é onde a escola não entendeu que a Escola Plural não acaba com o conteúdo. O que eles querem é que o professor trabalhe esses conteúdos de maneira mais agradável para o aluno. O conteúdo em si não acabou. Porque o aluno, ele não

está na escola simplesmente para apreender conteúdo, para viver dentro da escola. Ele vai viver fora da escola. Então, ele tem que levar o que ele aprendeu para ser útil na vida dele, mas fora da escola. (...) Agora, a Escola Plural nunca existiu porque o professor e a escola como um todo nunca entenderam essa fundamentação que eles tanto colocaram, que eles tanto pregaram. A Escola Plural simplesmente não existe. (Professora S)

O conteúdo hoje, você abriu muito, você tem várias ferramentas que podem ser usadas e as pessoas ainda não dão conta de trabalhar isso. Outra coisa: tem salas que não aceitam o menino trabalhar em grupo, porque diz que faz bagunça. Aí o menino tem que estar sempre em fila. A Escola Plural propôs uma coisa, mas nós ainda não conseguimos acompanhar essa evolução que o mundo está tendo lá fora. O menino já vem com a sua bagagem. Ele tem uma bagagem e você tem que ver qual o caminho melhor para explorar essa bagagem dele. É o que não está acontecendo. (Professora R)

Com relação ao aspecto específico de desenvolver práticas diferenciadas, na perspectiva trazida pela proposta, alguns professores mencionaram, para além da complexidade de fazê-la cotidianamente e compreendê-la de fato, a dificuldade encontrada em envolver os alunos no processo pedagógico.

De acordo com o Professor M,

Aí eu acho que os conteúdos perderam o sentido, porque ficou tão genérico, tão amplo, que você precisa da muleta do livro. Porque você não tem como ter atividade o tempo inteiro, nem criatividade e nem recursos pra você criar e trazer pros alunos, pra escola montar e pra você trabalhar. Então, a referência é o livro didático. Ficou mais fácil porque você pode pegar outras coisas, outros elementos e levar pra sala de aula, mas já está tudo banalizado. Não tem nada que atraia o aluno. O retroprojeto é novidade no primeiro dia, depois não significa nada. Um power point, ideia da faculdade, é a mesma coisa, não significa nada. É o retroprojeto de slides moderno. Facilita, na primeira vez encanta e depois não. (...) Eu particularmente não vejo nenhuma diferença em cima do que era trabalhado no ensino tradicional, para a Escola Plural. Porque esse monte de tecnologia, esses vários elementos que são para dar apoio ao professor, eles são banalizados pelo aluno. O aluno... Isso não é novidade pra ele, e ele fica deficiente na leitura, na escrita, na percepção de espaço... (Professor M)

No bojo das limitações e impasses citados, pode-se compreender o porquê de boa parte dos professores manterem as práticas anteriores. É mais seguro para eles fazer o seu trabalho da forma como entende e sabe fazer do que se “arriscar” numa prática na qual ele não compreendeu a fundamentação e não possui a estrutura necessária para fazê-la. Sem falar no aspecto do envolvimento insuficiente do aluno com a vida escolar, de modo geral e por “n” razões. Aspecto este que será abordado mais à frente e que também se constitui num fator de desestímulo ao professor.

Ao dizer das dificuldades do processo de implementação da proposta, o Professor L faz uma reflexão mais detida não apenas das condições limitadas da mesma, como dos seus desdobramentos no discurso e prática docentes.

Um quarto problema poderia ser buscado no pouco ou na total falta de informação que trabalhadores em educação, alunos e pais da minha escola tinham sobre a Escola Plural. Expressões do tipo ‘agora não vai ter mais prova’, ‘o aluno não

precisa estudar mais para passar de ano’, ‘os alunos vão passar de qualquer jeito’, ‘a prefeitura quer passar os alunos para economizar dinheiro, pois não haverá mais repetência’, ‘os alunos irão fazer o que quiser porque eles não tomam mais bomba’ etc., demonstram um discurso simplista e equivocado da proposta Escola Plural. Avalio que esse discurso foi produzido em sua grande maioria, por incrível que pareça, pelos trabalhadores em educação. Mais do que isso. Acredito que essas ‘traduções/interpretações’ da Escola Plural foram produzidas a partir do entendimento/interpretação que os/as professores/as que participaram dos cursos de formação voltados para a implementação da Escola Plural tiveram sobre a mesma. Portanto, esses profissionais seriam os principais responsáveis pela informação e materialização da Escola Plural nas unidades escolares da RME. Alguns professores, coordenadores e TSE foram convocados a fazerem cursos sobre a Escola Plural na minha escola e, sinceramente, a meu ver, não eram pessoas que acreditavam na Escola Plural. Aqui vale lembrar que falo de uma experiência local e limitada. Entretanto, ao mesmo tempo, na minha escola, a maioria absoluta dos trabalhadores em educação se diziam conhecedores da proposta. (...) O fato é que a SMED/PBH dizia que a maioria das escolas e suas respectivas comunidades escolares queria a Escola Plural, mas na prática, a meu ver, essa maioria não existia. A Escola Plural foi pensada e resolvida mais em gabinetes e por representações (de professores, pais, alunos e comunidade local) que não traduziam o entendimento da maioria. (Professor L)

Na fala anterior, novamente foi apontada a contradição da construção coletiva da proposta, da qual muito se falou, mas, na verdade, não abrangeu de forma ampla a comunidade escolar. Conforme relatado no capítulo anterior, os gestores esclarecem o que significou a construção coletiva da proposta, a saber, uma construção por um coletivo de algumas dezenas de pessoas, composto por representações específicas.

Segundo fala da Gestora C:

O processo de elaboração da proposta envolveu um grande número de profissionais da Rede sim, mas que estavam na Secretaria, que estavam no CAPE, de algumas escolas de ponta. Então, quando ela foi gerada envolveu um grande número de profissionais que estavam inseridos na estrutura da Secretaria de Educação. Ela também teve uma dimensão coletiva porque o processo de implementação abriu debate amplo com as escolas. Isso caracteriza essa implementação coletiva, mas ela não foi gerada num processo que envolveu todas as escolas. (Gestora C)

Ainda dentro da implementação, outros aspectos surgiram nas entrevistas como dificuldades para que a Escola Plural se efetivasse, por exemplo, a resistência em colocar em prática ações da nova organização escolar, especificamente as turmas heterogêneas.

De acordo com a Professora R, as relações de poder dentro das escolas era um dificultador para a implementação, pois aqueles profissionais que lá estão há mais tempo costumam ter mais peso nas decisões ou prioridade nas escolhas e definição de turmas, conforme nos atesta as falas a seguir:

Agora, a vantagem que a Escola Plural queria implantar e não conseguiu até hoje são as salas totalmente heterogêneas. Acaba não tendo porque há separação sim. As pessoas fazem a separação das turmas de meninos bons. Você pede pra montar uma turma e eles separam por aprendizagem, por exemplo, e não por idade. Eles querem ver comportamento. Não é nem por idade. Eles olham o comportamento. Se o menino é ruim de comportamento, não importa se ele tem uma boa aprendizagem: ‘ah, ele vai para aquela sala ali’. Aí junta tudo numa sala. E está

acontecendo isso demais, ficando uma sala totalmente pesada, homogênea, e que os professores estão discriminando. (Professora R)

E outra coisa que a Escola Plural, agora eles estão resgatando de novo, é o perfil. Porque tem que ver mesmo o professor que dá conta de certas turmas. De alfabetização, por exemplo... Porque está muito fácil. Sala ruim só para aquelas mesmas pessoas e as boas para os mesmos, porque não mudou nada. Aqueles mesmos pegam a sala boa e fazem um trabalho e o trabalho aparece só para elas, porque elas já pegam a turma boa. Agora eu queria saber o seguinte: elas dariam conta em turmas mais difíceis? Turmas não-alfabetizadas? Então, isso tudo eu acho que tem que se rever. (Idem)

Dentro dos dificultadores da implementação, outro aspecto citado e que está relacionado com as relações de poder na escola é a divisão dos ciclos, que “subtraiu” 1 ano dos professores de disciplina específica do 3º ciclo. Isto teria interferido negativamente na trajetória do aluno no avançar da escolarização, assim como na composição do quadro docente das escolas.

Segundo o Professor M,

Você pega um monte de professores formados dentro do padrão acadêmico e um concurso público que põe professores, por exemplo, igual o meu caso, vai de 5ª à 8ª série, que era um ciclo antigo, e os professores de 1ª à 4ª era outro bloco, outro ciclo. Aí você cria uma situação onde a lei te resguarda a poder dar aula até a 5ª série e onde o primeiro bloco, o pessoal lá que... as tias, as professoras, aquela visão mais estereotipada de que às vezes não tem nem uma especialização em determinada área, vai trabalhar determinados conceitos e vai pegar esse período de 5ª série que vai passar a ser do 2º ciclo. Então essas escolas não se adaptaram a isso ainda, nem os professores. Então ficou uma deficiência muito grande nessa passagem aí dos alunos de um ciclo pro outro e que é muito importante. (...) E tem diferença de ensino do grupo de professores do 1º e 2º ciclos e o do 3º ciclo. Pode ser tradicional ou não, mas não existe essa passagem. Não tem um elo de ligação aí e a 5ª série. Ela não tem mais os objetivos que eram no passado. O primeiro momento que o aluno tinha o professor só para cada disciplina e era difícil até pros alunos também, mas, ao mesmo tempo, eles já começavam com uma outra dinâmica. E agora eles vêm muito infantis, com uma série de questões aí que não foram trabalhadas, até porque as professoras não trabalhavam. No 1º e 2º ciclos nunca trabalharam aquilo, não tem experiência naquilo. Então, vai ter essa deficiência. (Professor M)

Por fim, outro aspecto ressaltado refere-se às limitações que as orientações gerais da Escola Plural colocavam para as unidades escolares. Segundo algumas falas, houve certa contradição entre a pluralidade das iniciativas já existentes e as possibilidades plurais no decorrer da implementação da proposta, assim como as orientações dadas pelas equipes pedagógicas relativas à organização do trabalho pedagógico nos anos subsequentes.

Segundo a Professora V,

A Escola Plural, não de início, mas ao longo do tempo, foi cerceando a liberdade de construção de projetos políticos de dentro das escolas. Havia uma suposta autonomia, mas a autonomia estava tão rígida, ela tinha parâmetros tão rígidos, que no final das contas não tinha muito por onde escapular. (...) Esses foram, pra mim, os principais desafios: ao mesmo tempo em que você tem uma ampliação da escola, que eu não sei dizer se é da própria Escola Plural ou se é da própria universalização da escola pública, você tem uma redução na autonomia, no tempo

de planejamento dos profissionais dentro da escola para se adequar a esta nova realidade. (Professora V)

Há ainda um último aspecto que pode nos ajudar a refletir sobre algumas das dificuldades sentidas pelos professores e que foram aqui apontadas, inclusive sendo colocado por alguns entrevistados como fator determinante de tais desafios: a demanda por monitoramento mais sistemático da implementação nas escolas, assim como avaliações periódicas e abrangentes que possibilitariam o contínuo diagnóstico da evolução da implementação e identificação dos avanços e das lacunas surgidas.

A seguir, as falas de alguns professores sobre isso:

Ela não foi reavaliada. Então, os pontos que eram falhos, ou que estavam equivocados, eles não foram discutidos e já haviam sido percebidos à medida que foi aplicada a proposta. Na verdade, eles só apareceram quando a coisa já não tinha mais condições de ajeitar, já saiu fora do controle. (Professora A)

Uma coisa que eu acho na Escola Plural é que a gente não tem uma avaliação dessa implantação, tá? A gente precisa avaliar isso dentro de cada escola porque cada escola é uma escola e tem uma realidade e tem uma clientela diferenciada. Eu já trabalhei em muitas escolas e cada escola atua de uma maneira diferente por conta da clientela que atende. Então, essa avaliação deve ser constante dentro da escola. (...) Então a Escola Plural tem que ter essa abertura pra que cada escola tenha as suas especificidades e atender à sua clientela. Então, eu não posso pegar alguma coisa e implantar em todas as escolas da mesma maneira. Cada uma tem a sua especificidade e a escola tem que ter isso em suas mãos. Então, a quantidade de aluno dentro de sala, a escola tem que ter autonomia pra poder trabalhar de várias maneiras. (Professora F)

Percebe-se, no decorrer das falas, que as entrevistadas não têm conhecimento do processo de avaliação realizado em 1999/2000 pelo GAME, Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que teve como orientação básica a pergunta: “Qual Escola Plural foi possível de ser implantada?”.

Os relatórios dessa avaliação trouxeram à tona inúmeras questões que estavam presentes no cotidiano da escola e que precisariam ser revistas e analisadas pelo coletivo dos profissionais e pelos gestores em geral.

No entanto, observa-se também que não há uma condenação *a priori* da proposta em si, visto que havia expectativa de mudança no sistema de ensino municipal, a fim de que demandas históricas colocadas pelos professores fossem sanadas.

Parece que o nó situou-se na formulação e no processo de implantação que se deram segundo professores entrevistados, de forma unilateral e sem abertura suficiente para construir um processo de formação inicial sistemático, com discussões dos pontos falhos e a realização de possíveis ajustes.

Segundo o Professor L,

Poderíamos nos alongar nas discussões em direção à formulação e implementação de uma política pública, ou aos seus problemas. (...) Mas como que tal proposta

chega à SMED e passa a se configurar como uma proposta hegemônica? O que os legisladores municipais, por assim dizer, queriam com tal resolução? Que teoria ou teorias embasaram a discussão e formulação da Escola Plural? Etc, etc, etc...
(Professor L)

ALAVARSE (2007), em sua tese sobre as séries e os ciclos na perspectiva da democratização do ensino, faz uma discussão de algumas políticas de implantação do sistema de ciclos em cidades brasileiras e, ao dizer do caso de Belo Horizonte, faz algumas ponderações importantes para reflexão desse ponto do presente trabalho, discutido até então:

*Ademais, para o caso de Belo Horizonte, temos em Corrêa (2000) e Costa (2000), ambas participantes de uma avaliação detalhada da implantação dos ciclos naquela cidade, relatos das dificuldades e, ao mesmo tempo, das limitações em se fazer passar da teorização dos ciclos de formação para a efetivação da proposta. No caso da primeira autora, fica nítido como a anulação – ou a permanência das séries – do trabalho docente segue praticamente intocável, o que, em consequência, para a segunda autora, cria as bases para uma oposição dos professores diante das novas formas **propostas** para a avaliação dos alunos.*

Não se trata de condenar propostas, mas, sim, evitar considerá-las suficientes em si mesmas para transformar a realidade, ainda mais uma realidade tão complexa como é a do universo escolar. Carneiro (2002) considerou, face às dificuldades de implantação da Escola Plural, que a administração tinha uma postura muito voluntarista, como se a realidade fosse mudar apenas com a insistência na apresentação da proposta, não levando-se em conta a possibilidade de que a própria proposta contivesse limitações na apreciação da realidade que deseja alterar e, mais importante pois pode revestir-se de autoritarismo, por não considerar que na realidade possam existir outras propostas.

Enquanto apreciação ampla e sistemática da Escola Plural, os trabalhos de Dalben (2000a, 2000b) ao afirmarem o potencial dessa proposta, também, deixam entrever as dificuldades de sua implantação e as contradições que emergem em função dessas outras propostas de que são portadores muitos professores. Vale mencionar os procedimentos de ‘enturmação’ de alunos, pois apesar de todas as orientações, que àquela altura já tinham mais de cinco anos na rede, ainda persistiam traços de conformação de turmas balizadas pela homogeneidade de desempenho cognitivo. (ALAVARSE, 2007, p. 118-119)

Abordamos, aqui, a implementação da Escola Plural no cotidiano escolar e, conforme as falas dos professores, pretendeu-se ressaltar que as limitações estruturais e materiais do processo dificultaram ainda mais a efetivação, de fato, desta proposta pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Como a principal característica do projeto é a organização da escolarização em ciclos de formação, no próximo tópico faremos uma breve exposição do parecer dos professores sobre o que eles significaram e como foram compreendidos nas escolas nesses anos.

2.6 – Os ciclos de formação

A organização escolar por ciclos de formação, aspecto fundamental da Escola Plural, foi abordado de forma mais recorrente nas entrevistas realizadas com os gestores da proposta.

Nas falas dos professores houve relativamente pouca referência específica a eles que, inclusive, fazia parte de uma das perguntas da entrevista juntamente com outros três tópicos, a saber, organização do coletivo, avaliação e resultados.

Justamente por sua centralidade na proposta, procedeu-se à definição de um item em separado para apresentar o que os professores disseram a respeito dessa outra forma de organização da escolarização.

De acordo com o que foi falado, dois aspectos importantes foram mencionados e se remetem diretamente à dificuldade de assimilação dos ciclos de formação, ou seja, sua vivência na prática. O primeiro seria a permanência da seriação, inclusive nas falas cotidianas, ao nomear a etapa escolar de determinado aluno ou turma, por exemplo. O segundo se refere ao trabalho com os ciclos como se estes significassem promoção automática, e não progressão continuada.

Segundo a Professora A, a comunidade escolar, especialmente o segmento docente, levou bastante tempo para incorporar os ciclos e pondera que isto ainda não aconteceu de fato. Um dos motivos seria a falta do professor como personagem ativo nesse processo. A referida professora nos diz que

Então essa formação de ciclos, eu acho muito interessante, porque justamente combina com essa formação humana da criança. Mas olha pra você ver. Boa parte desses anos todos, apesar da escola ter se organizado por ciclo, as professoras ainda usam 1ª série, 2ª série, 5ª série, sabe? Então, assim, você percebe como que isso não faz parte do professor. Ele não entende, ou ele não assimila essa coisa do ciclo. Ele ainda continua usando 1ª série, 2ª, 3ª. E esse foi sempre um ponto que eu falava: ‘gente, a gente tem que passar a usar ciclo, pra gente começar a entender, querer entender, buscar essa coisa’. (...) E outra coisa, outra coisa que eu achava muito séria: a escola toda planejada por ciclo, mas o professor usava série com os pais. Então, os pais, que já não estavam entendendo absolutamente nada da Escola Plural, eles entendiam menos ainda (...). Então, isso criava mais um entrave, que pai não entendia. E o pai também ficava desconfiado, achando que a professora também não estava entendendo. E se o professor não veste a camisa, não entende, é lógico que aquilo ali não vai dar certo. (Professora A)

Já o Professor G pondera que tal “passividade” dos professores teve origem no início do processo de criação e implantação da proposta. Segundo ele, o problema residiu numa condução insatisfatória dessa política educacional no município, e nos diz que

Em relação aos ciclos de formação, creio que o maior problema foi e tem sido a tradução deste conceito quando de sua transposição dos idealizadores da Escola Plural para os órgãos da SMED e destes para o interior das escolas. Este conceito tem se mostrado nas unidades escolares apenas como não retenção e progressão continuada e, às vezes, na sua forma mais extremada tem adquirido a forma de aprovação automática. (Professor G)

Percebe-se que as demandas não atendidas, ou atendidas de maneira insatisfatória, no decorrer da implementação, acabou por inviabilizar a efetivação exitosa da Escola Plural na rede municipal, especialmente no tocante à organização escolar por ciclos de formação.

Neste processo, a Professora V ainda cita, de forma incisiva, as deficiências estruturais e materiais para se trabalhar as defasagens dos alunos dentro dos ciclos, o que, aliado a fatores, inclusive já citados, favoreceu a tradução dos ciclos em promoção automática:

O que que a gente discutia? Esse menino tem que ter um atendimento pra ele e o atendimento pra ele não se faz numa sala com 35 meninos. É verdade que ele não pode ficar repetindo de ano o tempo todo, mas também ele não pode simplesmente passar. Tem que ser feito um trabalho com ele para que ele não repita, pra que ele tenha condições de avançar. Como não foi dada condição pra isso, virou uma regra burocrática: não pode mais ter reprovação, mas não interessa o que que acontece com o menino no meio do caminho. Por mais que a instituição dizia que a escola tinha que gerar estratégias pra lidar com esse menino, a história dos ciclos, que você tem 3 anos pra trabalhar com o menino, isso é uma farsa. Porque o professor comum não tem condição de fazer isso, porque ele tem 35 alunos. Ele não tem condição dentro de cada sala de aula; ele não tem condição de atender um menino que, teoricamente, em 1 ano não atingiu o processo, e que ele tem 3 anos, só que os meninos vão estar em processos completamente diferentes e o professor não tem como dar tratamento diferenciado pra cada grupo que está dentro da sala de aula. (Professora V)

Neste contexto, ALAVARSE (2007) pondera que não dar a devida atenção ao “edifício” seriado, assim como aos seus efeitos e práticas, pode ter inviabilizado o entendimento de dificuldades e limitações das formulações e implementações das propostas de ciclos. Em sua discussão, ele cita Barreto e Mitrulis (2001), que constataram que

Mesmo nas redes em que se trabalham os ciclos de maneira mais integrada, a referência às séries permanece tácita ou explícita. Profissionais da rede municipal de São Paulo, por exemplo, avaliam que a expressão mais clara dos problemas de implantação dos ciclos está no predomínio de práticas pedagógicas que têm a organização seriada como princípio ordenador. A duração longa dos ciclos – três a quatro anos –, aliada à dificuldade de responsabilização coletiva pelo desempenho de cada aluno, que decorre, de um lado, de uma tradição cultural de trabalho solitário e parcelado e, de outro, de fatores como reduzido número de aulas por professor, alta rotatividade da equipe docente e técnica, inviabilizam a formulação de projetos pedagógicos que agasalhem a diversidade de necessidades e interesses dos alunos e confiam, ao mesmo tempo, uma unidade à intenção formadora da escola. (ALAVARSE, 2007, p. 29)

GOMES (2005), citando as contribuições de CARNEIRO (2002), destaca questões nas quais a Escola Plural esbarrou, como a dificuldade de proposição de um projeto com características universalizantes em meio à heterogeneidade de posições e disposição de leitura e de práticas docentes, a resistência dos professores, a emergência de interpretações não autorizadas pelo projeto “por seu contrato narrativo”, assim como percebeu-se significativa ambiguidade de sentimentos e posições antagônicas em relação aos órgãos de formação, ora vistos de modo positivo, ora criticados como mais um braço da Prefeitura. Ainda, o autor alerta para a

necessidade de evitar a ilusão de que o etnocentrismo das pedagogias tradicionais e seu desprezo pelas culturas não acadêmicas, bem como sua rejeição pela diversidade, possam ser facilmente ‘corrigidas, mediante a aplicação de pedagogias inovadoras’. Corre-se então o risco de reservar pedagogias não tradicionais aos alunos das classes populares, com a educação ligada ao concreto, enquanto os alunos privilegiados seguem, na nossa expressão, o código justaposto,

com suas fronteiras entre o conhecimento escolar e não escolar, tornando diferentes os possuidores do primeiro. (GOMES, 2005, p. 18)

2.7 – A organização do coletivo

Especificamente no contexto das reformas educacionais formuladas e implantadas a partir de 1990, o trabalho docente é reestruturado. Para além das atividades em sala de aula e da ampliação das responsabilidades face ao aluno, o/a docente vai se ocupar também da gestão escolar, que inclui atividades de planejamento, elaboração de projetos e avaliação dos currículos (OLIVEIRA, 2003).

No entanto, as reformas desconsideram o valor do papel do/a professor/a, como lembra CRUZ (2007), reconhecendo ser ele/a um sujeito fundamental para o processo de sua implementação.

As políticas educacionais são elaboradas à distância e nem sempre estão conectadas às vivências do/a professor/a em sala de aula. Via de regra, a gestão que os docentes operam na sala de aula para transpor os obstáculos que impedem ou reduzem o desempenho das tarefas é considerada numa perspectiva bastante restritiva pela gestão do sistema e pelos dirigentes do ensino (CRUZ, 2007, p. 66).

Diante deste panorama vivido pelos professores, ao perguntar-lhes sobre o processo experienciado na criação e efetivação da Escola Plural, especificamente em relação à organização do coletivo, as falas giraram em torno de três temas principais. O primeiro relativo a como o coletivo se organizou; o segundo referente às dificuldades e limitações ao trabalho docente e o terceiro sobre o adoecimento e ausência do professor na realização do seu trabalho.

Em relação à organização do coletivo, um primeiro aspecto que emergiu refere-se ao fator 1.5 na composição do quadro docente de cada escola, que significa 1 professor para cada 2 turmas.

De acordo com os gestores e os cadernos oficiais da Escola Plural, tal organização representou um aumento no quadro docente e possibilitaria arranjos diferenciados para atendimento aos alunos com baixo desempenho, assim como garantiria ao professor uma carga horária semanal para estudo, planejamento e avaliação.

Porém, segundo os próprios profissionais, efetivamente não houve aumento do quadro e o fator 1.5 acabou por “singularizar” o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

As falas a seguir podem esclarecer tais afirmativas:

E a partir da institucionalização você cria um modelo novo, teoricamente, mas não houve ampliação do quadro, porque a ampliação do quadro não vem com a Escola Plural. Na verdade, logo depois da implantação tem uma redução do quadro de profissionais, porque a institucionalização do 1.5 não ampliou o quantitativo da Rede, mas diminuiu. Porque tinha escolas que tinham 2.0, as escolas que tinham

projetos, e projetos que atendiam a comunidade. As escolas maiores que eram as escolas mais avançadas, elas tinham mais do que 1.5. E mesmo algumas escolas, tinham escolas que tinham 1.3, não era um quantificador único, pra essas teve um aumento. Mas, no geral da Rede não aumentou, diminuiu. (Professora V)

(...) No montante, proporcionalmente, teve uma redução de aproximadamente 10% dos cargos e também teve a eliminação da figura do Pedagogo, que era uma reivindicação da categoria e, na verdade, a coordenação deveria ser eleita, mas ela foi eleita dentro do 1.5 e o Pedagogo estava fora. Então, também por aí teve uma redução dos cargos, na medida em que não entraram novos pedagogos porque eles foram se aposentando, teve uma redução. (...) Isso é um limitador grande, porque com essa redução (do quadro de professores), reduz-se o tempo. O tempo de elaboração, o tempo de planejamento, ele vai sendo reduzido. (Idem)

Mas olha que desastre: nós tínhamos 1.8 de professores na escola. Era muito, né? Mas era 1.8 com 80% de aprovação com qualidade. (Professora C)

Outro aspecto mencionado refere-se às reuniões pedagógicas. Eram duas horas semanais nas quais o coletivo deveria se reunir, com a dispensa dos alunos, para discutir, organizar e planejar o trabalho pedagógico da escola, seja geral ou por grupos menores, por ciclo ou ano do ciclo. Era fundamental que esses momentos acontecessem, visto que necessários.

Segundo as falas dos professores, existem posicionamentos diferenciados em relação às reuniões pedagógicas, tanto no início da Escola Plural quanto em época mais recente, assim como em relação à suspensão das mesmas pela Secretaria Municipal de Educação.

Na época de implantação da proposta, havia a queixa de que faltava uma orientação sistemática para a condução produtiva dessas reuniões, o que, aliado aos diferentes níveis de envolvimento dos professores, acabava por desperdiçar tais oportunidades de discussão pedagógica coletiva.

Segundo a professora A,

Pois é, essa organização do coletivo proporcionou um tempo que era para a discussão. Só que não adianta você dar o tempo pro coletivo e não instrumentalizar esse coletivo pra ele discutir. (...) faltava pessoas pra puxar, falar: 'olha, vamos hoje fazer a nossa reunião organizando dessa forma, esse ponto, esse ponto, esse ponto'. Não tinha. Como ninguém sabia nada, ou quase nada, ou também não queria saber, então muita coisa ficou perdida nesse começo, sabe? E muita gente, na hora da reunião, ia embora pra casa descansar. Quem não quer ir pra casa descansar? Professor que vive uma vida exaustiva quer ir pra casa. (Professora A)

No bojo desta discussão, pode-se pensar novamente na questão das relações de poder dentro da escola, o que, na visão de alguns professores, acaba por favorecer um grupo em detrimento de outros, dada a dificuldade em se flexibilizar e abraçar diferentes concepções e práticas, o que só acontece quando se busca um trabalho coletivo, a discussão e superação de limitações individuais diante da própria prática. Quando tal busca é balizada por questões como tempo de lotação na escola, inflexibilidade nos pontos de vista, formação de grupos

heterogêneos, no sentido de serem opostos, por exemplo, fica inviável o avanço das discussões para definição da organização do trabalho pedagógico na escola. Pensando-se especificamente no contexto atual nacional de avaliações externas, mencionado nesse ponto da discussão por uma professora, as relações e pressões dentro do grupo ficam mais evidentes e acirradas.

De acordo com a Professora R, nas falas abaixo,

Eles falam que tudo é o coletivo, mas o coletivo funciona para um mandar e os outros cumprirem. Porque na escola, o coletivo em si não existe. Você tira por base assim: 'Vamos fazer um projeto'. Aí a maioria decide, mas ninguém ouve a sua opinião, não. Você pode até estar certa, dizer que aquilo ali não vai dar certo, mas se a maioria decidiu você é obrigada a assumir. É coletivo na hora em que vai se privilegiar alguns. Porque fora disso é cada um na sua sala com a porta fechada, trabalhando do jeito que você quer, sem assistência nenhuma. Porque nós não temos assistência nenhuma. (Professora R)

Então o que que está acontecendo? Quem tem responsabilidade trabalha, quem não tem não trabalha. Só que quando chega a hora da Prova Brasil, aí você está carregando colega nas costas. Chega na hora das provas que são pra todo mundo, aí você também afunda no mesmo barco que a outra, que não está nem aí. Quer dizer, então está valendo a pena não fazer nada, e está virando bagunça por isso. Eu acho que, tem a prova, fez chamada, quem os meninos tiveram nota baixa, vamos chamar esta professora e ver o porquê, o que que está acontecendo na escola. (...) Se uma turma foi mais prejudicada, o que que está acontecendo? São os meninos ruins que foram juntados e colocados ali? Teve essa diferenciação? Ou não? Foi a própria professora que não... Tem gente que não está dando conta de alfabetizar, não está dando conta dos problemas. (...) Então, eu acho que até poderia ser visto isso. Se a pessoa não tem o perfil pra alfabetizar, ela vai tentar melhorar. Vamos ver o que que ela pode melhorar. Porque a partir do momento que você identifica seus pontos fracos, você vai tentar melhorar aquilo. E se ninguém te falou nada, você vai continuar achando que está lindo e maravilhoso. (Idem)

Soma-se a tais questões a não compreensão e até resistência à figura do coordenador pedagógico, o que gera certa tensão em torno das possibilidades e limitações desta função na escola. Apesar de ter sido uma demanda dos professores a eleição da coordenação pedagógica, dentro da gestão democrática, são apontados como negativos o fato de o coordenador ser contado dentro do fator 1.5, o que reduz o quadro de professores regentes da escola, conforme fala anterior da Professora V, e também o seu grande número de atribuições, o que acaba por inviabilizar suporte pedagógico satisfatório e efetivo aos professores. Isto pode ser observado nas falas a seguir:

A coordenação, que foi um dos erros mais graves que a Prefeitura fez, foi o da coordenação. Porque quando tinha a supervisora, a supervisora fazia um acompanhamento junto com você. E a função dela era: dar assistência pedagógica aos professores. A coordenação, ninguém sabe a função dela. Virou uma confusão, por quê? As próprias professoras rejeitam a coordenação, ou seja, elas não querem ser mandadas por 'uma igual' e, outra coisa, elas não têm total autonomia, não tem liderança, não tem visão global e nós não aceitamos a ideia dela. (Professora R)

Você vê um coordenador, vê a palavra coordenador, você rapidamente já põe uma barreira. E tem aquelas que mandam. Elas fazem e mandam. Já trazem pronto. Nós tivemos problemas seriíssimos esse ano com isso. Com esse negócio de ter coordenação, essa coordenação, a escola está virando duas. Uma escola em duas, por quê? Um turno funciona de um jeito, porque a coordenadora manda e se impõe. Impõe-se, a palavra é impor-se, e ninguém reclama. E a outra está deixando correr à revelia. Então, o que que está acontecendo: a escola está funcionando de 2 jeitos, em todas as áreas dentro da escola. Nós não temos acompanhamento, igual tinha com a supervisora. Os pais vêm, elas vão conversar com o pai e nem sabem o que que está acontecendo, o que que é que o menino está fazendo dentro de sala. Antes não, a supervisora sabia tudo o que estava fazendo, porque ela só tinha aquela quantidade de turma. (Idem)

Se você pede um planejamento, ela diz: 'não precisa, as capacidades estão aí'. É lógico que não precisa de um planejamento num currículo geral, pra todas as escolas, mas cada escola tem que ter o seu planejamento. Como é que o professor trabalha sem um planejamento? Cada um trabalha de um jeito, a verdade é essa. Cada professor trabalha de um jeito e ministra o conteúdo que ele acha que é bom pra turma dele. E as capacidades estão causando isso também. Então, não precisa ter planejamento. Olha as capacidades. (Professora S)

No final do ano de 2004, as reuniões pedagógicas com dispensa de alunos foram extintas pela Secretaria Municipal de Educação e, como dito no capítulo anterior, as possíveis razões seriam o mau uso destas. Ao mesmo tempo, havia um diagnóstico negativo do desempenho dos alunos da rede municipal, o que demandaria mais horas em sala de aula e a legislação atual garantia ao aluno 4 horas diárias de efetivo trabalho escolar.

Porém, este aspecto foi colocado em xeque, visto que outras redes permanecem com a dispensa de alunos sem contrariar a legislação e o balanço feito pelos professores e alguns gestores é que a suspensão das reuniões foi um retrocesso. Ao invés de investir na instrumentalização e formação das escolas para potencializar e garantir a efetividade das reuniões pedagógicas, delegando responsabilidades a cada segmento, a Prefeitura optou por suspendê-las.

De acordo com os professores,

Você não tem o espaço coletivo dentro da escola pros projetos. Por exemplo, quando a prefeitura acaba com a reunião pedagógica, que sempre foi um espaço de conflito na escola, pois ela nunca foi um espaço tranquilo, por quê? Porque ela era um momento de pressão dos que puxavam, enquanto os outros ouviam, e era um espaço de incômodo. Quando ela acaba com a reunião pedagógica, ela favorece que o pensamento mais reacionário cresça dentro da escola, porque você acaba com os espaços de conflito, os espaços de disputa, de embate de ideias. E é o individualismo, cada um vai pra sua sala fazer o que der pra fazer. E o campo fértil pra isso não é o progressivo, mas sim o que tem de mais atrasado. (Professora V)

Olha lá, as reuniões são no recreio. Você resolve alguma coisa no meio de tumulto e em 20 minutos? Não resolve (decidir sobre quem vai aos cursos de formação). Aí fica aquela 'brigaiada': 'eu que vou, não é obrigatório, mas eu também vou porque eu vou ficar sem aula'. Então, não existe interesse. (Professora S)

O planejamento, a execução e a avaliação ficam bastante prejudicados na Escola Plural pela miopia da administração pública que contrapõe, de maneira perversa, tempo do docente com tempo do aluno, como se, ao reconhecer necessidade de

tempo a um segmento, se retirasse direitos do outro. Vivenciamos hoje na educação municipal uma escola que sobrevive quase que exclusivamente do FAZER, sem tempo de qualidade para PLANEJAR e AVALIAR. O fim da reunião pedagógica como tempo de todos os docentes. Como uma escola assim pode ter bons indicadores de qualidade? (Professor G)

2.8 – O trabalho docente e seus aspectos

Um segundo tema evidenciado nas falas dos professores sobre a organização do coletivo refere-se às dificuldades e limitações do trabalho docente que, inclusive, permeia os aspectos citados dentro do tema organização do coletivo.

Segundo NORONHA et. al (2008), em pesquisa sobre o sofrimento no trabalho docente a partir do estudo do caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais,

A constituição e o reconhecimento do trabalho docente como profissão foram marcados por importantes paradoxos. Se, por um lado, é visível o papel do/a professor/a no desenvolvimento social, por outro, as condições de trabalho precárias e a baixa remuneração oferecidas nas diferentes redes e níveis de ensino refletem o não reconhecimento do trabalho docente. Na atualidade, assiste-se a um processo de desvalorização dessa profissão acompanhado da expansão das funções docentes. (NORONHA et. al, 2008, p. 66)

Optou-se por fazer a divisão em temas do que foi mencionado sobre a organização do coletivo nas entrevistas, mas isto se deu por motivos de organização da escrita, já que os assuntos estão diretamente relacionados e imbricados e qualquer tentativa de separação será limitada.

Assim, no que tange às dificuldades e limitações ao trabalho docente evidenciou-se, de forma recorrente, a desvalorização do mesmo, falta de escuta e excessiva responsabilização do professor pela administração. Segundo depreende-se das falas, tal situação compromete a elaboração e implementação de políticas educacionais, no caso específico, a Escola Plural, dificulta a organização do trabalho pedagógico nas escolas e salas de aula em seu cotidiano, independente da política em curso, além de fragilizar a figura do professor frente aos demais segmentos da comunidade escolar e, até mesmo, da sociedade.

Em pesquisa sobre o sofrimento no trabalho docente, citado no início desse item, NORONHA et. al. (2008) observam que

sobre a organização do trabalho nas escolas, vê-se uma distância entre os procedimentos pedagógicos delineados pela gestão e os procedimentos que as professoras implementam para responder aos desafios da sala de aula. Conforme elucida CRUZ (2007, p. 194), “há uma distância significativa entre as propostas oficiais e o dia-a-dia das escolas e os dilemas que os professores enfrentam no encaminhamento de seu trabalho”. A professora não é chamada a participar da definição de metas para a escola, nem sempre é ouvida no momento da definição das políticas para o setor, tornando irrealizável, nos dizeres de Kohen (2002), o

discurso retórico do projeto neoliberal em educação. (NORONHA et. al., 2008, p. 74)

Segundo as autoras, os resultados da referida pesquisa corroboram a ideia de MARTINEZ (2003, p. 81), ao lembrar que “as escolas sobrevivem porque os professores, ‘em suas salas de aula’, com ‘seus alunos’, conhecem mais e melhor do que ‘os que estão acima’ como ensinar e dirigir uma escola; como lidar com escassos recursos e seguir ensinando”.

GOMES (2005) destaca, ao discutir a importância de se implicar de fato o professor para que as políticas de desseriação sejam mais exitosas que, apesar de parecer óbvia, mas nem sempre ser levada em conta na prática, o fundamental é a participação do professorado. Segundo o autor, citando VASCONCELLOS (1999),

As melhores concepções pedagógicas e as melhores medidas da gestão se frustram se os professores não são persuadidos e preparados para levar a efeito determinadas inovações. Sem dúvida, os sistemas escolares são burocracias públicas, mas não típicas burocracias, em que o taylorismo-fayolismo possa florescer com facilidade (aliás, já não floresce sequer nas empresas produtivas). Sejam consideradas como instituições flexivelmente articuladas ou de outra forma, seu modo de atuação e sua estrutura não encontram no professor um executor automático de tarefas fáceis, porém um sujeito (social) que depende do convencimento, da participação e da preparação para tarefas complexas. (GOMES, 2005, p. 23).

De acordo com a Professora A,

Fica falso (a escuta) porque não escuta o professor e a Prefeitura tinha que criar mais momentos de escutar o professor. Ninguém entende mais a sala de aula do que o professor. E não adianta você falar: ‘ah, mas professor conversa muito fiado’. Você tem que escutar, nem que primeiro você escute e depois você separe o que é, o que vale a pena levar a sério, o que é exagero do professor, nem que depois você faça essa separação. (...) Às vezes, o professor até pode reclamar muito, às vezes ele pode até estar reclamando do que não precisava, mas você tem que parar pra escutar. Aí depois você separa: ‘não, esse aqui reclamou demais, esse aqui não justifica essa reclamação, não, esse aqui reclamou, mas esse aqui estava correto’. Eu tenho 17 anos de rede e de sala de aula. Então, eu posso falar de sala de aula porque eu estou com o pé dentro da sala de aula. Coordenação não conhece sala de aula, direção não conhece sala de aula, a não ser que saiu da sala de aula outro dia. Pessoal da SMED não conhece sala de aula, pessoal da regional não conhece sala de aula. (...) E o que é construído a partir dessa voz do professor vai ser uma coisa mais real. (Professora A)

Agora, essa cultura do professor é colocada pelo poder público. Isso não é só do professor não. Isso é colocado pra ele o tempo todo. Ele não faz o seu papel de cidadão porque não é colocado pra ele que ele é um cidadão. Não é valorizado, nem nada. Ele acaba passando isso pro aluno dele. Aí vem a proposta, vem e fala: ‘forma o seu aluno um sujeito...’, como? Se ele mesmo não se forma, né? (Idem)

Destacamos, também, observações colocadas pela professora I:

Mas eu acho que as pessoas estão ficando todas muito armadas. Eu não sei de onde que tiraram essa situação, por onde que passa essa discussão de que professor está na escola para bater nos outros. Quando você chega lá, você já tem que chegar brigando. Não tem espaço pra ouvir, saber o que está acontecendo. O menino pega a ripa, na escola, cheia de pregos, chama a coordenadora pra bater, diz que vai bater nela. Então, chama-se a polícia. Mas logo manda a polícia embora, manda a guarda municipal de volta pra trás, porque a gente não sabe,

quando a gente sair o portão pra fora, o que pode acontecer. Está todo mundo assim, com muito medo de morrer. O tempo todo apreensivo porque, dependendo do que você faça, aliás, é bom que você não faça nada, nunca. Porque se você fizer alguma coisa, pode ser por onde vai passar a sua morte. Isso na região onde eu trabalho. Agora, eu não sei como é nas outras escolas. A notícia que tenho é que a desordem, a bagunça, a indisciplina estão imperando, está uma coisa geral. (Professora I)

E nós podemos contar que, na maioria dos dias, tem umas 5 faltas, 6 faltas em cada turno, em função de tudo isso que a gente já vem falando aqui. E algumas coisas mais, que saem por fora. (Idem)

Olha, na minha escola já teve pedido de exoneração de gente que fez o último concurso. Estava lá, cheia de sonhos, e saiu da escola. Ela não quis escola, ela não quer mais a Prefeitura, não quer mais dar aula pra menino pequeno, por quê? Porque existe uma ausência: é o professor por si, de preferência não fazendo nada, que é o que a prefeitura quer, apesar do discurso falar outra coisa. Mas ninguém é gênio, ninguém consegue realizar o desejo de todo mundo... (Idem)

(...) Eu acho que se educa com autoridade. Não é autoridade de discurso, é autoridade. Mas você só tem autoridade quando todas as relações estão te conferindo isso. (Idem)

A Professora V pondera:

Porque também não é verdade que os professores da escola pública não são qualificados, pois eles são, até porque passam por um concurso. O problema é que não são dadas para eles as condições necessárias para lidar com todos os problemas que eles têm que lidar. Ele fica pulando de galho em galho, tentando apagar incêndio e não dá conta de construir algo novo. (...) Você pega a nossa trajetória: nos meus primeiros 8 anos de trabalho, eu não usava livro didático, em hipótese alguma. Dava o livro pros alunos, mas não seguia, fazia outra formulação, era outro processo, era outra coisa. De uns tempos pra cá, não é mais possível fazer isso. Porque o meu corpo não dá conta mais, a minha cabeça não dá conta mais, e você tem que correr tanto atrás de tanta coisa, que a gente não dá conta mais de fazer. E claro que você não fica fechado nisso. Você sempre inova, mas não é uma coisa completamente diferente, completamente transformadora. Há uns anos atrás a gente reorganizava o currículo e organizava de acordo com a idade e onde o menino vivia. Agora não. (Professora V)

É a síndrome de desistência. Mas o que que a gente diz? A gente tem que lutar e cobrar da institucionalidade que dê mais suporte para o professor trabalhar, porque o professor é o elo. (...) As mínimas coisas você não consegue (implementar). É o que eu estou te falando. Pra conseguir fazer alguma coisa na escola a gente se desgasta tanto, que da próxima vez que se vai tentar fazer alguma coisa, o seu corpo já não está respondendo da mesma forma... Esse é o problema. (Idem)

A Professora C nos diz que

Nós viramos massa de manobra e agora eles não se comunicam com a gente. (...) Têm várias pessoas querendo sair da educação. (Professora C)

Enquanto meu aluno está batendo no professor dentro de sala de aula, aí o professor pede licença, fica à disposição da Prefeitura, enquanto professor aqui, qualquer dia desses bate num aluno. E bate mesmo, porque paciência tem limite. Paciência tem limite. Você sabe o que um aluno fez comigo ontem à tarde? Eu estou tirando fotografia pra eles fazerem uma lembrancinha pros pais e estou mostrando pra eles na máquina digital, ele chegou por trás de mim e começou a tirar sarro na minha bunda. Um aluno de 6ª série, 12 anos de idade. Eu tenho 53. (...) Eu dei um empurrão nele, chamei a atenção e saí. Agora, você imagina, a que ponto nós chegamos! Então, é isso que está acontecendo. Então, quando tem

professor que diz assim: ‘eu não sei se eu vou continuar’, eu acho que tem que continuar (pra mudar o atual quadro). (Idem)

Você leu a Tânia Zagury? O que que ela fez? Ela disse assim: ‘eu quero é dados. Pra combater isso que está aí eu preciso de dados. O negócio de vocês não é dados? Então eu vou olhar’. Aí o que que ela disse: ‘Não, a maioria dos professores quer mudança. A maioria dos professores quer fazer bem feito’, ela colocou isso. Ela pegou o professor e mostrou que o professor estava sendo o quê? O alvo de todo mundo. É ele, professor, que não consegue levar seu filho pra um emprego melhor. Aliás, agora está todo mundo sabendo que não tem emprego mesmo. (Idem)

O Professor H ressalta que várias pessoas que hoje compõem a Secretaria Municipal de Educação estiveram “do lado de cá” e, agora, não falam a mesma língua dos professores:

Eu não acredito nessa luta, como acontecia há 20 anos atrás, 30 anos atrás. Essa coisa de ‘trabalhador unido jamais será vencido’. Isso pra mim acabou, já acabou. A realidade está mostrando isso. Eu não preciso expor minhas ideias porque a realidade mostra nua e crua. Até porque parte dessas pessoas contribuíram, estavam no movimento sindical há 20, 30 anos atrás, conhecem o modo operante. Vão lá pro poder, são vários colegas nossos, professores, que ascenderam pra secretaria e aí ó: pensam assim, pensam assado, fazem assim, fazem assado. E vieram nos ‘tratorando’ nesses últimos anos. Então, por causa desta constituição de organização, desta constituição de inteligência, conseguem aprovar as coisas e saírem nos atropelando. Nós perdemos voz, essa é que é a verdade, porque nós não conseguimos nos comunicar com eles. E eles não querem se comunicar conosco. (Professor H)

Você tem bases em que se calçar e uma das bases pra isso dar certo ou dar errado é o professor. O que essa gente tem feito ultimamente é nos descartar, falar assim: ‘está aqui, pronto, cumpra-se’. E aí as pessoas adoecem. Essa é uma realidade. Você, que é professora, vive o dia a dia. (Idem)

Segundo a Professora F, o projeto político da Secretaria Municipal de Educação não é claro:

Ela (Prefeitura) realmente deixa a gente muito perdida, sem saber o que realmente ela quer porque, ao mesmo tempo em que ela fala de inclusão, ela exclui alguns professores. Ela inclui muitos alunos, mas ela, às vezes, exclui os próprios professores. Ela não investe na gente e nós somos peças fundamentais. E nós que já estamos há algum tempo na Rede, ela exclui a gente na hora que ela corta, por exemplo, os nossos encontros de conversa. E nós temos uma bagagem muito grande. Ela cala a gente, ela quer fechar a nossa boca. O que a gente tem pra poder fornecer pra Prefeitura, se ela souber conduzir isso e saber aproveitar disso, ela vai sair ganhando. (Professora F)

Olha, a gente costuma falar assim: ‘o sonho dourado é pedir exoneração’. Por quê? Tem horas que a Prefeitura faz tanta coisa com a gente, aborrece tanto, massacra o professor, pisa tanto na gente, que dá vontade de sumir. (Idem)

Neste contexto, a fala da Professora R traz mais considerações sobre a situação de desvalorização docente aqui discutida:

Mas por que a constante falta de professores na Rede? Nós não somos valorizados. Você vê que tudo serve de deboche pra nossa profissão e se não tem uma valorização, pra que você vai investir? E o professor tinha que ter mais voz. Até a gente, nas reuniões, procurar saber o que está deixando o professor tão desestimulado, porque nossa opinião não é válida. (...) E nós que estamos vivenciando os problemas? Nós não temos, a gente não tem direito a falar nada. (...) O professor precisa ter mais voz, ter suas opiniões acatadas, porque tem

muitas pessoas boas dentro de sala que estão frustradas. Tem muito profissional, bom mesmo, que está desestimulado por causa disso, da desvalorização social, salarial e profissional. (Professora R)

O Professor M faz suas ponderações e alerta para o fato de o professor ser desvalorizado por meio do discurso dominante, ao ser chamado de educador. Tal discurso vai sendo formado na sociedade na perspectiva de iniciativas como o programa “Amigos da Escola”, ou seja, a escola como lugar onde qualquer pessoa pode opinar e contribuir, independente do conhecimento ou formação específica que se tenha, o que acaba sendo mais um fator que minimiza a importância do profissional. Não se fala, por exemplo, em “Amigos do Hospital”.

Segundo esse professor,

A nossa própria profissão é um exemplo disso. Não tem mão-de-obra mais especializada e mais desqualificada de que um professor. É uma mão-de-obra específica, que tem que ter uma formação específica e é a mais desqualificada dentro de toda essa estrutura. (Professor M)

E em que momento a gente vai pensar isso (mudanças na prática), se a gente tem que ficar tomando conta de aluno dentro de sala de aula? E todo mundo dá palpite na educação, já reparou? Todo mundo fala. Outra coisa que eu acho um ‘vacilo’ é isso aqui: eu não sou educador, sou professor. É diferente. Educador é muito genérico, educador nós todos somos. Você com seus filhos, com meninos na rua, alguma coisa. Aí dá a impressão de que educador é superior a professor, e isso aqui é desqualificar a profissão do professor. Sutilmente é. (Idem)

NORONHA et. al. (2008) afirma que

a professora, apesar de não escolher a realidade com a qual vai trabalhar, é uma mediadora entre os problemas de educação e de responsabilidade social e o desenvolvimento individual. A professora lida com uma situação social, em que se somam aos problemas da escola as condições precárias de trabalho, os salários aviltantes e as carências físicas e emocionais de um público de alunos que expressam em sala de aula as suas vivências cotidianas externas à escola.” (NORONHA et. al. 2008, p. 72)

Tal conjuntura se constitui em fator determinante no adoecimento do professor, que se desgasta e acaba precisando se ausentar por vários dias da escola ou da própria sala de aula, situação que, muitas vezes, é interpretada como descompromisso ou passividade em relação às suas funções.

A palavra adoecimento surgiu em vários momentos no decorrer de todas as entrevistas. Aqui serão colocadas algumas falas que representam, de forma mais significativa, o que o professor pensa e sente sobre este fato.

Em termos de dificuldades, eu vejo profissionais da época adoecendo demais. A gente conversando com colegas que já estão em fim de carreira, quase se aposentando ou que já se aposentaram em outro BM. Eles dizem que as relações de trabalho pioraram tanto que as pessoas estão mais doentes hoje do que adoeciam antes. Antes a frequência ao trabalho era maior, a responsabilidade que você sentia com sua tarefa de ensinar era maior. Mas era maior em função desse desmando. Porque tem uma coisa colocada aí: o professor hoje está um pouco sem saber o que ele tem que fazer. (...) Ano passado, por exemplo, eu adoeci demais,

com relação à relação com os alunos, que eles estão ficando muito desrespeitosos com os colegas e com as autoridades. Eles estão tratando os professores até pior que os próprios colegas. (Professora I)

No ano passado eu tive muito desgaste com algumas turmas que, sinceramente, não iam à escola e a última coisa ou objetivo de estar na escola era como uma instituição que fosse lhes garantir conhecimentos para avançar nas dificuldades, nas relações dali pra frente. E fica parecendo que é uma mesmice, que a escola vai ter que se rebaixar o tempo todo, rebaixar o conhecimento, rebaixar as exigências, rebaixar para permanecer ali enquanto uma instituição. Eu acho que os professores estão adoecendo muito porque estão sem condições de realizar objetivos. (Idem. Grifo meu.)

Em sua pesquisa com um grupo de professoras, NORONHA et. al. (2008) corrobora com esse sentimento do professor ao citar a concepção de MARTINEZ (2003), segundo a qual “há risco de adoecimento quando está presente a sensação do inacabado. O desamparo ao qual se vê isolada na sala de aula estaria ligado às vivências subjetivas negativas, as quais têm relação com o adoecimento da professora” (NORONHA et. al., 2008, p. 82).

De acordo com a Professora A,

É, ele acaba adoecendo (ao não ter respaldo para enfrentar agressões de aluno), mas só que isso também não é construído com ele. Pelo contrário, né? O professor está cada vez mais sendo desrespeitado, apavorado. É toda uma cultura de desvalorizar o professor, não considerá-lo como um sujeito. Há toda uma cultura aí do poder político, do poder público, que cria o professor nessa condição também, dele não se sentir como um sujeito, dele se sentir um mero empregado que está ali pra repassar conhecimento e pronto e acabou. (Professora A)

No decorrer das entrevistas, foram bastante evidenciadas as situações de violência e pressão vividas pelos professores e, por vezes, emanadas dos alunos, como exemplos claros das referidas vivências subjetivas negativas. Somados a isto, houve relatos da falta de apoio da administração e das famílias na condução e solução de tais dificuldades. Pode-se verificar a sensação de impotência e frustração docentes nas falas a seguir:

A nossa profissão está cada vez mais difícil. O professor está cada vez mais sozinho porque a família ficou completamente ausente na vida das crianças. Então, muitas vezes é o quê? A criança e o professor, só, mais nada. Então, assim, é muito frágil. É muito pouco. (Professora A)

Não tem punição, não pode fazer nada contra o aluno, nada. Na minha escola teve aluno ameaçando professor. Professor que teve que sair da escola, mudar de turno porque foi ameaçado. Teve um aluno que chegou o tênis na boca de uma professora e falou com ela: ‘vou te enfiar esse tênis na boca’. E minha escola só tem o Ensino Fundamental, não tem Ensino Médio, não. (Idem)

Então o aluno falar um palavrão pro professor vai ser uma coisa banal. E é realmente isso que está acontecendo. A rotina da escola é uma coisa tão enlouquecida, que as coisas vão sendo atropeladas e atropeladas, sabe? E por causa desse processo todo, o professor acaba se desconsiderando como sujeito também: ‘Ah, escutei um palavrão, ah, vou passar batido’. Mas pra ele ensinar um aluno a ser sujeito, ele tem que passar por esse papel de sujeito. E passar pelo papel de sujeito é: ‘olha, eu não quero escutar palavrão porque eu não te trato com palavrão. Então, você e os seus pais vão ter que me pedir desculpas porque eu sou um sujeito que mereço respeito’. Então, se ele não põe em prática essa questão do sujeito, como é que ele vai ensinar isso pro aluno? (Idem)

Porque uma coisa engraçada que está acontecendo é que de direito e dever, passou a ser só uma coisa de direito. Porque é direito do aluno estar na sala, mas também é dever ele ter algum tipo de comportamento social, assim como também a família assumir deveres diante desta instituição de educação. (...) Eu acho que o grande sofrimento dos professores hoje é: ter 10, 15 alunos na sala que são frequentes, assíduos, cumpridores de tarefa, fazem para casas e pesquisas, estão na sala atentos ao que está sendo proposto pra eles e você não consegue fazer atividade com eles, em função de 5 ou 6 que estão o tempo todo: tira chinelo, joga chinelo pras paredes, joga chinelo no outro, pega estilete e finca no outro, aponta o lápis até ficar com aquela pontinha e finca no outro, acerta o olho do outro. E a gente tem que ficar o tempo todo tomando conta disso. (Professora I)

A notícia que tenho é que a desordem, a bagunça e a indisciplina estão imperando. Está uma coisa geral. (...) Ou seja, não tem acordo nem entre eles (regional), da mesma equipe (sobre suspensão de alunos), por quê? Porque na hora em que sente na pele, é aí que se vê como está difícil. Como você vai mudar realmente? Como você vai pedir para alguém (aluno) que não tem ouvido pra nada? Ele não tem ouvido para uma sugestão, para um pedido, para uma súplica, pra uma clemência, ou pra um mandado. (Idem)

Enquanto o menino achar que ele só tem que estar aqui frequentando e que ele não precisa ter mérito nenhum, acabou. Na verdade, o que que é isso? É o fim do pai. A quebra da figura do pai, a figura do pai no sentido do limite, no sentido de você estabelecer os limites do indivíduo. (Professora C)

Famílias hoje em dia são famílias de ex-alunos nossos, que passaram por esses problemas (falta de limites), geraram esses problemas pra gente e agora estão cheios de filhos, colocando os filhos na escola e querendo que a gente tome conta deles, com a mesma postura. Com a violência dentro de casa, com a ignorância, não tem níveis morais de avaliação, palavrões, não têm respeito um com o outro... (Professor M)

A partir das falas, percebe-se que são inúmeras as situações de agressividade vivenciadas cotidianamente pelo professor dentro da escola, na sua relação com os alunos: falta de limites, agressividade verbal e física, ameaças e palavrões, comportamento inadequado, não realização das atividades escolares, etc. Além da ausência da família, que é mencionada de forma recorrente, os professores também fazem referência à “omissão” da administração no enfrentamento de tais situações, no sentido de focarem a atenção nos direitos dos alunos e das famílias e minimizarem, por conseguinte, a autoridade do professor.

Sem autoridade, fica difícil para as escolas e o profissional estabelecerem um ambiente escolar organizado e democrático, onde cada um conhece e exerce seus direitos e deveres, ou seja, um ambiente minimamente propício à realização do trabalho pedagógico. Não é possível pensar em democracia em meio à anarquia. Um mínimo de ordem é fundamental, inclusive para que as pessoas possam escutar e falar. Na ausência desse contexto, emerge mais um entrave à realização do trabalho docente visto que, como dito anteriormente pela Professora I, “os professores estão adoecendo muito porque estão sem condições de realizar objetivos”.

Com relação à substituição de professores ausentes, que é realizada por outros professores em seus horários de estudo e planejamento, a professora citada faz as seguintes observações sobre o prejuízo causado ao professor e aos alunos:

Me mandou substituir, eu vou, contrariada, porque eu vou chegar lá sem saber o que eu vou dar, quem são aqueles meninos. O que que eu vou fazer? O professor faltou, ninguém tem controle do que está acontecendo porque não tem mesmo condições de ter. Não existe tempo pra isso. O tempo que existia, que era o das reuniões pedagógicas acabou. Então, não existe, cada um faz o seu mundinho. Eu vou chegar lá e vou tomar conta dos meninos. (...) São 15 dias (licença e substituição) em que esses meninos vão se bagunçar, mas é a Prefeitura fazendo a escola. Não quer ouvir o professor. Professor parece que virou gente vagabunda, gente que não tem compromisso com a sociedade, só sabe reclamar salário. Deve ser isto que eles falam mesmo. Eu fico com muita dó... (Professora I)

A fala da Professora V complementa as anteriores:

*Eu acho que esses são problemas graves e aí vem uma questão que é o seguinte: a sociedade em geral, os problemas sociais dentro dela se acirram muito. Aumenta muito a marginalidade, por mais que o governador queira te convencer que está diminuindo a criminalidade em Minas Gerais, isto não é verdade. A marginalidade está aumentando cada vez mais, a individualidade é crescente. São coisas do mundo moderno e estas coisas vêm pra dentro da escola porque o menino que dá problema na rua é o mesmo menino que está dentro da escola. Esse aumento dos problemas gera no profissional um nível de adoecimento muito grande. E aí você tem um aumento de problemas: uma diminuição do seu tempo, da sua capacidade de organizar coletivamente, um policiamento e um assédio moral da Prefeitura nunca visto e que foi se acelerando ao longo do tempo de implantação da Escola Plural, até chegar hoje que é o limite, uma coisa assustadora. Isso tudo provoca uma **síndrome de desistência** no professor muito grande, que se reflete diretamente no adoecimento, mesmo naqueles que oficialmente não adoecem. Eles desistem. Porque é muito sofrido não desistir, é muito sofrido brigar, brigar, brigar e não conseguir implementar nada lá dentro. Então, é preferível ficar num certo limite de alienação, sofre-se menos. E isso está acontecendo com o professor e vai levar as escolas à destruição. (Professora V. Grifo meu.)*

CARLOTTO (2002), em trabalho intitulado “A síndrome de *burnout* e o trabalho docente”, ressaltando-se aqui que o *burnout* “é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional” (op. cit., p. 23), considera que

Torna-se de fundamental importância destacar que a prevenção e a erradicação de burnout em professores não é tarefa solitária deste, mas deve contemplar uma ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade. As reflexões e ações geradas devem visar à busca de alternativas para possíveis modificações, não só na esfera microsocial de seu trabalho e de suas relações interpessoais, mas também na ampla gama de fatores macroorganizacionais que determinam aspectos constituintes da cultura organizacional e social na qual o sujeito exerce sua atividade profissional. (CARLOTTO, 2002, p. 27)

Retomando as palavras de Cruz (2007), ao dizer que as reformas desconsideram o valor do papel do/a professor/a, mesmo reconhecendo ser ele/a um sujeito fundamental para o processo de sua implementação, fica menos difícil compreender os problemas que emergem em sala de aula e que comprometem as implementações de políticas educacionais. Diante de um quadro de desvalorização social e profissional, falta de escuta, responsabilização

excessiva, falta de efetividade na solução dos problemas e até assédio moral por parte da administração, alunos desrespeitosos, sem comportamento social adequado e até violentos e famílias ausentes e impotentes, o resultado não poderia ser diferente da atual recorrência de adoecimento docente, síndrome da desistência e síndrome de *burnout*.

A situação fica ainda mais complexa se considerarmos os desdobramentos destes fatores no cotidiano das escolas. A saber: aumento nas demandas por substituições de colegas ausentes e consequente perda dos horários de projeto, interrupções no trabalho pedagógico das turmas, uma vez que o professor adoece e se afasta do trabalho e os outros professores perdem os tempos de estudo e planejamento substituindo-o. Com isso, sofrem prejuízo o professor que adoece, o que permanece na escola, os alunos, o trabalho pedagógico e a própria rede de ensino.

2.9 – A avaliação na Escola Plural

Apesar de ser um dos pilares da proposta Escola Plural e constar nas questões da entrevista, a nova forma de avaliação não foi mencionada de forma recorrente pelos pesquisados. Porém, nas vezes em que emergiu nas falas, percebeu-se que há pontos de vista diferentes sobre tal aspecto, assim como manifestações dos desafios encontrados nesta nova forma de avaliação da aprendizagem.

Segundo SILVA (s.d),

é no que concerne às alterações da prática avaliativa que os profissionais das escolas vêm apontando como um dos principais desafios que encontram, logo que iniciam o processo de implantação dos ciclos. Isso porque os ciclos orientam-se no questionamento e na substituição do modelo de avaliação tradicional – que funda-se nos princípios da comparação dos desempenhos dos alunos e na sua classificação expressa em sistemas de medidas, representados pelas notas. A nova proposta de avaliação introduz nas escolas uma outra maneira de organizar a ação educativa, agora voltada para o nível das aprendizagens individuais de cada aluno, objetivando favorecer seu desenvolvimento continuamente. (SILVA, s.d., p. 2)

Para alguns professores, a nova forma de se avaliar veio ao encontro de uma visão mais ampliada do processo de ensino e aprendizagem e facilitou ao professor o diagnóstico, avaliação e aperfeiçoamento de seu trabalho. Isto pode ser comprovado pelas falas da Professora A:

Esse outro ponto também, na época e ainda hoje, você vê muita gente falando assim: ‘Ah, que a Escola Plural não tem avaliação’. Isso é mentira. Ela tem avaliação, ela sempre teve avaliação. A proposta da Escola Plural nunca tirou a avaliação de cena, nunca. Só que antigamente, na escola, você trabalhava o conteúdo, fazia uma avaliação e você via o aluno só naquela avaliação, com aquela nota. E com a Escola Plural é diferente. A avaliação é mais um instrumento. E não é um instrumento pra você medir seu aluno e nem um

instrumento que você vai falar que seu aluno, dependendo daquela nota, o seu aluno é isso ou assado. Então, é um instrumento que, na verdade, vai te levar a refletir a sua prática. Não é para o aluno, é para o professor a avaliação. E isso muita gente não entendeu. A maioria achou que não tinha mais avaliação. Não sei de onde foi tirado isso porque ela nunca foi tirada de cena. (Professora A)

A avaliação do aluno continuou, mas aí de forma diferenciada também. Você ia avaliar seu aluno como um sujeito total. (...) Então, você iria avaliar sobre os vários aspectos, não ia ser só aquele conhecimento, daquela prova fechadinha ali. Eram vários, passam a ser vários aspectos que você vai avaliar o seu aluno. Considerar a socialização, a interação com o grupo, a vivência dele, o grupo social. (...) E a partir disso é que você vai continuar a trabalhar a questão do conhecimento. (Idem)

E conceito, você não consegue encaixar o aluno naqueles conceitos tão rígidos. Eu não consigo. Agora, falar dele, você vai falar exatamente como ele é. Como é a convivência dele, como ele tolera limites, como é a resposta dele para determinados pontos, como que ele consegue relacionar com os outros. Isso é fácil de você falar, você conhece o seu aluno, você dá conta de falar desses pontos. Então, eu sempre achei que esse relatório do aluno era muito mais fácil do que antigamente. (Idem)

Já para outro grupo, esta nova forma de avaliação não traz referenciais objetivos e isto acaba por inviabilizar uma sistemática mais norteada. Além do mais, eles ponderam que a falta de esclarecimento inicial, no processo de implantação, gerou compreensões equivocadas e as ações avaliativas foram muito diversas, no sentido de ficarem muito “soltas”. Abaixo, algumas falas do grupo de professores que pensa dessa maneira:

Não teve nada disso. Implantou-se pura e simplesmente, e eu acho que teve problema na avaliação, durante esses anos todos. Os que avaliavam de um jeito, pararam de avaliar. Os que avaliavam de outro jeito, talvez continuassem avaliando de outro jeito. E as coisas correram meio soltas. Solta não pro sistema, mas solta pra família, solta pro aluno, solta pro professor, solta pro sistema também. (Professora I)

Se tirou o chão do professor. Você tem uma série de críticas: a avaliação não deve ser quantitativa, ela deve ser qualitativa; lindo de morrer. Mas o professor não sabe fazer avaliação qualitativa. A avaliação quantitativa ele, professor, sabia em que pé o aluno estava, o aluno sabia em que pé estava e a família também. E agora ele é A. A, segundo a Prefeitura nesse boletim vai de 100 a 75. (...) O que que acontece? Você jogou fora, o pessoal da universidade adora essa expressão, você jogou a água do banho com a criança junto. (Professora C)

A questão da avaliação é um grande problema. Aparentemente dá uma liberdade muito grande pros professores avaliarem qualquer tipo de evolução dos alunos: pode ser pedagógica, comportamental, pode ser de inserção na sociedade ou não, mas nem todos os professores... nenhum professor teve um preparo pra isso, pra esse tipo de releitura, de reinterpretação do que que é aprendido pro aluno. E muitos continuaram com a avaliação tradicional, que está até retornando em grande escala para a maioria dos professores e adaptando aos conceitos. (Professor M)

De acordo com SILVA (s.d., p. 4), as escolas têm enfrentado problemas de ordens diversas, como “a dificuldade das famílias de compreensão da linguagem técnica predominante nesses registros; a falta de objetividade e clareza das informações sobre a

trajetória escolar dos alunos; a ausência de orientações apropriadas para auxiliar os filhos em casa, entre outros”.

Diante das inúmeras alterações que devem ser feitas, a autora considera que

a questão central da avaliação escolar a ser alterada refere-se principalmente ao estabelecimento de uma nova forma do aluno se relacionar com os estudos, dentro e fora da sala de aula, que favoreça às aquisições efetivas de novos conhecimentos de forma contínua (SILVA, s. d., p. 4).

Neste contexto, para que as alterações sejam viabilizadas e a nova concepção de avaliação se estabeleça de forma efetiva, a referida autora destaca o aspecto fundamental da formação docente. Segundo ela:

As expectativas governamentais para ampliação das suas reformas educativas dependem de ações formativas que deem conta de responder a essas questões dos educadores de forma efetiva. Acredito também que as ações de formação precisam centrar-se no aprofundamento das diferenciações entre as duas lógicas das avaliações somativa e formativa, principalmente no que se refere às demandas das escolas para superação das situações imobilizantes que afirmam encontrarem-se. (Op. cit., p. 4-5)

2.10 – A aprendizagem na Escola Plural, a inclusão e a progressão continuada: entre intenções e práticas

Os professores entrevistados manifestaram preocupação sobre o que tem sido possível à escola acrescentar aos seus alunos, diante de limitações e ações contraditórias e que têm dificultado o processo de formação e escolarização historicamente complexo e multifacetado que foi significativamente difícil e controverso a partir da Escola Plural.

Também apontaram dificuldades no trato à questão da inclusão, na perspectiva de acolhimento das diferenças físicas e de aprendizagem, além da questão da progressão continuada. Vejamos o que dizem sobre tais aspectos:

É, porque você, pensa bem, criar um sujeito de direito, com consciência do papel dele na sociedade, isso é muito complicado. Isso é muito complicado. Criar esse sujeito, que vai defender seus direitos, que vai questionar, que vai gritar, que vai lutar. Isso é muito complicado porque isso vai contra toda a perspectiva do Banco Mundial. (...) Porque não adianta eu ter essa perspectiva da Escola Plural, preocupar em criar o meu aluno um sujeito de direitos, que lute por seus direitos. Não adianta nada disso se eu não tenho respaldo disso depois. (Professora A)

Porque o problema da correção do fluxo, que é a aprovação automática, também virou um negócio meio maluco, por quê? Primeiro, todo mundo que pensava e elaborava a escola, os setores mais avançados, tinham uma tendência a eliminar aquela forma tradicional, porque aquela forma tradicional estava falida, ela está falida. Agora, a aprovação automática não resolveu esses problemas. Ela resolveu o problema da correção do fluxo, mas ela fez com que o aluno chegasse na 8ª série sem saber ler e escrever. Então, o problema da aprendizagem, do menino que repetia anos e anos e anos e não aprendia, não se resolveu porque não foram dadas condições pra isso. (Professora V)

Destaca-se sobre a criação da Escola Plural:

Depois, vivendo a história, o que eu percebo é que o governo tinha uma proposta de barateamento da escola. (...) Então, era mesmo uma proposta de frente de propaganda política, ideológica, mas que hoje eu avalio que não foi uma proposta para melhorar a qualidade de ensino das escolas municipais de Belo Horizonte. Foi simplesmente baratear o que custava caro. (Professora I)

Sobre os resultados da proposta de ensino, a mesma profissional afirma:

Então, pro objetivo da escola eu acho que foi isso aí: o aluno foi extremamente prejudicado, os alunos foram extremamente prejudicados. Eu me lembro de uma reunião com a Glaura, lá no Instituto Salesiano. Ela foi falando, falando e eu acho que ninguém estava percebendo. E eu falei: ‘É, quando chegarem alunos analfabetos no 3º ciclo, aí a gente vai conversar’. E outros professores, chamados PT’s na época, não conseguiam nem ter noção de que iam chegar meninos sem saber ler e escrever na 8ª série, ou final do 3º ciclo. Não podiam nem imaginar e eu falei: ‘Vai precisar, preparem-se para alfabetizar, porque vai precisar de alfabetizador no final do 3º ciclo’. Não era nenhuma profecia porque os caras já sabiam que isso ia acontecer. Nós é que achávamos tão absurda a proposta que não conseguíamos imaginar, mas é o que a gente está assistindo, é o fato. (Idem)

“Então, os resultados são muito ruins. Ruins para os professores, ruins para os alunos, ruins para os pais dos alunos, ruins para os governantes. Agora, pode ser que seja bom pro FMI. Por quê? Agora você tem um nível de aprovação aceitável. Se aquela aprovação condiz com uma realidade positiva é outro departamento, mas que para respostas externas isso tem um sentido, tem. Quem não quiser ouvir isso, não tem problema, porque parece que já sabiam antes mesmo da proposta. (Idem)

Apontamos, ainda, uma fala sobre os resultados para o sistema:

Ah, porque as intenções das pessoas são boas. São. No nível econômico a Prefeitura economizou muito com a Escola Plural. Ela resolveu o problema dela de fluxo de aluno. Não é uma dádiva? Porque, na verdade, o que é que sobrou da Escola Plural? Porque uma coisa que essas pessoas insistem em não escutar é que as mesmas coisas que se dizem agora, se diziam há dez anos atrás. (...) As mesmas questões que nós púnhamos naquela época as pessoas permanecem colocando. E ele (Miguel Arroyo), naquela época, não respondeu satisfatoriamente. E eles permanecem não respondendo agora, entendeu? (Professora C)

De acordo com estas falas dos professores, ficou muito forte o aspecto da progressão continuada que, na prática, se constituiu, segundo eles, em promoção automática – especialmente nos anos em que a retenção na Rede Municipal era permitida somente em casos extremos. Daí as falas de “barateamento da educação”, “resolução do problema de fluxo”, “agir em acordo com as regras do Banco Mundial”.

Segundo os docentes pesquisados, a permanência de demandas anteriores à proposta, em contexto adverso no trabalho pedagógico, na organização das escolas, no processo de formação, na condução dos conflitos intra e extraescolares, cujos vários exemplos foram e estão sendo colocados a partir das falas citadas no decorrer deste capítulo, foram fatores determinantes para a incongruência percebida entre as intenções discursadas e as práticas vivenciadas.

A escrita do Professor L é bastante significativa para complementar o contexto de contradições apontadas pelos profissionais, o qual, segundo eles, gerou incongruências que inviabilizaram ganhos ou avanços de fato para os diversos segmentos da comunidade escolar:

Pessoalmente, quando foi anunciada a escolha político-pedagógica da SMED/PBH, a Escola Plural, fiquei contente. Considerava que a seriação – principalmente no que dizia respeito aos aspectos da seleção, meritocracia, aprovação e reprovação – deveria acabar mesmo. Gostava do discurso do direito a ter direito em que a educação, por conseguinte a escola, deveria ser tomada como um direito e não um favor. Esse ‘novo’ modo de pensar o processo de escolarização me agradava. Considerava que a Escola Plural apontava na perspectiva da criação de um novo mundo, de uma nova sociedade, rumo a construção de uma sociedade socialista. Pelo menos era o que eu imaginava na época. Enfim, aos meus olhos, a Escola Plural pedia uma nova postura dos trabalhadores em educação (esse termo abrange os professores e todos os profissionais que atuam nas escolas), dos alunos e dos pais diante do processo de escolarização. As crianças e adolescentes iriam estudar porque tinham direito ao estudo, tinham direito de aprender e não iriam estudar somente para “passar de ano. Mas, eis um terceiro problema: a Escola Plural estaria supostamente em desacordo com a sociedade concreta. Uma grande confusão – ou seria melhor dizer uma disputa – se estabeleceu com a implantação da Escola Plural, pois para alguns professores – acredito que para a maioria dos professores da minha escola – havia uma discrepância entre a Escola Plural e a sociedade concreta em que ela se situava. Esses professores e professoras diziam que os alunos deveriam passar por processos de seleção porque a vida lá fora (para além dos muros da escola) era assim: haveria concorrência e disputa e os melhores venceriam. Isso poderia explicar, até certo ponto, o porquê que muitos professores e professoras da minha escola mantinham seus filhos e filhas na rede privada de ensino – pelo menos é que se podia ser verificado na escola em que atuava. Esses profissionais atuavam numa rede de ensino público, mas valorizavam pouco esse ensino. Aqui teríamos muitas horas de conversa, mas o que se pretende destacar é que seria importante investigar junto a esses profissionais sobre o tipo de sociedade que eles queriam/querem construir. (Professor L)

Segundo matéria na Internet veiculada, no site www.uai.com.br, em 26/03/09, o paradoxo desenvolvimento formativo X aprendizagem formal foi bastante questionado no decorrer dos anos de vivência da Escola Plural. Foi dito que:

A grande inovação do projeto pedagógico foi o trabalho do aluno como ser humano, que tem necessidades não só de aprendizado formal, mas também afetivas, culturais e sociais. A escola passou a ser encarada como espaço de promoção cultural e de cidadania. Mas, para os críticos do projeto, a forma foi privilegiada em detrimento do conteúdo e a educação formal foi prejudicada. (“Boletim volta com conceito nas escolas municipais de BH”. http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/03/26/em_noticia_interna.id_sessao=2&id_noticia=104054/em_noticia_interna.shtml. Acesso em abril/2009)

A concepção de inclusão, implícita na política educacional municipal, foi outra questão recorrente nas respostas dos entrevistados feitas. Segundo os professores, para além da abertura de vagas para os alunos com deficiência, a inclusão *de todos* – em termos de aprendizagem principalmente – se restringe à manutenção dos mesmos dentro da escola, sem se considerar de forma sistemática os processos que deveriam se desenvolver em seu interior.

Os profissionais falam um pouco das implicações desta situação, o que será apresentado nas falas a seguir:

Sob esse aspecto eu não acho que a Escola Plural avançou, no que diz respeito à inclusão, muito antes pelo contrário. Uma coisa é todo mundo estar dentro da escola. Isso é bom, é correto, mas isto por si só não resolve. Porque ele também não fica. |Ele se matricula, mas não significa que ele fica na escola. O menino que tem bolsa-escola acaba ficando na escola com medo de perdê-la, mas é um ficar muito sem qualidade e isso também não resolve. É muito pouco pra resolver, pois a escola não é um reformatório. A escola é escola e o menino tem que ficar, mas tem que serem dadas condições para isso. (Professora V)

Com relação à escola inclusiva da Escola Plural, de direitos, eu acho que os conteúdos foram rebaixados. A Prefeitura coloca dentro da escola e fala: ‘se vira. Se vira nas 4 horas e 20’. Eu não quero saber qual tipo de necessidade especial que aquela pessoa tem, atendimento específico que ela precisa. Estão barateando o custo dessa pessoa. Eu acho que, realmente, uma escola especializada para uma criança é ruim pra ela. A gente vive numa sociedade em que as diferenças estão colocadas mesmo. Então, é bacana eles terem o direito de ter o espaço deles reservado nessa sala. Mas é um equívoco achar que o professor vai dar conta de todas as diferenças. A gente não dá conta disso. (Professora I)

“Então, essa escola não é escola de inclusão. Não é verdade que ela é inclusiva. Não é verdade que é uma escola de direitos porque uma escola de direitos garante o direito de aprender de todos. É discurso. E todos que estão envolvidos no processo sabem que é discurso. Todos sabem, inclusive o governo. Só encontram razão no discurso quem ainda não está sentindo na pele. A parte da população que não sente na pele o que está acontecendo é que encontra, nas palavras bonitas, colo. (Idem)

No que toca especificamente à inclusão de alunos com deficiência percebe-se, na fala dos professores, a angústia sentida por não conseguirem atender de forma diferenciada estes alunos. Se a infraestrutura material, formação e tempo do professor não têm sido suficientes para o desenvolvimento do trabalho no ensino regular, têm sido menos ainda para suprir as demandas trazidas pelo aluno de inclusão.

Então, a gente tem que rever uma série de coisas, algumas dificuldades que complicam. Por exemplo, a gente recebe uma quantidade de alunos com necessidades especiais, alunos que tem Síndrome de Down, por exemplo. Eu não tenho um monitor pra lidar com esse menino e eu não sou preparada pra lidar com ele. E esse menino está lá no meio de 35 alunos normais. Isso me dificulta, eu não fui formada pra isso, não tenho essa formação e não tenho um monitor pra ajudar a lidar com esse aluno. Eu deveria ter esse tempo e também gostaria de ter esse tempo pra atender melhor esse aluno. Por que não? (Professora F)

A inclusão é colocar o menino dentro da sala sem nenhum acompanhamento. Eu acho que tem crianças que não dão conta de 4 horas. Eles não olham o problema da criança, a dificuldade que ela tem. Põe ela 4 horas na sala e não dão ferramentas, ajuda pra gente. O menino tem, por exemplo, problema de locomoção, como que esse menino vai conviver com os outros 4 horas? Ele pode participar das atividades e esquecendo que ele tem um limite? Não é respeitado o limite da criança. Ele simplesmente tem o direito à vaga. Agora, os limites dele, as necessidades dele, ninguém está olhando. Põe criança, isso na escola tem, de 6 anos que usa fralda e nós não temos ninguém pra ajudar essa criança. (Professora R)

Aí a gente entra na questão da inclusão. É inclusão em quê? Ah, porque o menino deficiente vai ser acompanhado por um estagiário... É mentira. Não é. Eu tive dois anos um aluno com hidrocefalia e com lesão no braço esquerdo. Me dou muito bem com ele porque ele aprendeu a desenhar e aprendeu a se comunicar e, de certa maneira, fazer frente aos outros através do desenho. Então, comigo ele se dá muito

bem, comigo ele tinha muito bom mesmo, excelente e tal. Mas com o resto ele não dá conta. 'Mas ele está aqui pra socializar'. Tudo bem, ele vai ser socializado. E o resto? Como é que age o professor? (Professora C)

Eu acho até que devia receber mesmo (inclusão), mas não é só abrir a porta. Quando você abre a porta pra receber você puxa uma cadeira, serve um lanche, arruma uma cama. A gente não só recebe e deixa a pessoa de pé. E o que a Prefeitura faz é: abre a porta e fecha a porta depois que a pessoa entrou. E o que ela vai fazer lá dentro? Incompetência dela e de quem mais estiver transitando por ali, desde que, na hora em que abrir a porta de novo, eu diga que ela tem direito. Ela só tem direito. Então, menino com medida socioeducativa, meninos com vários tipos de problema, têm que estar dentro da escola, eu acho. Mas acho também que para essas pessoas tem que ter um aparato e tem que ter outras ajudas. A escola não é, por si só, capaz de resolver os problemas sociais. (Professora I)

Chega-se, então, a um ponto em que os professores contestam de forma recorrente, dadas as intenções que o precedem e as implicações que trazem e viabilizam: vender a ideia da política paternalista como inclusão e, até mesmo, igualdade de oportunidades, quando, na verdade, o que se percebe é a política assistencialista, dentro e fora da escola, que acaba por inviabilizar uma formação emancipatória e com aprendizagem de fato.

Aqui faremos uma breve menção a este aspecto. De acordo com as falas, fica evidente tal inquietação dos professores:

O problema da nação é um problema social. Esse paternalismo que está aí, essa coisa de louco que virou esse país, né? Uma colcha de retalhos paternalista, populista, burocrática e autoritária. Bolsa escola pros pobrezinhos... 'Dê trabalho para o cidadão!' A esmola vicia, já dizia aquele poeta, o nordestino, né? Ele fala que a esmola vicia o cidadão. (Professora C)

Agora, o que significa inclusão social pra esse governo? Inclusão social é bolsa-família, vale-gás, um sopão dentro da escola. É uma política paternalista. Justamente o seguinte: você vai continuar miserável, mas tem o bandeirão que você só paga 1 real e pode comer. Morrer de fome você não vai. Se você quiser também tem um abrigo público pra você ficar lá. Essas medidas paliativas, alternativas, momentâneas, elas ficam duradouras. A política é essa. Você dá o peixe, você não vai ensinar a pescar, como faz o governo chinês. Você lembra do Gonzaguinha? Ele tinha uma música que dizia que a esmola humilha ou vicia o cidadão, dependendo da formação cultural dele. Se ele tem brio ou não tem, se ele tem moral, se ele teve um ambiente legal. Porque tem gente que vai gostar da esmola, vai querer e vai viciar, mas tem gente que não e vai dizer: 'é um absurdo eu ficar dependendo de esmola'. Porque a esmola acaba. (...) Essa política assistencialista tinha que ser uma política de emergência em uma guerra, ou igual ao terremoto na China. 'Teve o terremoto, agora vamos criar situações, frentes de trabalho pra pessoa entrar pra obra'. Mas não fazem isso. Ficam mantendo a pessoa atrelada ao vício de contar com essas políticas. (Professor M)

Como se vê, percebe-se certa contradição entre o discurso e a prática. Enquanto na teoria prega-se a importância de viabilizar o desempenho, a aprendizagem e a importância do conhecimento, na prática o suporte oferecido se limita ao fornecimento de materiais e outros benefícios, assim como a garantia da vaga na escola, como se isso fosse o bastante e se o professor e demais profissionais da escola dessem conta das outras demandas – por exemplo, a de implicar a família na vida escolar dos filhos – e ainda cumprir, com eficiência, o

desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Daí a fala de uma professora quando diz que a Prefeitura precisa definir o que ela quer de fato: apenas manter o aluno na escola ou garantir a aprendizagem e o seu desenvolvimento pleno.

Eu não sei se daria para responder, de forma curta e grossa, informando ‘sim, eu acho que alcançou’ ou ‘não, eu não acho que alcançou’. Considerando que a Escola Plural apontava o ‘direito a ter direito’, eu diria que, para muitos alunos e alunas, fez a diferença. Aqui tem uma longa história que precisa ser pensada. A universalização do ensino fundamental traz para dentro da escola milhares de crianças e adolescentes e a Escola Plural aponta que esses milhares de crianças e adolescentes têm o direito de permanecer na escola. Então, se um dos objetivos seria a permanência, a Escola Plural favorece muito esse objetivo. Mas há outros que precisam ser buscados. (Professor L)

Na proposta teórica ela até pode ser uma coisa interessante, mas na prática ela não funciona. Nas escolas onde eu trabalhei não funcionou, e com, por exemplo, redução de alunos, que é um dos objetivos gerais da Escola Plural, é justamente não reter aluno. Não retendo o aluno você não tem repetição, você não tem salas com alunos repetentes, um volume maior de alunos com defasagem retidos. Então, quando eles passam, a rapidez com que os alunos passam pelos ciclos é muito grande, você reduz escolas, reduz salas de aula, reduz professores. Então, é uma economia de escala, em larga escala, que a Prefeitura faz. Melhoram as estatísticas porque dá a impressão que está todo mundo qualificado, que o Estado e a Prefeitura estão realmente formando bem, mas na prática não é isso que acontece, não. (Professor M)

Por que como é que você vai fazer isso (avaliar)? Você tem um tipo de avaliação, um tipo de rotina que todos os professores têm, mas cada professor tem seu jeito de dar aula, cada um adaptou-se de um jeito ou outro à Escola Plural. E na hora em que você vai fechar isso tudo, em que momento você faz isso? Você não tem este momento porque a prioridade não é o aprendizado do aluno. A prioridade é a manutenção do aluno dentro de sala de aula. É como se só a permanência dele dentro da escola fosse suficiente para ele aprender por osmose. E não entra. Aqui dentro não quer dizer nada. Aqui dentro virou um circo, virou uma área de lazer, virou uma creche, um cadeião... (Idem)

Na verdade é um depositário de alunos, onde você tem que fazer o possível com as suas condições de estrutura. Algumas escolas estão até bem melhores do que no passado recente, quer dizer, têm dinheiro, estão pintando as escolas, estão comprando material, mas é aquela situação: já está tarde pra mudar essa geração que está na 6ª, 7ª, 8ª série. É muito difícil. Mudou o costume dos meninos de estudar, mudou o mundo, mudou tudo e a escola não acompanha isso. E ela não vai acompanhar neste sentido porque ao mesmo tempo que ela propõe uma coisa democrática, de inclusão, quando chega lá fora não é assim que funciona. Tem que fazer prova pro vestibular. (Idem)

De acordo com GOMES (2005), em pesquisa sobre a desserialização escolar que analisou, inclusive, este processo em outros países, a adoção exitosa da promoção automática por outras nações tem relação com uma cultura de valorização da escola, onde família e comunidade estimulam o aluno e tornam pouco aceitável a ideia de que seria desnecessário esforçar-se no estudo. Pelo contrário, “o aluno é cercado de todos os lados não só de incentivos e exigências, mas de um aparato de assistência e apoio para acertar o passo com os colegas e recuperar a sua aprendizagem” (GOMES, 2005, p. 30). Ou seja, a promoção automática não barateia a educação, mas, antes, exige alto investimento de competência

técnica e recursos financeiros. Jamais se pensaria, nesses países, em criar qualquer modalidade de promoção automática só para reduzir os custos e não fazer os investimentos demandados à altura das novas exigências, como por vezes acontece nas políticas brasileiras implantadas.

Segundo o autor, citando KLEIN (2003),

Aqui está uma chave da questão: o Brasil mantém estável o seu baixo aproveitamento discente e corre o risco de contentar-se com isso, inclusive porque a correção de fluxo proporciona substanciais economias. Se a reprovação diminui, deixa de haver duas, três ou mais vagas por aluno, o que não é nada desprezível. No entanto, o aumento da eficiência aliado à manutenção de modestos resultados deixa à mostra que a melhoria do fluxo escolar é necessária, mas não suficiente para elevar o intolerável nível de qualidade (KLEIN, 2003). (GOMES, 2005, p. 30)

A este respeito, a Professora V faz a seguinte colocação:

Os nossos alunos têm menos direitos e mais deveres que o resto da humanidade porque é assim que funciona: uma criança pobre, que nasceu na periferia de Belo Horizonte, negra, ela não tem o mesmo direito que um branco que nasceu na Savassi (bairro nobre). Mas ela tem mais deveres. Agora, porque que a escola pública tem que ser melhor do que a escola da burguesia? Porque a escola pública tem que suprir aquilo que os filhos da burguesia têm em casa. A escola pública tem que gastar mais por aluno do que a escola particular gasta, porque ela tem que suprir outras necessidades que o menino da escola particular tem em casa. Sob este aspecto ela tem que ser melhor porque a condição de vida do estudante da escola pública é muito pior. Então tem que ser compensado, mas muito pelo contrário... Ela não é. (...) Nós defendemos uma escola pública que permita aos estudantes ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade porque a escola é o canal por onde ele vai fazer isso. E no caso do menino da escola pública, muito possivelmente a escola é um dos poucos canais. Claro que culturalmente todo mundo se desenvolve, todo mundo aprende na vida, com os amigos, com a família, mas tem um tipo de conhecimento que a escola é o lugar dele. E nós achamos que não dá pra banalizar isso. Nós somos contra uma escola que só serve pra socializar. Pra socializar não precisa de escola, socializa-se em outro lugar. (Professora V)

Em seguida, a mesma profissional faz uma observação sobre a alegação do investimento por aluno feito pela Prefeitura e que, segundo os estatísticos, é alto e capaz de viabilizar educação de qualidade:

2.900 reais (valor per capita por aluno na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em 2008-2009) dividido por 12, um pouco menos que na escola particular. Não é assim, não dá pra discutir nesta lógica porque a necessidade do menino é muito superior. O pai paga na mensalidade de 400, 500 reais por mês o básico, depois ele paga tudo por fora. Não é assim que funciona. (...) Porque é isso que a burguesia faz: vai ao cinema, lê, tem TV a cabo, viaja, e o menino da escola pública não tem isso. O problema da estatística é que não é esse montante, isso não é verdade. Mas isso é um problema dos estatísticos. Quando eles ficarem 2 anos numa escola, eles vão saber o que é uma escola. (Idem)

GOMES (Op, cit), em outro momento do trabalho, alerta que

“a promoção sem aprendizagem correspondente constitui um ônus, sobretudo para a escola pública e para os alunos socialmente menos privilegiados, pois desmoraliza a escola pública e torna-a coisa pobre para o pobre” (GOMES, 2005, p. 26).

BARRETO e MITRULIS (2001) apresentam a informação da quase universalização do ensino fundamental, com uma taxa de atendimento de 97% das crianças de 7 a 14 anos, mas ressaltam que, embora tais dados “sinalizem para uma melhoria dos índices de desempenho, evasão e repetência, tais conquistas ainda convivem com um elevado índice de atraso escolar” (Op, cit., p. 120).

Em outras palavras, e segundo GOMES (2005),

o País tem contemplado a correção de fluxo e tem alcançado êxitos. Isso, porém, não lhe basta mais, até porque é reconhecido que não adianta buscar resultados quantitativos primeiro e qualidade depois. É urgente, depois de duas décadas, dar passos decisivos em favor da qualidade, que já deveriam ter sido dados, inclusive por meio de políticas próprias, complexas e caras. O País não pode continuar patinando no baixo rendimento e ameaçando as indispensáveis cidadania e competitividade. Ou seja, é preciso avançar muito mais (GOMES, 2005, p. 31).

Pode-se, neste ponto da discussão, fazer breve menção à falta de sintonia entre escolas e a Administração como outro possível dificultador da efetividade da aprendizagem. Segundo os professores, os diversos setores da administração não dão suporte efetivo para que o trabalho pedagógico transcorra de forma satisfatória e a aprendizagem aconteça de fato, ou seja, para que a escola acrescente ao aluno o que ela se propõe a fazer.

Foi recorrente nas entrevistas tal ponto de vista, sendo que, quando não se dispunham a aprofundar nas questões mantendo-se atendimento superficial, a Administração mostrava-se autoritária. Vejamos isto a partir de algumas falas:

Você aciona a Regional para alguma coisa, pra algum aluno que dá muito trabalho e eles não são efetivos, não tem nenhum encaminhamento, nada pra ser feito com esses alunos que dão muito trabalho. Não é tirá-los da sala, mas que proposta nós vamos fazer para que eles consigam fazer o que têm que fazer, que é aprender? (Professora I)

Você pega um aluno de 5ª série que não dá conta de fazer uma leitura corrente, você fica decepcionada. Porque 5ª série era pra estar com leitura corrente. Não é aquela leitura escandida, mas uma leitura de 5ª série, de alunos que já têm 4, 5, 6 anos de escolaridade. Agora, não acho que é o professor o culpado disso. Existe uma máquina funcionando para que isso seja desse jeito. Mesmo os alunos com maiores dificuldades teriam mais chances com uma política mais acertada. (Idem)

Mas, na verdade, ela tem uma política assistencialista de propaganda, mas ela não vai a fundo. (...) Mas esse investimento na estrutura física não vem como investimento que dê suporte estrutural pra aguentar isso. Então, por exemplo, montou-se as salas de informática, que também numa cidade como Belo Horizonte é inimaginável que não tenha salas de informática, isto já é tecnologia de 20 anos. Mas as salas de informática não funcionam. Por que elas não funcionam? Porque elas têm que funcionar como uma dedicação a mais pro profissional que está lá dentro e que não tem tempo nem pra planejar sua aulinha do beabá com giz. Então, o profissional incluir a sala de informática no seu processo é impossível fazer isso. Pode ter um ou outro que consiga, mas de forma global não tem. Isso tem levado a escola a uma falência. (Professora V)

Não se consegue fazer educação sem a cumplicidade dos principais agentes da educação que são os estudantes e os trabalhadores da educação e, de maneira particular, os docentes. A PBH chamou para o processo a mídia, os órgãos

governamentais da PBH, buscou parceria com os pais (embora de maneira limitada). Privilegiou a interlocução com setores da sociedade, mas se omitiu na relação com o funcionalismo e com os estudantes. Estes segmentos não são chamados a serem sujeitos da educação. Os estudantes continuam somente objetos de uma ação de outrem. Os docentes são meros cumpridores de ordem emanadas da equipe de 'planejadores' e gestores. Foi assim no começo do Programa Escola Plural e continua assim hoje. (Professor G)

A educação de BH tem práticas interessantes na esfera da assistência social: a merenda é acima da média, a criança recebe livros e material escolar, as UMEI's (Unidade Municipal de Educação Infantil) são bonitas e atrativas. Há, ainda, o bolsa-escola e um início de percepção dos direitos. É inegável a contribuição disso tudo para a redução da miséria. Mas paradoxalmente existem muitas escolas sem os professores de algumas disciplinas devido ao adocimento. Há uma política salarial rebaixada, há a 'culpabilização' do docente como sendo o único responsável em caso de fracasso escolar. Há ainda uma política deliberada de enfrentamento e perseguição ao movimento sindical. (Idem)

O projeto é um projeto político e pouco pedagógico. O pedagógico não foi colocado em prática e a culpa vai cair sobre professores e administradores da escola. Mas o problema é que a gente não tem instrumentos de avaliação. Transformou-se o ensino num modo contínuo, como se fosse um diferencial, mas onde você não tem tempo pra avaliar. E isso tem a ver com a questão salarial, não tem como fugir. Você vai trabalhar 2 horários, vai dedicar que horário pra fazer isso, se dentro da própria escola não tem esse horário? Então, não se cria isso e o professor acaba não tendo tempo nem pra parar pra pensar e ele mesmo determinar o que é certo e o que é errado. Quem determina são professores como nós que saem da sala de aula, vão pra Secretaria e de lá eles definem as regras e as normas de acordo com o sistema capitalista, que é a economia de larga escala, que é aumentar o número da estatística de alunos formados. Isso facilita o recebimento de investimento do exterior. (Professor M)

Considerando que o aspecto da avaliação, na perspectiva apontada da Escola Plural, é de fundamental importância e deve acontecer sempre, acredito que a discussão não se localiza na criação ou não de uma nova proposta, mas se localiza na seguinte questão: em que a proposta Escola Plural precisa avançar em relação aos pressupostos apresentados na sua origem? Entretanto, a SMED/PBH tem dado sinais de que está tomando alguns rumos que merecem ser refletidos, tais como: a opção por ter um economista na frente da Secretaria; o fato da mesma Secretaria estar administrando a Rede Municipal de Ensino, nos últimos anos, por meio de Pareceres, Resoluções e Instruções; a mesma Secretaria estaria, por meio de diversos mecanismos, controlando mais os tempos e espaços escolares etc. Parece-me, de forma simplória, que a SMED/PBH estaria se reorganizando, mas não percebo que os trabalhadores em educação, alunos e pais estão sendo chamados para participarem dessas novas proposições. (Professor L)

Neste item foram apresentadas as visões dos professores sobre os ganhos e perdas dos alunos com a Escola Plural, a lógica das avaliações externas, a inclusão na prática e as limitações da progressão continuada, por vezes encarada como promoção automática mediante as condições objetivas dadas, assim como a relação entre as escolas e a Administração.

No próximo item, apresentaremos o papel e a função da escola na escolarização dos alunos.

2.11 – O papel da escola: suas possibilidades e limites

Até o presente ponto do capítulo 3, que traz o pensamento dos professores sobre a Escola Plural e sobre a educação na atual conjuntura, foram apontados pontos positivos e uma gama de pontos polêmicos, impasses e limitações ao trabalho de escolarização dos alunos decorrentes não apenas da proposta, mas que refletem como o Estado tenta minimizar as diferenças sociais, especialmente no que se refere à educação.

Neste item, os professores falam da jurisprudência da escola e do próprio trabalho docente na escolarização dos alunos, sendo que essa tem sido extrapolada e intensificada com a chegada da escola pública às camadas populares, especialmente a partir das políticas implantadas na década de 1990.

De acordo com NORONHA et. al. (2008), múltiplas tarefas são atribuídas aos professores/as, o/a profissional tem de se responsabilizar por cuidar da higiene, da nutrição, da saúde e de outras necessidades dos seus alunos. As autoras ainda afirmam que “via de regra, a gestão que os docentes operam na sala de aula para transpor os obstáculos que impedem ou reduzem o desempenho das tarefas é considerada numa perspectiva bastante restritiva pela gestão do sistema e pelos dirigentes de ensino” (Op, cit., p. 66).

Tal contexto de intensificação do trabalho dificulta a realização satisfatória das “principais” funções docentes, fazendo com que os profissionais sintam-se frustrados e impotentes diante de inúmeras demandas educativas, sociais e familiares dos alunos. Vejamos o que dizem os professores:

É, esse é um ponto que sempre me incomodava. Até que um dia eu escutei a Inês Teixeira, lá da UFMG, aquela socióloga, falando: ‘A escola esbarra em limites e são limites que ela não dá conta de transpor’. Aí, eu fiquei assim: ‘Nossa! Então, né? Assim, a gente realmente chega, esbarra nos limites e a gente não consegue mesmo’. Claro que a gente tem que ter cuidado, pra gente não falar assim: ‘Ah, toda vez que achar dificuldade, ah, não, esse é meu limite’. A gente tem que ter esse cuidado. Então, a gente tem que ter clareza de que aqui é o meu limite e daqui eu não consigo passar, não adianta. (...) A escola muitas vezes tem essa coisa de querer fazer, querer fazer, assumir papéis... Então acaba por assumir papéis demais da conta e não dá conta de fazer tudo aquilo que ela se propôs. A própria sociedade e o poder público deixam muita coisa pra escola resolver e a escola não dá conta. (Professora A)

A questão é mais ampla. É a questão socioeconômica do país. As famílias todas desestruturadas. (...) A perspectiva de emprego é zero, o salário é muito baixo. As famílias estão desestruturadas do ponto de vista financeiro, socioeconômico, cultural, moral. Então, para concorrer com os meios de comunicação, hoje em dia, dentro da escola, não adianta ter computador, não adianta ter um auditório fantástico. Eles não sabem ler, eles não sabem escrever, eles não querem passar por esse processo, têm essa dificuldade. E por mais que a gente trabalhe com todas essas tecnologias, elas por si só não resolvem nada não. Os meninos todos sabem manipular um celular hoje, um controle remoto, um videogame, mas ele não tem nem ideia de como é que funciona e nem tem interesse de aprender. E aquilo você aprende como foi desenvolvido no meio acadêmico. (Professor M)

Os projetos deles são muito imediatos e é efeito demonstração. Na verdade eles querem consumo. É a sociedade do consumo... Então, todo mundo está inserido na sociedade de consumo. Eles querem também consumir. Não sabem por onde começar e aí partem pra bico, pra tráfico de drogas, pra violência, pequenos roubos, e ninguém tem uma profissão. E ter uma profissão hoje, no Brasil, está difícil. Não quer dizer que você vai ter um salário razoável, que vai ter uma perspectiva. Então, o Brasil, culturalmente, não tem essa experiência. (Idem)

Eles querem fuga. Fuga de problemas. E a escola é um grande lugar para fugir de problemas. Por isso os conflitos são grandes, pois eles não querem os problemas da casa deles. E o menino fala: 'Ah, minha mãe me chama de demônio, lá'. Os pequenos até que nem tanto, mas a agressividade dos meninos lá na frente, do 2º e do 3º ciclos. Eles só conversam gritando. Você vê os pais nas reuniões. Os filhos são caricaturas deles. E agora o problema não está dentro da escola. Está fora, mas a escola reproduz esse problema e o reforça porque ela não muda, ela não consegue mudar. (Idem)

O papel dos pais e do próprio aluno é fundamental para que a escola consiga exercer sua função de mediadora do conhecimento formal.

Conforme GOMES (2005), na discussão da desseriação escolar,

igualmente são importantes dois atores: os alunos e suas famílias. Os primeiros convivem na escola num ambiente em que se mesclam consenso e conflito. Mudanças das normas e alterações no regime de incentivos e sanções são fundamentais para sua conduta. Quanto aos pais, junto com os alunos, sobretudo a partir de certa idade, têm aspirações sociais importantes em face da escolaridade e decidem sair ou permanecer nela, arcando com os seus custos, inclusive de oportunidade (isto é, de cursar a escola em vez de fazer outra coisa). Não adianta tratar o professor como objeto tanto na escola tradicional quanto na 'renovada' (Op. cit., p. 23).

Os professores também fazem referência à divergência entre o que a escola se empenha para desenvolver e acrescentar ao aluno e as oportunidades e dificuldades que este possivelmente encontrará no seu processo de inserção no mercado de trabalho.

De acordo com a Professora F,

E às vezes não é nem pra gente (pra si próprio que o professor trabalha) não. É por esses meninos que estão aqui, que você está formando. Aí você fica assim: 'Puxa, aonde que nós vamos chegar com esses meninos?'. Aí os meninos falam assim: 'Ah, professora, que eu vou ser isso, vou ser aquilo, não sei o que...'. Então, você fica assim: 'Gente, o que eu estou fazendo aqui? Esses meninos não vão chegar ali na esquina com isso que está aqui, com essa estrutura que a gente está vendo aqui'. Aí a gente começa a desacreditar das coisas. (...) Chega lá na frente, o menino escolheu ser, sei lá, açougueiro. Quantos açougueiros vão se formar? Você não sabe se o menino vai ter oportunidade... Lixeiro. Você não sabe se ele vai conseguir passar no concurso. Isso aí é complicado, não vai ter vaga pra todo mundo não. É sem noção. E você vai formar o menino pra quê? É complicado demais. Então, é complicado e a estrutura da Escola Plural realmente não é essa que está aí. Então ela, em si, a real, é maravilhosa, dá oportunidades pra todo mundo. Só que tem que se mudar tudo, não é só a escola não. É a estrutura de um país inteiro. (Professora F)

2.12 – Contexto atual: uma nova proposta para o município?

Ao falarem sobre o contexto atual, os professores ressaltam que a proposta não obteve o êxito esperado nestes anos de vigência no município. Alguns afirmam não conhecer, concretamente, nenhuma escola na qual a proposta tenha sido implementada de forma exitosa.

Então eu acho que os resultados da implantação, da execução da Escola Plural, até hoje, eu não tenho notícia de que escola que tenha funcionado, dentro de Belo Horizonte. Da escola com mais problemas, das regiões mais vulneráveis às menos vulneráveis. (Professora I)

Outros profissionais dizem que, de modo geral, é uma proposta que não trouxe benefícios de fato para a educação na cidade, visto a forma como se deu o processo de elaboração até os anos recentes.

Segundo a Professora I, por exemplo, aspectos importantes, como o lugar do conhecimento ficaram “soltos” e isto acarretou perdas frente a outras redes de ensino:

Então, eu acho que essa escola está com muito problema, (...) inclusive eu estava falando que em algumas escolas tem famílias que estão preferindo tirar o filho da escola municipal e colocar na estadual em função de algum tipo de organização que eles têm, que talvez funcione ou que eles percebam como funcionando melhor. (Professora I)

Está tudo rebaixado. A minha filha estudou em escola municipal, Escola Plural, e ela estudou em escola estadual, e eu vou ter que dizer: infelizmente, eu gostei mais quando ela estava em escola estadual, apesar de que a gente tem esse discurso que o conhecimento não era significativo... Não era significativo, mas garantiu a ela a construção de conhecimentos significativos a partir do que podia não ser. (Idem)

Neste contexto, alguns defendem uma Escola Plural repaginada, assim como outros sugerem até uma proposta com outra concepção, mas não acreditam que tal projeto “surja de gabinetes”, conforme falas a seguir:

Só é possível surgir uma proposta pedagógica que ‘cole’, que seja implantada de fato, se ela surgir de dentro. E para ela surgir de dentro, nós vamos ter que vencer o desafio de romper com as normas institucionais que a Prefeitura implementou, desobedecer. Porque se o professor, se a comunidade escolar não desobedecerem para irem para além, para derrubar os muros, não vai surgir uma nova proposta. (Professora V)

Se ‘zerássemos’ o jogo das punições e da responsabilização exclusiva dos trabalhadores, talvez tivéssemos um clima propício para repensar a escola. Não vejo saída na situação em que nos encontramos hoje. Hoje só podemos administrar a crise e não transformar efetivamente a escola. (Professor G)

Sinceramente a roda já foi inventada. Acredito que um modelo misto entre o tradicional e o progressista seria o ideal. Creio que o modelo que cobra responsabilidades de todos (PBH, estudantes, trabalhadores e sociedade, com mais verbas para a educação) com um gerenciamento mais técnico e menos politiquieiro contribuiria para avançarmos. Além dos recursos financeiros (salários, subsídio para o transporte de estudantes, livros, ginásios, incentivo aos esportes...) temos que contar com tempo para estudar, planejar, executar e avaliar coletivamente e com qualidade. Os colégios técnicos ou de aplicação das universidades como

LAVRAS, ALFENAS e outras demonstram qual é o caminho. Nada de novo precisa ser criado. (Idem)

Eu acho que deve-se pegar o pouco de positivo que tem na Escola Plural. Vai ter que haver o retorno de algumas coisas da perspectiva tradicional, até porque como o conteúdo ficou muito amplo, muito dinâmico, sem referência. (...) Eu acho que está na hora mesmo, mas isso tem que partir dos professores, não tem que partir do meio acadêmico externo. Mas para partir dos professores precisa-se de tempo, precisa gerar tempo pra gente e pagar para fazer isso. Essas reuniões picaretas que eles estão fazendo e querendo pagar 80 reais? Ninguém vai. (Professor M)

Finalizando, a Professora I pondera que, para que a educação municipal avance, é necessário olhar com mais cuidado para as pessoas, leia-se profissionais da educação, que adoecem num processo de trabalho contraditório, ficando sem energia para encarar as coisas novas. É preciso também administrar o absenteísmo de parcela desses docentes. Conforme a Gestora S é necessário responsabilizá-las, obviamente que dentro dos limites éticos.

Eu até fico pensando numa nova proposta político-pedagógica pro município, mas vou te falar: diante do caos eu fico pensando que é necessário, mas eu fico pensando se existe energia pra isso. Dos profissionais, eu acho que existe muito pouca energia. As pessoas que sonham com educação de qualidade, já estão ficando sem energia. As outras que estão ali pra ganhar dinheiro, elas já não têm energia. Só estão ali pra ganhar dinheiro e nós temos de tudo dentro da escola. (Professora I)

CAPÍTULO 3 – ENTRE GESTORES E PROFESSORES: O QUE CONSTITUI A ESCOLA PLURAL

Neste capítulo pretende-se discutir os pontos de vista de gestores e professores a partir de alguns tópicos abordados nas questões inicialmente propostas como norteadoras do presente trabalho. Tais perguntas buscaram abordar a proposta Escola Plural como um todo, desde o contexto de sua elaboração, passando pela implantação e implementação, e chegando ao panorama atual da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A partir das falas de gestores e docentes nos capítulos anteriores, pôde-se conhecer melhor o que tais segmentos pensam desse projeto de ensino do município, em vigência desde o ano de 1995.

A seguir, será feito um paralelo entre o ponto de vista desses dois segmentos em relação aos aspectos que emergiram de forma mais recorrente nas entrevistas, a saber: o contexto da época, a elaboração e implantação da proposta, os ciclos de formação, a organização do coletivo e o trabalho docente, os resultados da Escola Plural e o cenário atual da Rede Municipal de Ensino.

Cabe ressaltar que, no decorrer dos capítulos anteriores, em vários aspectos os pontos de vista dos dois segmentos são convergentes, embora diferentes na forma de expressão. Enquanto nas falas dos gestores percebe-se maior embasamento teórico nas colocações, inclusive pela experiência acadêmica da quase totalidade dos entrevistados, na fala dos professores verifica-se maior embasamento prático ao exporem seus pontos de vista, dada a vivência cotidiana da complexidade do trabalho escolar. É interessante notar que tais perspectivas se complementam, possibilitando uma visão mais sólida e significativa dos vieses que constituíram o processo da Escola Plural.

Em contrapartida, percebeu-se também inúmeras divergências nas falas de gestores e professores em diversos aspectos, cada um resguardando o seu papel e importância na escrita e vivência da proposta, assim como justificando e argumentando sobre as dificuldades a partir do lugar que ocupam(ram) no processo. Houve a presença de falas polêmicas, bastante críticas e questionadoras, até compreensíveis ao considerar-se o contexto do qual os entrevistados falavam e faziam ou fazem parte. Porém, entende-se que tais manifestações são fundamentais para que seja possível fazer uma reflexão realmente relevante e que contribua na elaboração do mosaico que forma a trajetória da política educacional implementada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

No que tange ao contexto da época, as falas convergem nas demandas apontadas pela educação na década de 80, nas iniciativas buscadas para viabilização da gestão democrática e

na movimentação dentro das escolas municipais, que são objeto deste trabalho, para tentar contornar os processos que julgavam injustos dentro da organização da escola, na época. Observa-se a preocupação com os altos índices de evasão e repetência que eram comuns naquele período.

Segundo a Gestora S, “a Rede Municipal convivia com cerca de 35% de reprovação ano a ano e cerca de 10% de abandono”: dos 200 mil alunos matriculados na Rede Municipal naquela época, havia 13 mil matriculados na 1ª série que não tinham 7 anos. Isso significa que mais ou menos 40% da Rede, seja por evasão ou por reprovação, passava por um período de reprovação ano a ano.

Neste contexto, havia um processo seletivo muito grande na Rede Municipal, o que ora impedia a entrada ora impedia a permanência de crianças e jovens na escola, especialmente dos setores populares da população. Um fator determinante para tal situação era a organização rígida da escola, assim como seu caráter classificatório, meritocrático e conteudista.

A Gestora P nos diz que “havia exames de seleção para entrar e diversos processos excludentes que faziam os menos habituados a seus códigos e distantes da sua cultura hegemônica de classe média afastarem-se dela”. Alguns professores, insatisfeitos com tais injustiças, lutavam, juntamente com outros setores da sociedade com suas demandas específicas, para que mudanças fossem feitas com o objetivo de alterar esse quadro.

De acordo com a Professora V,

antes da implantação da Escola Plural, havia um processo crescente de mobilização dos movimentos sociais e a educação fazia parte disso. Tanto os professores tinham um processo de organização, de discussão, como os movimentos sociais, populares, sindical tinha uma discussão de qual era a escola para atender os filhos dos trabalhadores. E a Rede Municipal tinha um processo avançado por dentro. Por dentro assim, havia grupos de elaboração dentro das escolas, havia projetos que surgiam de dentro das escolas. Esses projetos eram muito avançados, porque eles trabalhavam, claro que não abrangia todo mundo, era sempre uma disputa ideológica dentro das escolas, mas eles tinham um setor muito avançado que era o setor que buscava construir projetos a partir da realidade dos meninos, da realidade da sociedade e de uma concepção de classe, de organização da classe trabalhadora para enfrentar o mundo capitalista. (Professora V)

Tal processo culmina na demanda por intervenções concretas na organização escolar a fim de torná-la mais democrática, inclusiva e efetiva em sua função social de socializar o conhecimento e possibilitar uma formação mais ampla do aluno. É o início da elaboração da Escola Plural.

No processo de elaboração emergiram pareceres contraditórios de como a mesma ocorreu, havendo, então, divergências nas falas de gestores e professores. As contradições

mais expressivas referem-se à incongruência entre as experiências transgressoras elaboradas pelas escolas e que, supostamente, constituíram a base da Escola Plural e o projeto em si.

Segundo os professores, a Escola Plural não refletiu as iniciativas e experiências das escolas. Outra contradição importante foi a afirmativa do caráter de elaboração coletiva da proposta, ou seja, o que foi discutido entre os próprios gestores e os docentes. Ambos os segmentos fizeram suas ponderações a esse respeito.

Sobre esta questão da elaboração coletiva, citada nos cadernos da proposta, as falas dos professores, e inclusive de gestores, evidenciam que eles não foram chamados a participar do processo, algo que pudemos comprovar pela fala do Gestor M, que diz que

ela (a proposta) foi construída coletivamente. Isso que falava desde o início, mas não foi construída coletivamente fazendo questionários, fazendo assembleia, os que eram a favor, os que eram contra. Não fizemos dessa maneira. A Escola Plural não foi construída a partir de uma participação plebiscitária, não foi construída a partir de uma participação assembleísta, não foi construída a partir de uma participação de palpites: 'eu sou contra, você é a favor, eu sou a favor, você é contra'. Por quê? Porque nós queríamos partir do que já estava acontecendo, não queríamos saber de palpites da Rede sobre o que fazer. Nós queríamos saber o que muita gente, que às vezes fala pouco nas assembleias, mas faz muito, estava fazendo muito. Então, não adiantava uma democracia participativa, assembleísta, de palpites. Era uma construção a partir do que se fazia. A participação era por práticas, não por palpites. (Gestor M)

A Gestora C completa esse esclarecimento dizendo que

*o processo de elaboração da proposta envolveu um grande número de profissionais da Rede sim, mas que estavam na Secretaria, que estavam no CAPE, de algumas escolas de ponta. Então, quando ela foi gerada envolveu um grande número de profissionais que estavam inseridos na estrutura da Secretaria de Educação. Ela também teve uma dimensão coletiva porque o processo de **implementação** (após a elaboração e implantação) abriu debate amplo com as escolas. Isso caracteriza essa implementação coletiva, mas ela não foi gerada num processo que envolveu todas as escolas (Gestora C, grifo meu).*

Ou seja, os professores partícipes da elaboração não eram aqueles que estavam na sala de aula, mas inseridos na administração. Isto contou muito para a resistência daqueles que apenas viram a proposta chegar às escolas.

Sobre a implantação, ficou evidenciado que foi um processo complexo, já que havia um misto de expectativa de atendimento das demandas das escolas e, ao mesmo tempo, os diversos segmentos estiveram meio perdidos no início.

Segundo a Gestora S, a administração imaginava que “seria um processo menos complicado do que realmente foi”. A partir das falas, constatou-se que vários aspectos contribuíram para tal situação, como, por exemplo, a falta de uma formação mais sólida dos professores e de acompanhamento sistemático da implantação nas escolas.

Em relação aos ciclos de formação, os gestores apontam que as dificuldades de sua implementação efetiva no dia a dia das escolas referem-se, principalmente, pela formação do

professor para a organização seriada e pelo sistema de ciclos envolverem a “complexificação” do trabalho docente.

Por sua vez, os professores reconhecem os vários pontos positivos dos ciclos de formação, mas ressaltam a dificuldade vivida por alguns fatores, dentre eles: a referida formação inicial para trabalhar no sistema seriado, a falta de formação adequada e o acompanhamento sistemático para consolidarem sua prática na perspectiva dos ciclos e a própria resistência que foi estabelecida pelo receio do rebaixamento dos conteúdos, visto que percebem que os alunos foram prejudicados neste sentido.

No bojo dessa discussão, ALAVARSE (2007) aponta que

Desprezando-se a realidade do processo de efetivação da escola seriada, a consecução dos ciclos, nas iniciativas em curso, se vê comprometida, às vezes, por razões objetivas – de ordem material –, quando, por exemplo, ignora-se as condições materiais e os profissionais envolvidos com a proposta; em outras oportunidades, por conta de limitações subjetivas – de ordem ideológica –, nem tudo é dito com toda clareza necessária, quando, por exemplo, as construções discursivas são no fundo liberais e enfatizam apenas a igualdade de oportunidade – que inclusive se dá de forma incompleta –, cuja consequência é a desigualdade de resultados (ALAVARSE, 2007, p. 32).

Assim, vale registrar que a implementação limitada dos ciclos de formação, seja no sentido de tratar a progressão continuada como promoção automática ou de dividir o ciclo em “ciclozinhos”, é considerada por gestores e professores como um fator importante, dentre outros, na dificuldade de garantir a aprendizagem formal com qualidade aos alunos da Rede Municipal.

Sobre a organização do coletivo, dois aspectos se destacaram nas discussões: o fator 1.5 e as reuniões pedagógicas. Em relação à composição 1.5 professor por turma, que significa 3 professores para cada 2 turmas, e foi uma das “novidades” da Escola Plural, os gestores afirmam ter sido este um grande avanço para a organização do trabalho, no sentido de um reforço no quadro de docentes para trabalhar-se com as turmas. Já os professores contestam categoricamente tal afirmativa, já que existia na Rede diferentes composições do quadro de acordo com o projeto pedagógico desenvolvido.

Para escolas cuja composição era 1.3, houve aumento do quadro. Já para aquelas com 1.8 ou 2.0 professores por turma, houve redução, ou seja, mais um fator que interrompeu o trabalho que vinha sendo desenvolvido em diversas unidades escolares.

Para além do aspecto de singularização das escolas com a padronização do quadro, não há, de fato, 3 professores para cada 2 turmas, uma vez que o(s) coordenador(es) pedagógico(s) são retirados desse 1.5. No final das contas, houve redução do quadro de docentes nas escolas, mais um fator que comprometeu o trabalho pedagógico. Retomemos a fala da Professora V, que é ilustrativa de tal constatação:

E a partir da institucionalização você cria um modelo novo, teoricamente, mas não houve ampliação do quadro porque a ampliação do quadro não vem com a Escola Plural, na verdade. Logo depois da implantação tem uma redução do quadro de profissionais porque a institucionalização do 1.5 não ampliou o quantitativo da Rede, mas diminuiu. Porque tinha escolas que tinham 2.0, as escolas que tinham projetos e projetos que atendiam a comunidade, as escolas maiores que eram as escolas mais avançadas, elas tinham mais do que 1.5. E mesmo algumas escolas, tinham escolas que tinham 1.3, não era um quantificador único. Pra essas teve um aumento. Mas no geral da Rede não aumentou, diminuiu. (Professora V)

(...) No montante, proporcionalmente, teve uma redução de aproximadamente 10% dos cargos e também teve a eliminação da figura do Pedagogo, que era uma reivindicação da categoria e na verdade a coordenação deveria ser eleita, mas ela foi eleita dentro do 1.5 e o Pedagogo estava fora. Então, também por aí teve uma redução dos cargos, na medida em que não entraram novos pedagogos porque eles foram se aposentando, teve uma redução. (...) Isso é um limitador grande porque, com essa redução (do quadro de professores), reduz-se o tempo. O tempo de elaboração, o tempo de planejamento, ele vai sendo reduzido. (Idem)

Sobre as reuniões pedagógicas, os dois segmentos entrevistados para esta pesquisa sabem da fundamental importância destes momentos para a discussão e organização do trabalho pedagógico das escolas, assim como apontam a sua suspensão como mais um fator importante que comprometeu o desenvolvimento do referido trabalho e a efetivação de uma aprendizagem de qualidade pelos alunos.

A suspensão das reuniões pedagógicas foi justificada, a princípio, pelos baixos níveis de desempenho dos alunos, acreditando-se que aumentar o tempo de aulas poderia ser importante. Além desse argumento, foi acionada a suposta ilegalidade quanto à dispensa de alunos. No entanto, ao contrário do que a prefeitura objetivava ao suspender tais reuniões semanais, o resultado foi um retrocesso no processo de elaboração e planejamento coletivo das escolas. Em um contexto de várias limitações e lacunas, apontadas no decorrer dos capítulos anteriores, a falta desses momentos agravou ainda mais as demandas das escolas e de cada sala de aula, especialmente no que se refere ao trabalho do professor.

Assim, emergiu nas falas dos professores principalmente questões relativas ao trabalho pedagógico cotidiano de sala de aula, que envolve a relação com os alunos, famílias e administração. Enquanto os gestores falaram de tais relações a partir de outra perspectiva e, assim, apontando vários aspectos positivos, como a valorização da cultura, maior consciência dos alunos de sua responsabilidade pelo aprendizado e abertura da escola para a família e a comunidade, os professores citam e discutem significativas limitações e contradições vividas no trabalho.

A desvalorização social da profissão, por parte da sociedade, a falta de escuta, a relação prescritiva, autoritária e com restrição à participação docente nos projetos, a falta de efetividade na resolução de conflitos e demandas, além da excessiva responsabilização do professor por parte da administração, o desvirtuamento dos valores e princípios básicos do

convívio social por parte dos alunos, bem como a ausência e impotência das famílias diante desta situação, são fatores determinantes da intensificação do trabalho docente e que tem desembocado nos altos níveis de estresse, adoecimento e síndrome de desistência neste segmento.

Como consequência, verifica-se o aumento da ausência de professores por motivos de saúde, substituições simultâneas por outros colegas em seus horários de projeto e o comprometimento do trabalho em sala de aula, já que este é mais um fator danoso dos momentos de planejamento e avaliação do trabalho, aliado ao prejuízo da perda das reuniões pedagógicas, já comentado anteriormente.

Retomando a fala de VASCONCELLOS (1999), citada anteriormente, para reafirmar a importância fundamental de se valorizar o professor como peça-chave das políticas educacionais, constata-se que

As melhores concepções pedagógicas e as melhores medidas da gestão se frustram se os professores não são persuadidos e preparados para levar a efeito determinadas inovações. Sem dúvida, os sistemas escolares são burocracias públicas, mas não típicas burocracias, em que o taylorismo-fayolismo possa florescer com facilidade (aliás, já não floresce sequer nas empresas produtivas). Sejam consideradas como instituições flexivelmente articuladas ou de outra forma, seu modo de atuação e sua estrutura não encontram no professor um executor automático de tarefas fáceis, porém um sujeito (social) que depende do convencimento, da participação e da preparação para tarefas complexas (VASCONCELLOS, 1999, p. 23).

A partir das discussões realizadas até este ponto do trabalho percebe-se que, apesar das expectativas iniciais na proposição de uma nova leitura da educação no município, a Escola Plural esbarrou em inúmeras limitações objetivas e subjetivas, já que demandava importantes e complexos aportes materiais e humanos para que pudesse contornar e preencher as lacunas que eram inerentes a ela, dada sua concepção avançada do processo de ensino, aprendizagem e formação ampla dos alunos.

Falar dos resultados da Escola Plural, hoje, é possível desde que se faça a ressalva sobre as dificuldades, transformações e mudanças de ordem social e educacional constatadas no decorrer dos últimos anos. Além disso, deve-se ressaltar a falta do investimento demandado pela proposta e que, de fato, não aconteceu, assim como das inúmeras transformações ocorridas pela vinda da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as concepções pedagógicas trazidas por ela.

Pelo que pôde-se depreender das falas dos gestores, a sociedade tem passado por inúmeras transformações e a escola não está isolada deste contexto. Assim, embora a Escola Plural tenha trazido ganhos, como estão mais consensuais hoje as ideias de que a função da educação é também formar plenamente o ser humano, além da aprendizagem formal, da

centralidade da cultura, das idades e tempos de formação e da inclusão de todos e da diversidade, por exemplo, os gestores ponderam que a pobreza, a miséria, o desemprego, a violência, o envolvimento com drogas e a prostituição avançaram.

Assim, segundo o Gestor M, hoje pode-se dizer que

é muito mais complicado para os educadores formar plenamente o ser humano a partir dessa infância e adolescência do que era antes. A infância e a adolescência estão vivendo hoje tempos extremamente complicados, como nunca antes se viu.
(Gestor M)

Ao dizerem dos resultados da Escola Plural, os professores se referiram ao êxito de sua implantação nas escolas, ou a não implantação. Segundo eles, nenhuma escola implantou com êxito a proposta, inclusive pelas inúmeras limitações e lacunas surgidas e não sanadas. Como já referido, para eles ficou muito forte a progressão continuada que, na prática, se constituiu em promoção automática. Daí as críticas sobre “barateamento da educação”, “resolução do problema de fluxo”, “agir em acordo com as regras do Banco Mundial”.

A permanência de demandas anteriores à proposta, em contexto adverso no trabalho docente, na organização das escolas, no processo de formação, na condução dos conflitos intra e extraescolares, discutidos no capítulo anterior, foram fatores determinantes para a incongruência percebida entre o texto da proposta e as práticas vividas.

GOMES (2005), ao discutir a importância da formação continuada nos processos de mudanças na escola, aponta que

o tratamento dispensado pelos sistemas aos professores, muitos deles praticantes e adeptos da pedagogia da repetência, não chegou a ser equacionado de modo mais feliz, com a formação continuada requerida. Ao contrário, parece que se convocaram os soldados para uma guerra sem que eles estivessem preparados e convencidos da legitimidade desta. Pior ainda, tocou-se fundo no papel e na visão desses atores sem prever como atuar em face das consequências, o que se assemelha à conduta do aprendiz de feiticeiro (GOMES, 2005, p. 26).

Sobre o cenário atual da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, gestores e docentes falam de períodos diferentes, visto que a etapa de entrevista com os gestores foi realizada há aproximadamente 3 anos e com os docentes há 1 ano.

Embora aparentemente seja uma diferença pouco significativa, no contexto de várias alterações na Rede Municipal tal período trouxe inúmeras mudanças. Assim, o que ficou mais evidenciado para os gestores foram os vários programas que estavam sendo implantados e em elaboração, como um programa de avaliação de aprendizagem para toda a Rede Municipal de Educação que, aliado ao acompanhamento em cada escola, poderia dar mais pistas para correções de rumo e ações globalizadas, as escolas estabeleceram suas práticas de uma forma ou de outra, revelando implementações plurais da Escola Plural, e sementes foram deixadas desta experiência, permanecendo a confiança de que a educação melhore num futuro próximo.

Para os professores, ficou evidenciado que até se poderia pensar numa Escola Plural repaginada ou até outra proposta, mas, para que realmente se concretize em avanços para a educação no município, certamente não pode ser uma proposta acertada em gabinetes. Ou seja, para que a Rede Municipal avance, é necessário olhar com mais cuidado para as pessoas, leia-se profissionais da educação, que adoecem num processo de trabalho contraditório, ficando sem energia para encarar os novos desafios.

Na verdade, alguns professores consideram que a Escola Plural já não existe, visto que a educação tem tomado outros rumos opostos àquela proposta. Em reportagem na Internet citada neste trabalho, intitulada “Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH” (www.uai.com.br, 26/03/2009, acesso em abril/2009), a jornalista Glória Tupinambá diz que

Quase 15 anos depois de surpreender Belo Horizonte com o fim da reprovação e do boletim escolar, a polêmica Escola Plural sai de cena. Em seu lugar entra a escola de resultados, que dá prioridade absoluta ao cumprimento de metas e ações. Todas as mudanças no projeto de ensino da capital têm um objetivo único: tirar a cidade da nota vermelha no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (“Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH”. www.uai.com.br, 26/03/2009, acesso em abril/2009).

Ainda segundo a reportagem,

os princípios e as diretrizes básicas da Escola Plural já vinham perdendo força nos últimos anos, mas, com a mudança de governo na capital, a nova equipe sepultou de vez o projeto pedagógico, a despeito de técnicos do município medirem as palavras ao tratar do assunto. (“Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH”. www.uai.com.br, 26/03/2009, acesso em abril/2009).

A atual Secretária Municipal de Educação, Macaé Evaristo, enfatiza que uma característica fundamental desta nova etapa da educação é a busca por bons resultados em avaliações, o que inclusive é motivo de preocupação para alguns professores entrevistados.

De acordo com o Professor L, corre-se o risco de criar uma escola para atender os objetivos da Prova Brasil, por exemplo, que é um instrumento criado externamente.

Como usar um instrumento único para realidades tão diferentes? Na própria Rede Municipal de Ensino as escolas têm condições diferenciadas, os alunos têm condições diferenciadas e por que usar o mesmo instrumento? Eu temo que esse tipo de avaliação possa se tornar o principal objetivo a ser atingido, estimulando a competição entre redes, entre escolas, entre professores e entre alunos. Temo que esse instrumento possa se tornar um fim em si mesmo e não um meio de buscar melhoria. (Professor L)

Como ficou evidenciado, a Escola Plural teve seu período de vigência, sendo que, neste tempo, os diversos segmentos da comunidade vivenciaram um processo de mudanças e inovações multifacetado e complexo, no qual estiveram presentes avanços, retrocessos, permanências, contradições, limitações, lacunas, resistências.

Independentemente do quadro atual, acredita-se que houve um saldo positivo, uma vez que as experiências vividas ajudam na reflexão das demandas e na busca de ajustes e soluções para estas, mesmo que por um caminho totalmente diferente do que vinha sendo trilhado.

Pode-se fazer uma ponderação, neste momento, a partir da afirmação da atual Secretária, Macaé Evaristo, de que a época é de transformações:

Precisamos considerar que cada tempo pede uma proposta, uma política pedagógica. Há princípios da Escola Plural que são universais da educação, como o direito de todos ao ensino, uma educação inclusiva e o respeito às diferenças. Isto está expresso na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e permanece. Mas, quanto a outras questões, ligadas à política educacional, estamos em outro momento. A cidade nos pediu isso, é hora de reconhecer o que precisava avançar e estamos trilhando um novo caminho. (“Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH”. www.uai.com.br, 26/03/2009, acesso em abril/2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa deste trabalho foi explicitar o olhar dos gestores envolvidos na elaboração e implantação da Escola Plural e de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte sobre o processo vivido, desde as discussões preliminares até os desdobramentos da proposta nos dias atuais.

A partir da fala de cada segmento, buscou-se fazer um levantamento dos principais aspectos e questões da proposta na prática, dentre estes os pontos polêmicos, as substanciais transformações e as limitações e contradições vivenciadas na prática cotidiana. Procurou-se fazer uma discussão de cada aspecto, de forma mais ou menos aprofundada, permitindo a constituição de um parecer geral das visões de gestores e professores.

Como já discutido no trabalho, os gestores veem o cenário atual de forma positiva. Passado o “furacão”, segundo eles, as escolas buscam organizar o trabalho pedagógico de acordo com o seu contexto e demandas, estando umas mais “plurais” do que outras. A questão da educação inclusiva, seja em termos de raça/etnia, sexo, condição social ou física e aprendizagem hoje são familiares, devido ao amadurecimento da comunidade escolar. A Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte dá continuidade à proposta em várias frentes, como materialidade, formação e projetos complementares, assim como a tomada de novos rumos.

Já os professores veem vários problemas no cenário atual, ao afirmarem desconhecer escolas que conseguiram efetivamente implementar o projeto, ao apontarem que a promoção da inclusão se limita a iniciativas superficiais que não trazem avanços efetivos, sendo que os segmentos da comunidade escolar entendem e demandam pela inclusão, de modo geral, ao reconhecerem algumas iniciativas da Secretaria Municipal de Educação em termos de projetos, porém ressaltando que o não envolvimento do segmento docente nas propostas e a própria falta de articulação entre os diversos projetos acaba por inviabilizar que eles cumpram os objetivos a que se propõem.

Com relação à organização por ciclos, pode-se dizer que ela representa um grande marco na educação de qualidade e para todos, através do movimento desencadeado em âmbito nacional.

A seriação permitiu dar o primeiro passo rumo à expansão do ensino no Brasil, além de abrir às mulheres um mercado de trabalho. Um século depois, quando o Ensino Fundamental está quase universalizado e vivemos numa sociedade que valoriza cada vez mais a informação e a análise, os ciclos podem representar um passo tão grande quanto aquele (NOVA ESCOLA, mar./2003, p. 40)

Ficou evidente nas falas de gestores e professores, assim como em algumas citações colocadas que, para que os ciclos representem de fato um divisor de águas na escolarização das crianças brasileiras, é de suma importância que as políticas educacionais ofereçam instrumentos para a efetiva prática deste novo modelo nas salas de aula, pois

sempre que o propósito da organização em ciclos não ocupa lugar central nas políticas de educação, ele perde em parte a sua condição potencial de desafiar as velhas estruturas excludentes e toca apenas de maneira superficial na cultura escolar (BARRETO e SOUSA, 2004, p. 45).

Com os novos rumos sinalizados pela Secretaria Municipal de Educação, que é a implantação de uma educação guiada pelo ensino de metas e resultados, os professores já manifestam receio com relação à forma como tal processo se dará, já que se desgastaram com a maneira de como se deu a Escola Plural. Além disso, temem a perda de alguns ganhos que foram viabilizados pela proposta anterior.

Conforme fala de Maria da Consolação Rocha, diretora do Sindicato Únicos dos Trabalhadores da Educação Pública Municipal (Sind-Rede), em reportagem da Internet citada anteriormente,

A busca pela meta traz de volta a padronização e joga por terra a reflexão crítica sobre a educação voltada para a cidadania e da formação para a vida. Isso era o mais bonito da Escola Plural. Não queremos um aluno que simplesmente resolve problemas de matemática e domina as letras, mas não sabe conviver em sociedade. Se não há boas políticas públicas voltadas para a juventude e o aluno chega fragilizado à sala de aula, não é correto responsabilizar o jovem, a família ou os professores pelo seu fracasso nas avaliações (“Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH”. www.uai.com.br, 26/03/2009, acesso em abril/2009).

Ao possibilitar que os professores, especificamente, pudessem dar voz às suas demandas e críticas, visto que estão diretamente no fazer pedagógico cotidiano, possibilidades e limitações de ordens diversas do contexto no qual estão inseridos, intentou-se trazer à tona suas angústias, seus desejos e ideias, além de buscar saber o que eles sugerem como ajustes, adaptações e até mesmo novas propostas para consolidar ano a ano uma escola municipal de qualidade para alunos, professores e sociedade.

Assim como ao ouvir os gestores foi possível tecer uma análise abrangente do processo, ao ouvir os professores buscou-se avançar na tarefa de fazer um diálogo entre estes e aqueles, cada um falando do processo a partir do lugar no qual ocupa. Este trabalho pretendeu, como já dito anteriormente, se constituir em mais uma contribuição acadêmica para compor o caleidoscópio dos trabalhos de avaliação dessa importante experiência para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. “Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão”. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2007.
- ARROYO, Miguel G. “Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres”. Petrópolis. Vozes, 2004.
- BALL, Stephen J. “Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar”. In: “Dossiê: Globalização e educação: precarização do trabalho docente – II”. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BARRETO, Elza de S. SOUSA, Sandra Z. “Estudos sobre ciclos e progressão no Brasil: uma revisão”. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 31-50, jan./abr.2004.
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. “Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”. 2ª ed. da 1ª versão. Belo Horizonte: SMED, 1994.
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. “Cadernos Escola Plural 1: construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar”. Belo Horizonte: SMED, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. “Cadernos Escola Plural 2: proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras”. Belo Horizonte: SMED, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. “Cadernos Escola Plural 3: uma proposta curricular para o 1º e 2º ciclos de formação”. Belo Horizonte: SMED, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. “Cadernos Escola Plural 4: avaliação dos processos formadores dos educandos”. Belo Horizonte: SMED, [s.d.].
- CARCERERI, Fláminia. “A escola organizada em ciclos e a formação de professores: uma reflexão”. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica – Paraná. 2003.
- CARLOTTO, Mary Sandra. “A Síndrome de Burnout e o trabalho docente”. In: Ver. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. “A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade”. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- DALBEN, Ângela I. L. de F. “A Avaliação Escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho”. Belo Horizonte: Tese de doutorado – Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- DALBEN, Ângela I. L. de F. (org.). “Singular ou Plural (interrogação): Eis a escola em questão”. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais / Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

DALBEN, Ângela I. L. de F. (coordenação geral) e BATISTA, José R. (coordenação do banco de dados). “Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural”. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais / Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FARDIN, Vinícius. “Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural”. Belo Horizonte: Dissertação de mestrado / Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

FARIAS, Maria Isabel Sabino de. “Inovação, Mudança e Cultura Docente”. Brasília: Liber Livro, 2006.

FREITAS, Elias J. L. “A Implementação da Política Pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação”. Belo Horizonte: Dissertação de mestrado / Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. “Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil”. In: Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22(12): 2679-2691, dez, 2006.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. “A ‘escola dos que passam sem saber’: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares”. In: Revista Brasileira de Educação, n. 46, p. 61-76, Jan/Fev/Mar/Abr. 2003.

GOMES, Cândido Alberto. “Desserialização Escolar: Alternativa para o Sucesso?”. In: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm (acesso em abril/2009).

LIMA, Elvira S. “Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar”. Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano – GEDH. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. “Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas”. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. “Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa”. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). “Pesquisa Social: teoria, método e criatividade”. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOREIRA, Adelson F. “Estudo sobre o caráter complexo das inovações educacionais”. Belo Horizonte: Dissertação de mestrado / Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. “O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais”. In: Trabalho, Educação e Saúde, v. 6, n. 1, p. 65-85, mar./jun. 2008.

Revista NOVA ESCOLA. “A qualidade em xeque”. Edição 160, pág. 38-43, mar. 2003.

Reportagem “Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH”. Site www.uai.com.br. Fonte: http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/03/26/em_noticia_interna,id_sessao=2&id_noticia=104043/em_noticia_interna.shtml (acesso em abril/2009)

Reportagem “Boletim volta com conceito nas escolas municipais de BH”. Site www.uai.com.br. Fonte: http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/03/26/em_noticia_interna,id_sessao=2&id_noticia=104054/em_noticia_interna.shtml (acesso em abril/2009)

SILVA, Ceris S. R. da. “Mudanças na avaliação escolar e os desafios didáticos trazidos para a prática de ensino e aprendizagem”. [S.d.; S.l.]

SILVA. Mônica do A. “Biblioteca escolar e professor: duas faces da mesma moeda?” Belo Horizonte: Dissertação de mestrado / Escola de Ciência da Informação / Universidade Federal de Minas Gerais. 2001.