

**FLÁVIA CARVALHO MALTA DE MELLO**

**NOVOS CAMINHOS PARA O ENFRENTAMENTO DO  
FRACASSO ESCOLAR? A TEORIA E A PRÁTICA NO  
CONTEXTO DA PROPOSTA *ESCOLA PLURAL*.**

**SISBI/UFU**



1000201809

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UBERLÂNDIA/2001**

Flávia Carvalho Malta de Mello

Alb11  
371.26  
MESTRE  
TES/1431

**NOVOS CAMINHOS PARA O ENFRENTAMENTO DO  
FRACASSO ESCOLAR? A TEORIA E A PRÁTICA NO  
CONTEXTO DA PROPOSTA *ESCOLA PLURAL*.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação Brasileira, sob orientação do Prof. Doutor Marcelo Soares Pereira da Silva.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UBERLÂNDIA/2001**

**BANCA EXAMINADORA:**

*Marcelo*

---

**Prof. Doutor Marcelo Soares Pereira da Silva / UFU**

*Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben*

---

**Profª Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben / UFMG**

*Graça*

---

**Profª Dra. Graça Aparecida Cicillini / UFU**

Dedico este trabalho a minha muito amada e querida filha **MARIANA**. Minhas mais sinceras desculpas se não pude dar-lhe a atenção que necessitava em certas ocasiões essenciais. No entanto, você foi fundamental para mim em todos os momentos desta minha trajetória, especialmente aqueles mais difíceis. Tudo que faço é para você e por você.

## AGRADECIMENTOS:

A **DEUS** que sempre busquei, principalmente nos momentos mais difíceis pelos quais passei nessa caminhada.

Ao professor Marcelo Soares Pereira da Silva, pela orientação segura, dedicada e competente, enfim, pelo apoio, paciência, amizade e contribuição fundamentais e imprescindíveis na conclusão deste trabalho, muito obrigada.

Ao Charles, meu companheiro de longa jornada, por sempre ter acreditado que eu era capaz. Obrigada por compreender-me e apoiar-me nos momentos mais árduos. Aliás, sem você e sem Mariana não teria sido possível concluir este trabalho.

Aos meus maravilhosos pais, Dirce e Aquiles, que constantemente apoiavam-nos com suas presenças nas etapas mais críticas.

À Debinha, minha irmã querida, que desde o início acreditou em mim, incentivando-me e apoiando-me ao longo desta trajetória, seja através de textos, publicações e livros que constantemente enviava-me, bem como, pelas suas valiosas contribuições. Agradeço também ao Faustinho, meu cunhado-irmão, pela amizade e sempre prontidão em responder meus questionamentos. Obrigada também aos meus queridos sobrinhos Filipe e Rodrigo.

Ao Achilles, meu querido irmão, que mesmo à distância, sempre procurava saber de minha dissertação. Especialmente pela valiosa e competente tradução do Resumo (Abstract). Obrigada também à Julie e Gabriela pelo carinho.

À Inês, Manoel, D. Letícia, Ana Clara, Mateus e Lu pelo imenso carinho e amor para com a Mariana por ocasião do meu trabalho de campo. Muito obrigada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela ajuda financeira prestada, sem a qual seria inviável concluir tal trabalho.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela competência e seriedade.

Aos professores Graça Aparecida Cicillini e Geraldo Inácio Filho pelas pertinentes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação da dissertação.

*...Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, valores, expectativas e comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição. Essa cultura materializada termina por se impor à cultura individual, ao menos interage conflitivamente e leva à construção de significados e crenças sobre o fracasso e sucesso, tanto nos professores quanto nos alunos... (Miguel G. Arroyo, 1992, p. 48)*

À professora Dra. Ângela Dalben, coordenadora da pesquisa de avaliação externa da implementação da proposta Escola Plural; bem como ao atual secretário de educação de Belo Horizonte Antônio David e à coordenadora, à época, da Coordenação de políticas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Mônica Baptista pelas valiosas entrevistas concedidas onde foram revelados dados importantes para a condução do trabalho de campo.

Aos professores das 4 escolas municipais visitadas da rede de ensino de Belo Horizonte, bem como aos diretores dessas, por terem concordado em dar entrevistas, pois sem esses depoimentos não seria possível prosseguir essa dissertação.

Aos funcionários Candinha, Jesus, Edmilson e James pelo carinho e amizade.

Aos queridos colegas do curso de Mestrado, em especial Eliana Carleto, Giseli Gatti, Mônica Guarato, Vanessa Bueno, Regina Lourido, Fátima Greco, Maria Marta Lopes, Cristiane Simão, Rodrigo pelo apoio e trocas de idéias.

À professora Marta Pontes pela competente revisão e correção bibliográfica.

À Carmem e Juliana pela valiosa contribuição durante a transcrição das fitas contendo os depoimentos dos professores entrevistados.

À D. Cida, Oly, Solange, Joana e Eunice pela amizade, solidariedade e principalmente pelo carinho manifestado à Mariana.

À Cláudia Lidroneta, minha amiga, sempre presente, incentivando-me nos momentos mais difíceis. Cuidando não somente da saúde de Mariana, como também ajudando-me a superar minhas inseguranças.

Aos professores da escola da Mariana, que sempre com carinho a acolheram.

À Marília, minha prima/amiga que, mesmo à distância sempre buscou apoiar-me.

**SUMÁRIO:**

<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>9</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>10</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1º</b>	
<b>O FRACASSO ESCOLAR E SUAS</b>	
<b>ABORDAGENS.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 2º</b>	
<b>PROJETO ESCOLA PLURAL: DOS MOVIMENTOS</b>	
<b>PRECURSORES À IMPLANTAÇÃO DA</b>	
<b>PROPOSTA.....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO 3º</b>	
<b>OS PROFESSORES, SUAS PRÁTICAS, SUAS</b>	
<b>VOZES.....</b>	<b>78</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>127</b>



<b>ANEXOS .....</b>	<b>136</b>
<b>MAPA DAS REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE .....</b>	<b>137</b>
<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>138</b>

### LISTA DE SIGLAS:

AI5	Ato Institucional nº 5
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal Tecnológico
COTEC	Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
CPC	Centro Popular de Cultura
CPP	Coordenação de Políticas Pedagógicas
ETRA	Escritório Técnico de Racionalização Administrativa
FIBGE	Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FMI	Fundo Monetário Internacional
HEMOMINAS	Fundação Hemocentro de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNADs	Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SIND-UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## RESUMO:

Este trabalho se insere dentro do campo de investigação do Núcleo de Pesquisa e Estudos de Saberes e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, mais especificamente dentro da linha de pesquisa que investiga questões do campo das políticas educacionais e suas implicações na organização escolar. Teve como objetivo central discutir como a questão do fracasso escolar tem sido abordada e enfrentada nas propostas político-pedagógicas consideradas inovadoras, em especial, na experiência da proposta Escola Plural, implantada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte a partir de meados dos anos 90. Interessava compreender em que medida as novas diretrizes definidas no contexto das políticas educacionais implementadas, a partir da proposta Escola Plural, implicaram mudanças no *fazer* e no *pensar* docente. Inicialmente, recuperamos as principais abordagens teóricas sobre a questão do fracasso escolar e como essas se fizeram presentes no desenvolvimento histórico da sociedade e da educação brasileira. Essa retomada teve como ponto de partida as contribuições do Movimento da Escola Nova no Brasil, a partir dos anos 20, chegando até os anos 90, quando teremos no Brasil a eclosão de várias propostas pedagógicas alternativas sendo implementadas em diferentes sistemas de ensino, dentre eles o da rede municipal de Belo Horizonte. Em seguida, analisamos a proposta Escola Plural, seus fundamentos, diretrizes e contexto histórico em que foi produzida, para depois sistematizarmos os dados obtidos a partir de depoimentos de professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Foram entrevistados doze professores de quatro escolas distintas, sendo que duas dessas escolas eram consideradas como unidades resistentes à proposta Escola Plural e as outras duas como instituições que apoiavam de forma mais efetiva essa proposta. Para a análise desses depoimentos recorremos à Teoria das Representações Sociais, a partir da perspectiva delineada por Serge Moscovici. Ao final das análises desenvolvidas, concluímos que, apesar da proposta Escola Plural propor novos mecanismos e novas perspectivas de análise para o enfrentamento da questão do fracasso escolar, vários elementos de abordagens dessa questão dentro de uma concepção biopsicologizada, quanto aquelas dentro da perspectiva da tese do déficit cultural, continuam fortemente presentes nas representações e práticas dos docentes. Depreende-se que, sem dúvida, na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a partir da proposta Escola Plural, importantes mudanças têm ocorrido na busca de superação das práticas geradoras do fracasso escolar, entretanto, muitas dessas mudanças ainda não se consolidaram no *fazer* e no *pensar* docente dos profissionais dessa rede.

## ABSTRACT :

The present work is part of an investigative effort conducted under the supervision of the Center for Research and Studies of School Learning and Practices of the Graduate (Master's Degree Level) program (Department of Education – Federal University of Uberlandia). More specifically, this research focusses on issues related to the field of educational policies and their impact on institutional education. Its central objective was to discuss how the reality of school underachievement and failure has been addressed by politico-pedagogic proposals considered innovative. Most particularly it focuses on the Plural School (Escola Plural) model developed by the public school system of the city of Belo Horizonte in the mid 1990's. It was necessary to understand to what extent the new approach adopted by the educational policies implemented in conjunction with the Escola Plural model created change in the "doing" and "thinking" in the art of teaching. To answer these questions it was necessary, in the beginning, to address the main theoretical approaches that deal with the issue of school underachievement and find out how these approaches are present in the historical development of the Brazilian society and education. The starting point of the effort to address these issues was the "Movement for the New School" in Brasil, a movement that started in the 1920's and culminating in the 1990's with the advent of several alternative pedagogic approaches which were implemented in many public school systems amongst which that of the city of Belo Horizonte. This data is systematized in the first chapter. The second chapter is dedicated to an analysis of the Escola Plural concept. Its goal is to analyse this new model, which was developed in contrast with and as an alternative to the traditional school model of selection and exclusion. The new model was conceived and developed based on new initiatives that were already emerging in the public school system of Belo Horizonte which sought to re-think pedagogic practices and examine methods dealing with the issue of school underachievement. Finally in the third chapter the data obtained from interviews with teachers of the Belo Horizonte public school system is properly categorized and systematized. Altogether 12 teachers participated in the interview process from a total of four (4) different schools. Two (2) of these schools were considered as resistant to the the Plural School model whereas the other two (2) were considered supportive of the model. In order to appropriately analyze, decode and process the data collected by way of these interviews, the theory of social representation was employed (with an approach delineated by Serge Moscovici). At the end of these analysis it was possible to establish that, despite proposing new mechanisms and new methodologies to deal with the issue of school underachievement, many elements of this new approach still retain influence of the biopsychological perspective as well as of the cultural deficit approach in their teaching practices and representations. The conclusion is that important changes have been achieved in the Belo Horizonte Public School System as a result of the Escola Plural model to overcome practices responsible for school underachievement. However, many of these changes have yet to be fully incorporated to the "doing" and "thinking" of the teaching practices of the professionals of the public school system.

## INTRODUÇÃO:

De acordo com ANNY CORDIÉ (1996, p. 11) está em situação de fracasso escolar a criança que "não 'acompanha', pois, na escola, é preciso acompanhar: primeiro, o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois, acompanhar sua turma, não se distanciar do rebanho."

Com efeito, é difícil ficar indiferente ou imune às discussões sobre o fracasso escolar e suas implicações no processo educativo, já que essa, é uma questão que continua presente para aqueles comprometidos com a escola pública e de qualidade em nosso país.

A escola continua seletiva e excludente. Apesar de importantes avanços construídos e implementados em alguns sistemas de ensino de municípios brasileiros, continuamos nos defrontando com graves e antigos problemas de crianças e adultos que não aprendem, que não conseguem desenvolver novas habilidades e competências, que se sentem excluídos e marginalizados e que abandonam a escola devido à necessidade de garantir o sustento da família.

Nesse quadro, seja a escola, seja o aluno, encontram-se em situação de fracasso.

Essa realidade sempre me inquietou. No entanto, essas inquietações tornaram-se mais fortes ao lecionar em escolas públicas na periferia da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Ali, testemunhei a prática perversa da exclusão escolar de uma parcela considerável de alunos. Em minha prática docente, sempre avaliei que a retenção era um grande entrave não somente no desenvolvimento pleno do aluno e

que, por outro, contribuía decisivamente para a condição de marginalização desse aluno.

Diante disso, defendia, junto aos demais professores das escolas em que trabalhava, que cada aluno tinha seu ritmo próprio e que reprová-lo poderia ser um equívoco. Essa defesa fundamentava-se na concepção de que todo ser humano tem suas fases de desenvolvimento diferenciadas, isto é, fases biológicas e psicológicas distintas, nas quais apresentam possibilidades de aprendizagem de acordo com cada uma destas fases. Desde então, acreditei que a vivência sócio-cultural de cada aluno deveria ser levada em consideração no processo educativo escolar.

Por sua vez, a análise dessa realidade, possibilitou-me constatar que essas mazelas do ensino não são decorrentes somente de uma prática docente equivocada, mas também da negligência e da ineficiência do poder público em garantir aos alunos das classes trabalhadoras os direitos essenciais, inclusive o direito à educação básica. No entanto, essas constatações eram insuficientes e não amenizavam minhas inquietações sobre os determinantes da exclusão do aluno ao longo de sua trajetória educacional. Dessa forma, saí à procura de novas respostas para esses questionamentos. Busquei, inicialmente, um curso *lacto sensu*, na área de educação, por acreditar que teria oportunidade de discussões mais aprofundadas sobre questões que ainda persistiam.

Durante o ano de 1996, quando eu ainda era professora de Ciências com um cargo efetivo, na rede municipal de ensino em Juiz de Fora, participei de constantes debates junto ao grupo de professores, no sentido de procurar novas alternativas de enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos alunos da escola em que trabalhava. Foi quando tive os primeiros contatos, com os pressupostos teóricos que fundamentavam uma proposta político-pedagógica que estava sendo implementada àquela mesma época na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Através de leituras mais aprofundadas sobre o tema Escola Plural, constatei que se tratava de uma proposta cuja concepção era de enfrentamento do fracasso escolar, na perspectiva de uma escola inclusiva. Essa concepção ia ao encontro de minhas inquietações, fazendo aflorar um forte desejo de estar procurando elementos concretos que me possibilitassem aprofundar nas respostas aos meus questionamentos

e dúvidas frente aos problemas de aprendizagem dos alunos. A partir dessas percepções, ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, dando mais um passo na busca de respostas a meus questionamentos e inquietações.

O presente estudo tem, portanto, como objetivo último, investigar e discutir como a questão do fracasso escolar é abordada e enfrentada pela proposta Escola Plural, implantada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte desde 1994. Essa proposta surgiu colocando-se como um novo paradigma em educação, no que diz respeito a busca de uma escola pública de qualidade que garantisse não apenas o acesso, mas também, a permanência do aluno nessa escola. Tais princípios configuram-se como alguns dos pilares para se construir uma escola inclusiva.

A proposta Escola Plural foi concebida numa perspectiva oposta ao do modelo de escola culturalmente aceito e internalizado como o "ideal". É uma proposta alternativa que surgiu de ações *emergentes* que já estavam acontecendo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte e que emergiu com a pretensão de intervir nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar e na cultura que legitima tais estruturas.

À luz das primeiras leituras da proposta Escola Plural e tendo em vista o objetivo geral já delineado, outras questões se colocavam.

- Quais as principais abordagens teóricas sobre a questão do fracasso escolar e como tais abordagens têm sido apreendidas na educação brasileira?
- Em que medida essas diferentes abordagens contribuíram na sistematização de propostas pedagógicas alternativas?
- Que princípios têm fundamentado essas propostas pedagógicas alternativas, mais especificamente a proposta Escola Plural, no que se refere ao enfrentamento do fracasso escolar?
- Como os profissionais da educação, que vivenciam a implementação de propostas pedagógicas alternativas, apreendem as novas formas de enfrentamento do fracasso escolar?
- Quais impactos dessas inovações na prática docente?

Para responder questões como essas, além de cuidadosa revisão bibliográfica sobre a temática do fracasso escolar na educação brasileira, desenvolvi uma pesquisa de campo junto a professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

O trabalho de campo foi realizado nos meses de setembro e outubro do ano de 2000. Foram entrevistados 12 professores de quatro escolas municipais.

Por motivos éticos e de compromisso assumido com os entrevistados, não serão divulgados seus nomes e nem os das escolas. Dessa forma, foram utilizados nomes fictícios para se referir aos professores e às quatro escolas que visitamos.

Na definição das escolas a serem consideradas na pesquisa de campo, foi adotado como critério básico o seu grau de resistência e de assimilação em relação às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, dentro da proposta Escola Plural. No caso das escolas consideradas resistentes, visitamos o Colégio Ordem e Progresso e o Colégio Charles Darwin. Entre as escolas consideradas como as que assimilaram a proposta, fomos até o Colégio Alvorecer e o Colégio Primavera.

Inicialmente, para identificação dessas escolas, tomamos como referência dados obtidos junto aos órgãos centrais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Todavia, os contatos estabelecidos posteriormente confirmaram aquelas informações iniciais quanto à rejeição e aceitação da proposta Escola Plural.

Quanto aos 12 professores entrevistados, a maioria atua no 3º ciclo de formação na área de Ciências. Somente no Colégio Primavera foi possível entrevistar docentes que atuavam nos 1º, 2º e 3º ciclos de formação. Como critério de seleção dos docentes procurei, inicialmente, entrevistar professores que trabalhassem com a área de Ciências, por ser essa minha área de conhecimento. No entanto, um professor era da área de Matemática.

Para as análises dos dados levantados a partir dos sujeitos entrevistados, foram de fundamental importância as contribuições da Teoria das Representações Sociais, especialmente o enfoque sistematizado a partir das contribuições do psicólogo francês Serge Moscovici, responsável pela inauguração, nos anos 60, dessa teoria.



ALVES-MAZZOTTI (2000, p. 58-59), faz a seguinte análise da teoria proposta por Moscovici:

*Retomando e renovando o conceito de representação coletiva de Durkheim, Moscovici estabelece um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais que atuam na produção das representações, bem como de suas operações e funções, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real. Esse modelo procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social norte-americana, então hegemônica.*

Portanto, na perspectiva moscoviciano, as representações sociais devem ser consideradas como teorias do senso comum ou uma ciência coletiva onde se procede à interpretação e a construção das realidades sociais. As representações sociais constituem o pensamento sobre a realidade e se desenvolvem na vida cotidiana.

As representações sociais não são meras reproduções do real em nível subjetivo, mas reorganizações significativas, nas quais se enraízam o pensar e o agir do homem. A representação social é, pois, produzida coletivamente pela sociedade, fruto de sua interação social com outros indivíduos, no entanto, é o próprio indivíduo quem dá um sentido pessoal à elaboração da sua representação sobre determinado objeto. Portanto, representações sociais são estruturas simbólicas que se originam tanto na capacidade criativa do psiquismo humano como nas fronteiras que a vida social impõe. Vejamos o conceito de representações sociais de SALLES (1995, p. 26)

*Representações sociais são as afirmações que os indivíduos fazem sobre a sua realidade e sobre a sua interação com outros homens; é produto tanto de determinações históricas como do aqui e agora, e situa o indivíduo no seu mundo[...]. A representação social é o sentido pessoal que o indivíduo elabora sobre sua realidade, mas, embora seja incorporada como uma visão pessoal da realidade, constrói-se a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas e sociais.*

De acordo com JAPIASSÚ e MARCONDES (1996, p. 235), o conceito filosófico de representação é:

*Operação pela qual a mente tem presente em si mesma uma imagem mental, uma idéia ou um conceito correspondendo a um objeto externo. A função de representação é exatamente a de tornar presente à consciência a realidade externa, tornando-a um objeto da consciência, e estabelecendo assim a relação entre a consciência e o real. A noção de representação geralmente define-se por analogia com a visão e com o ato de formar uma imagem de algo, tratando-se no caso de uma imagem não-sensível, não-visual. Esta noção tem um papel central no pensamento moderno, sobretudo no racionalismo cartesiano e na filosofia da consciência. Sob vários aspectos, entretanto, a relação de representação parece problemática, sendo por vezes entendida como uma relação causal entre objeto externo e a consciência, por vezes como uma relação de correspondência ou semelhança. A principal dificuldade parece ser o pressuposto de que a consciência seria incapaz de apreender diretamente o objeto externo.*

Ainda segundo JAPIASSÚ e MARCONDES (1996, p. 138-139), o conceito de representação aproxima-se também do significado atribuído a imaginário, do latim *imaginarius*, algo que "em um sentido mais específico, é o conjunto de representações, crenças, desejos, sentimentos, através dos quais um indivíduo ou grupo de indivíduos vê a realidade e a si mesmo."

Enfim, a perspectiva moscoviciana estabelece um modelo que leva em conta os mecanismos psicológicos e sociais que atuam na produção das representações. Parte do princípio de que o indivíduo, em sua atividade representativa, não reproduz passivamente um objeto dado, pelo contrário, ele o reconstrói, e, ao fazê-lo, constitui-se como sujeito determinado e histórico situado no universo social e material.

O presente trabalho consta de Introdução, seguido de três Capítulos e Considerações Finais.

No primeiro capítulo nos propomos a analisar as diferentes abordagens sobre o fracasso escolar na trajetória da educação brasileira. Para tanto, retomamos os movimentos educacionais do início do século XX, mais especificamente o Movimento da Escola Nova no Brasil, até a primeira metade dos anos 90. Nessa retomada, localizar-se-ão as principais abordagens e enfoques do fracasso escolar.

O segundo capítulo é dedicado à análise da proposta Escola Plural da Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Procura recuperar as raízes históricas dessa

proposta, ao mesmo tempo em que localiza os princípios básicos que a sustentam, inclusive no que se refere à avaliação e a questão do fracasso escolar.

O terceiro capítulo apresenta e discute as vozes e práticas de professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Aqui são apresentados e discutidos os dados levantados no trabalho de campo dessa pesquisa.

Nas Considerações Finais apresentamos nossas conclusões, ao mesmo tempo em que identificamos novos caminhos para estudos futuros.

## CAPÍTULO 1º: O FRACASSO ESCOLAR E SUAS ABORDAGENS.

Este capítulo trata das diferentes abordagens teóricas sobre o fracasso escolar, ao mesmo tempo em que procura situar o contexto histórico no qual essas abordagens se desenvolvem no interior da sociedade brasileira. Para tanto, recupera a trajetória da educação em nosso país a partir dos anos 20 até os anos 90.

No período da Primeira República no Brasil, na primeira metade do século XX, principalmente entre os anos 20 e 30, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, além de capitanear importantes reformas de ensino nas recém criadas Unidades da Federação, denunciaram a distância entre o real e o proclamado no campo educacional. Foi um período de intensa movimentação intelectual em torno da questão do ensino e exerceu, nos anos subseqüentes, influência sobre os rumos da educação no país.

Esse Movimento apresentou, de acordo com FERREIRA PINTO (1986, p. 96), duas frentes de ação: a pedagógica e a política. Por um lado, apesar de ideologicamente ter sido um movimento bastante abrangente e diversificado, esses Pioneiros viam-no como um movimento capaz de promover as mudanças necessárias no contexto de um mundo que estava em crise. Nesse sentido, as críticas formuladas à Pedagogia Tradicional, a partir do final do século XIX e primeiros anos do século XX, eram acompanhadas da crença no poder da escola e em sua função de equalização social.

Por outro lado, as transformações políticas, sociais e científico-tecnológicas começaram a exigir, por parte dos setores dirigentes, uma tomada de posição que possibilitasse uma melhoria das condições de vida de diferentes setores

sociais. E a educação, mais uma vez, seria um instrumento para dinamizar tais transformações e mudanças. Os Pioneiros defendiam a necessidade de uma nova forma de educação, em que seriam empregados vários elementos da Biologia e da Psicologia, ciências então emergentes.

Esse foi um grande momento educacional em que se começou a negar modelos arcaicos e tradicionais do ensino e a se propor formas de modernização da administração, dos conteúdos e dos métodos escolares, como consequência também de um processo de modernização geral da sociedade brasileira. Nesse contexto, três educadores se sobressaíram no cenário educacional e deram contribuições significativas à educação: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Foram efetuadas reformas de ensino em diversos Estados, destacando-se as reformas ocorridas em São Paulo, com Sampaio Dória (1920); no Ceará, com Lourenço Filho (1922); no Distrito Federal, com Carneiro Leão (1922); na Bahia, com Anísio Teixeira (1924); no Rio Grande do Norte, com Bezerra de Menezes (1925) e no Paraná, com Lisímaco da Costa (1927).

Os princípios escolanovistas tiveram profunda repercussão no pensamento educacional brasileiro. Seus defensores no Brasil ocuparam cargos de destaque nos órgãos oficiais, como Lourenço Filho que foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) de 1944 a 1945. Anísio Teixeira também esteve à frente desse órgão entre 1952 a 1964.

Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que se constituiu em um importante fórum de debates livres e tinha uma postura crítica e combativa em relação ao governo. A ABE teve um papel fundamental na história da educação brasileira, especialmente pela série de Conferências Nacionais de Educação e pelas reuniões e documentos que organizou. Entre os documentos produzidos a partir dela, destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932.

Em março de 1932, vinte e três educadores e três educadoras, de diferentes regiões do país e de formação variada, foram a público e lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, objetivando a Reconstrução Educacional no Brasil. Segundo FERREIRA PINTO (1986, p. 78), a linha do pensamento do Manifesto recebeu marcantes influências do pragmatismo

norte-americano de Dewey, da sociologia de Durkheim e do positivismo de Comte. Dentre as questões em pauta nas reivindicações dos pioneiros, destacaram-se a defesa do Estado como responsável em garantir uma educação única, com igualdade de oportunidade para todos. Portanto, a questão da escola única era a questão central do Manifesto, bem como a defesa de princípios como laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação.

O Movimento da Escola Nova teve marca liberal acentuada. Partia da convicção de que a universalização e a diversificação do ensino, premissas para um governo democrático e igualitário, promoveriam a igualdade de oportunidades. No discurso explícito de muitos escolanovistas ficava visível a crença de que, numa sociedade com tantas desigualdades sociais, a igualdade de oportunidades seria possível e caberia à escola promovê-la. Era creditada à escola a função de identificação dos alunos mais aptos, independentemente de sua origem social. Os educadores, então, dedicaram-se a diagnosticar a situação real do ensino público, a fim de propor soluções, que culminaram em algumas reformas educacionais de grande porte no país.

Vale lembrar aqui, naquele contexto, ser liberal era considerado ser “avançado”, pois ao combater as formas arcaicas de ensino, permitiu-se também que novas idéias surgissem. Vejamos a análise de BUFFA e NOSELLA (1991, p.64).

*É muito mais fecundo indagar a função histórica efetiva que estes homens exerceram no processo de busca de uma identidade político-profissional do conjunto dos educadores. Na verdade, neste momento, ser liberal é ser avançado, pois este liberalismo, que então combatia o arcaico, permitia que idéias e organizações, inclusive as de orientação marxista, surgissem e se defrontassem.*

Com efeito, ao se observar o que era o Brasil antes do movimento da Escola Nova, constataremos que era um país onde predominava uma educação ainda com forte influência jesuítica e marcadamente autoritária. Assim, neste contexto, a ação dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerada progressista.

No entanto, se o Movimento da Escola Nova, por um lado, colocava um discurso novo, com novas críticas à escola, por outro, ele não conseguiu romper com o

caráter elitista do ensino no Brasil, inclusive indo contra interesses e reivindicações educacionais do movimento operário. Ainda que se afirme seu caráter progressista, a proposta político pedagógica da Escola Nova permanecia circunscrita aos limites e interesses da ideologia burguesa. SAVIANI (1983, p. 62-63) nos ajuda a compreender essa dimensão do movimento escolanovista:

*[...] faço referência à Escola Nova como desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Com efeito, se na fase do 'entusiasmo pela educação' o lema era 'Escola para todos', essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade. Ora, vocês não sabem o que existe de significado político por detrás dessa metamorfose! Em verdade, o significado político, basicamente, é o seguinte: é que quando a burguesia acenava com a escola para todos (é por isso que era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para eles era importante participar do processo político, participar das decisões.*

BUFFA e NOSELLA (1991, p. 65) por sua vez, ao mesmo tempo em que reconhecem o caráter progressista do escolanovismo para aquele momento histórico, como vimos a pouco, avaliam que o Movimento da Escola Nova não conseguiu passar dos limites do idealismo, pois acreditava que a transformação social se daria pela educação.

*Ainda que progressista, este movimento liderado pelos Pioneiros apresenta sérias limitações, reconhecidas, de resto, pelos entrevistados que, fundamentalmente, o qualificam de idealista. Suas análises afirmam que este idealismo se expressa de duas formas principais: evolucionismo econômico e ingenuidade política.*

O idealismo referente ao Movimento da Educação Nova explica-se, em parte, por certa "ingenuidade" política do próprio Movimento. Na realidade, acreditava-se na possibilidade de reformas de ensino sob a orientação do Estado. O idealismo ou "ingenuidade" política dos educadores chegou a ponto de acreditarem

estar dando direção política às reformas de ensino, quando na verdade, o Estado brasileiro estava impedindo a organização autônoma da categoria de professores.

Havia uma crença geral de que a industrialização crescente no Brasil traria como consequência uma economia mais democrática, nos moldes da sociedade norte-americana, levando muitos educadores a acreditarem que essa situação daria o suporte necessário às propostas educacionais renovadoras. Porém, no Brasil, o capital industrial foi atropelado pelo capital monopolista internacional, produzindo no campo socioeconômico, de um lado, um pólo tecnológico avançado e do outro, uma situação de miséria com graves consequências sociais. No campo político, os anos 30 a 40, contribuíram para o surgimento de governos fascistas, de caráter anticomunista e repressor.

Enfim, o “humanismo ingênuo” levou os pedagogos liberais a acreditarem na possibilidade de a escola promover uma sociedade mais igualitária, ainda que dividida em classes, em que os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal.

Ainda que eivado dessas contradições internas, uma outra contribuição do movimento escolanovista na educação brasileira foi o fato de trazer para o debate educacional brasileiro críticas e questionamentos desenvolvidos em outros países e que, em certa medida, evidenciavam o *fracasso* de determinado modelo de escola e de educação.

A Escola Nova surgiu contrapondo-se à Pedagogia Tradicional e mudando o discurso educacional. Se a escola não estava cumprindo satisfatoriamente sua função, a culpa estava no tipo de escola implantado, ou seja, uma escola que se mostrava inadequada – a escola tradicional. Entretanto, em nenhum momento tirou-se o poder da escola de promover a equalização social. Ao fazer sérias críticas à Pedagogia Tradicional, o escolanovismo deixou de ver a marginalidade sob o ângulo da ignorância, ou seja, a falta de domínio de conhecimentos. Assim, o marginalizado já não era mais o ignorante, mas o rejeitado, o “anormal”. Começou, então, a se delinear uma espécie de biopsicologização de práticas e processos sociais e educativos. Como explica SAVIANI (1983, p. 19-20).



*É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se convertem à pedagogia a partir da preocupação com os 'anormais' [...] A partir das experiências levadas a efeito com crianças 'anormais' é que se pretendeu generalizar os procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de 'anormalidade biológica' construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de 'anormalidade psíquica' detectada através dos testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da 'descoberta' das diferenças individuais.*

Com efeito, os propositores da Escola Nova, em sua oposição à Pedagogia Tradicional, se fundamentaram nos conhecimentos de uma Psicologia nascente, que valorizava o desenvolvimento infantil em substituição ao verbalismo do professor, a favor de uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

A Psicologia científica foi a expressão cultural da nova ordem social de meados do século XIX. Ela surgiu na época em que foram formuladas as primeiras teorias racistas calcadas no cientificismo, tornando-se fundamental à compreensão da natureza da pesquisa e do discurso educacionais sobre a reprovação escolar, os quais permanecem nos países capitalistas, desde o final do século XIX. À psicologia científica coube buscar a explicação e a mensuração das diferenças individuais. PATTO (1996, p. 36) confirma isso ao dizer:

*Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque.*

A Psicologia científica, nascida em laboratórios de Fisiologia experimental, fortemente influenciada pelo uso indevido que se fez da teoria da evolução natural de Darwin e pelo cientificismo da época, desempenhou um importante papel social no sentido ao de descobrir os mais e os menos aptos a trilhar pela justa "carreira aberta ao talento". A teoria de Darwin (1809-1882) foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do *darwinismo social*, ocorrendo, pois, uma transposição das idéias darwinistas para o universo social, onde também, supostamente

se daria uma seleção dos mais aptos numa sociedade pretensamente "igualitária". Delineava-se, pois, as bases da *Psicologia diferencial*.

A tese da *psicologia diferencial*, ou seja, a Psicologia que, através de investigação quantitativa, tentava confirmar as diferenças existentes entre indivíduos e grupos, teve entre seus principais formuladores um intelectual advindo de tradicional família inglesa – Sir Francis Galton (1822-1911). Este se dedicou aos estudos da biologia, à investigação na área da Estatística, da Psicologia experimental e dos testes psicológicos. Tais testes são os precursores dos testes de inteligência. Porém, seu objetivo era medir a capacidade intelectual e comprovar a sua *determinação hereditária*. Também foi considerado o fundador da *Eugenia* – ciência que estuda controlar as condições mais propícias à reprodução e homogeneização da raça humana.

Como analisa PATTO (1996, p. 40), a *Psicologia diferencial* teve bastante influência sobre a geração de psicólogos e de pedagogos escolanovistas entre o final do século XIX até a década de 1930. Entretanto, esses estavam convencidos da real possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independente de sua etnia ou de sua origem social e com isso estavam imbuídos em desenvolver uma psicometria e uma pedagogia a serviço de uma sociedade que, embora de classes, julgavam "igualitária". Havia, pois, no final do século XIX e início do século XX, um apego à Psicologia científica, por parte da geração de psicólogos e de pedagogos escolanovistas.

Por sua vez, as teorias racistas, originárias principalmente da França, no final do século XVIII logo após a Revolução Francesa, constituíram-se no berço das teorias do determinismo racial e ganharam forças, graças ao anticlericalismo e ao cientificismo reinantes na época. O determinismo racial, ao tentar compreender a natureza humana unicamente pela ótica da expressão dos genes, juntamente com outros processos biológicos, acabava por caracterizar-se como um determinismo biológico, ao mesmo tempo que servia para justificar as diferenças entre as classes sociais. Como esclarece CICILLINI (1997, p. 24):

*A compreensão da natureza humana acontecendo unicamente sob a ótica da evolução darwinista, da expressão gênica, da realidade hormonal e de outros processos puramente biológicos – que caracterizam o determinismo biológico – serve apenas para justificar as diferenças entre as classes sociais em termos de poder e de riqueza, uma vez que esse determinismo desconsidera os aspectos sociais.*

A ciência foi colocada num pedestal. Por conseguinte, surgiu a Fisiologia, uma ciência experimental e com pressupostos positivistas que, anteriormente à Psicologia voltava-se para as questões das diferenças raciais e individuais.

A divulgação mais intensa das idéias racistas ocorreu nos primeiros anos do século XIX, atingindo seu clímax entre 1850 e a década de 1930. Nesse momento, os fisiólogos influenciaram amplamente a Antropologia e o pensamento das elites da época. Surgiu nos Estados Unidos, no século XIX, a escola antropológica na qual se desenvolveram novos métodos de estudo sobre índice cefálico. Tais estudos foram tentativas de comprovação empírica das teses da inferioridade racial de *pobres e não-brancos*.

Nos países dependentes como o Brasil, os educadores continuavam recebendo forte influência do que se passava nos meios educacionais da Europa e da América do Norte e começavam a introduzir, também nestas terras, a Psicometria e a Pedagogia Nova.

Com a grande incidência de alunos com dificuldades de aprendizagem e sem retorno satisfatório, apesar das intervenções pedagógicas, os educadores foram buscar argumentos psicológicos, sociológicos e médicos na tentativa de justificar tais dificuldades de aprendizagem. Aqui reside a origem da *abordagem psiconeurológica* para o fracasso escolar, com seus respectivos instrumentos de mensuração psicológica e intelectual. Tais dificuldades de aprendizagem dos alunos eram explicadas tendo em vista as diferenças individuais de personalidade, de desenvolvimento intelectual e de habilidades perceptivo-motoras.

Assim, o Brasil não ficou imune à influência de tais teorias racistas e, foi neste cenário, de um país que vivia um colonialismo cultural extremo – um país de “cultura reflexa”, que os intelectuais brasileiros começaram a voltar-se para a escola e para a aprendizagem escolar.

Entretanto, a partir de novembro de 1937, durante a vigência do regime do Estado Novo, foi desencadeada uma grande repressão política, que atingiu também os educadores escolanovistas, interrompendo, desta forma, um intenso momento de debate educacional à época dos Pioneiros da Educação Nova.

Até o fim do Estado Novo, continuou havendo certo debate educacional, entretanto tudo ocorreu em um contexto de maior centralização e autoritarismo político e inteiramente controlado pelo Estado.

Neste período, criaram-se instituições como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 e o Serviço Social da Indústria (SESI), em 1943. Foram promulgados também alguns decretos-lei, como as Leis Orgânicas do ensino de nível médio: industrial, secundário e comercial. Tal interesse pela profissionalização do ensino revelava a política educacional do Estado Novo em equacionar as questões da relação escola-trabalho.

Ao fim do Estado Novo, o país encontrava-se mergulhado em graves conflitos sociais e educacionais, iniciando-se então um grande debate civil. Em 1946, foi promulgada a quarta Constituição da República.

Dois anos mais tarde, em 1948, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado por uma Comissão de Educadores, foi enviado pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Clemente Mariani, ao presidente Eurico Gaspar Dutra. O que estava em pauta, neste projeto, era a defesa da escola pública e a urgência em reformá-la.

O debate em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases reuniu de volta os educadores dos anos 30. No entanto, a Comissão de Educação e Cultura da Assembléia Constituinte era formada por educadores de tendências variadas, e o então deputado, Gustavo Capanema, ex-ministro da Educação do Estado Novo, havia sido nomeado relator do projeto de Lei de Diretrizes e Bases. Capanema queria maior centralização político-administrativa do ensino brasileiro. Após a apresentação de seu Parecer, emitido em julho de 1949, o projeto foi arquivado.

Em julho de 1951, a Câmara solicitou o desarquivamento do processo, o qual tramitou na Comissão de Educação e Cultura por cerca de cinco anos e meio,

sendo retomada a discussão somente em 1956. Nesse ano, após parecer favorável de mais uma comissão, iniciavam-se os debates no Legislativo. O projeto, cuja discussão se iniciara no plenário da Câmara em maio de 1957, já não era o mesmo que dera entrada em 1948, pois chegava agora ao plenário com inúmeras alterações decorrentes de emendas apresentadas ao longo dos debates.

Nesse período foi feita uma grande campanha em defesa da escola pública, contra a iniciativa particular de ensino e aglutinando tanto forças dos setores progressistas quanto de alguns setores mais conservadores. Esse debate se desenvolveu sob forte controle do Estado, pois era uma luta circunscrita ao espaço institucional e direcionada pela política da Guerra Fria. Como afirmam BUFFA e NOSELLA (1991, p. 117).

*Não obstante o vigor e a forma democrática com que ocorre o debate em torno da elaboração da LDB, é preciso não esquecer que jamais ele chegou a preocupar o poder, pois sempre foi um debate 'dentro da ordem', ou seja, um debate administrado e controlado pelo Estado. Afinal, tratava-se de uma 'luta' no espaço institucional, claramente demarcado e fortemente direcionado pela geopolítica da Guerra Fria. Por isso mesmo, tantas energias progressistas foram amortecidas no processo de elaboração dessa lei, como já dissemos, conservadora.*

Finalmente, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024. No entanto, apesar dos esforços por uma lei mais progressista, na LDB de 1961 predominaram os interesses das forças conservadoras. Ao permitir que recursos da União fossem repassados para o ensino particular de nível médio, abriu espaço para a privatização do ensino.

Apesar dos limites claramente demarcados e controlados pelo Estado, surgiram alguns movimentos sócio-educacionais fora do espaço do Congresso e da instituição escolar, entre o final dos anos 50 e início dos anos 60. Dentre esses movimentos destacaram-se: o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP).

Esses se caracterizavam como movimentos pela educação popular, envolvendo principalmente a ala progressista da Igreja, os partidos políticos de esquerda e o movimento estudantil. Neles predominavam atividades político-

educativas, objetivando a organização das grandes massas populares, com finalidade de questionarem a estrutura social vigente.

Nessa época, as questões pedagógicas e políticas estiveram, pois, bastante ligadas. No clima político-ideológico do início dos anos 60, houve uma intensa atividade, em todo país, no campo da alfabetização de adultos e da cultura popular. Tiveram grande repercussão nacional os estudos e experiências metodológicas realizadas por Paulo Freire. Tais experiências, no campo da alfabetização, iniciaram-se no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias, sem a cartilha tradicional de alfabetização.

Foi um período de grande efervescência política, em que a alfabetização de adultos ganhou o máximo destaque, principalmente devido aos altos índices de analfabetismo que atingia o patamar de 50% da população adulta brasileira.

Em 1964, Paulo Freire foi nomeado, pelo ministro da Educação do governo João Goulart, para assumir as funções de coordenador do Programa Nacional de Alfabetização. Estava previsto, para aquele ano, um plano de trabalho de criação de vinte mil círculos de cultura para dois milhões de analfabetos. Entretanto esse trabalho foi totalmente interrompido pelo golpe de Estado de março de 1964 que, através das forças militares, extinguiu os ricos movimentos de educação popular dos anos 60. Dessa forma, a repressão desencadeada pelo regime militar surpreendeu os educadores no momento em que o debate se encontrava amplamente revolucionário, inovador e crítico.

Nessa mesma época, como fruto de pesquisas e estudos sistemáticos, foram se consolidando, nos Estados Unidos, denúncias de que havia uma correlação expressiva entre nível de escolaridade e classe social. Com isso, procurava-se comprovar que a tese da igualdade de oportunidades, defendida pelos educadores liberais, era, no mínimo, questionável. Foi ainda nesta época que explodiram os movimentos reivindicatórios das minorias raciais norte-americanas, que se viam dominadas culturalmente e exploradas economicamente. Como consequência começaram a surgir, no meio acadêmico e educacional, algumas respostas político-educativas para tais denúncias. Delineava-se, nesse contexto, a *teoria da carência cultural* relacionada à questão do fracasso escolar.

Essa teoria tinha como objetivo explicar a desigualdade educacional entre as classes sociais, ou seja, passava a explicar essa desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das classes menos favorecidas se desenvolviam. As pesquisas, então, passaram a se fundamentar num modelo experimental sobre características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais. Com os resultados dessas pesquisas, essa teoria afirmou que a pobreza ambiental nas classes baixas é que produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, o que seria a causa principal de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

Como se depreende, a *teoria da carência cultural* nasceu embasada pela Psicologia educacional norte-americana, com o objetivo de explicar o problema das desigualdades sociais na escolarização.

Segundo KRAMER (1982, p. 56), na verdade não há uma definição precisa para a *carência cultural*, sendo às vezes atribuída a um atraso intelectual e outras vezes a uma distorção emocional, porém ambos provocados por ausência ou excesso de estimulação ambiental, podendo provocar carências irreversíveis, quando muito acentuadas em crianças pré-escolares. De qualquer forma, tal teoria - que encontrou bastante respaldo no meio educacional - diferentemente da abordagem psicologizada, afirma que o desenvolvimento humano não é determinado por aptidões inatas, mas é fortemente influenciado pelo ambiente, exercendo, desta forma, grande impacto no comportamento humano. Com isso, as deficiências no rendimento escolar seriam explicadas através das origens socioeconômicas. Logo, se a criança pobre fracassa, a responsável por tal fracasso é a pobreza em que ela vive.

De acordo com PATTO (1996) a *teoria da carência cultural* apresenta duas perspectivas: a tese da *deficiência ou déficit cultural* e a tese da *diferença cultural*.

Na primeira perspectiva, a pobreza ambiental vivenciada pelas crianças das classes desfavorecidas seria determinante no sentido de não proporcionar condições adequadas de estimulação sensorial, perceptiva e social, pois a ausência de experiências de interação e comunicação e a falta de contato com objetos culturais provocaria defasagens, deficiências no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, lingüístico, cognitivo, emocional e nutricional, repercutindo negativamente no

aprendizado escolar das crianças. Nesse contexto, a tese da *deficiência cultural* defende a “inferioridade” cultural das classes desfavorecidas e a conseqüente “superioridade” dos padrões das classes dominantes.

Na segunda perspectiva, dentro da tese da *diferença cultural*, argumenta-se que a escola prestigia os padrões sociais e culturais da classe dominante, em que os professores planejam, atuam e avaliam o processo ensino-aprendizagem com base nos valores e conhecimentos próprios dessa classe. Dessa maneira, a escola não valorizaria a realidade, os costumes, enfim a cultura das classes dominadas. Assim, nesses alunos, que desconhecem os padrões culturais dominantes, desencadeia-se um processo de marginalização e fracasso escolar.

De acordo com a *teoria da carência cultural*, as crianças advindas das classes sociais dominadas apresentariam *desvantagens socioculturais*. Uma vez portadoras de deficiências nas funções psiconeurológicas, na aquisição da leitura, escrita e aritmética, na linguagem e nas operações cognitivas teriam, conseqüentemente, dificuldades de adaptação na escola, baixa auto-estima, sentimentos de culpa, vergonha, timidez, agressividade, problemas familiares e disciplinares, além de desconhecimento de sua própria cultura.

A *teoria da carência cultural* passou a fazer parte do discurso sobre as causas do fracasso escolar das crianças advindas de nível socioeconômico “inferior”, inclusive constituindo-se no suporte teórico para alguns programas oficiais, como os programas de educação compensatória. Tais programas originaram-se nos anos 60, nos Estados Unidos, cujos objetivos se fundamentavam no contexto da sociedade americana daquela época, com destino aos grupos étnicos minoritários, em especial os negros.

O programa de educação compensatória ou pedagogia compensatória tinha como objetivo oferecer às crianças de meio socioeconômico mais pobres condições que lhes permitissem, ou “recuperar” o atraso, fosse ele de ordem intelectual mais geral, verbal, cognitiva, ou diminuir seu estado de carência. Entendia-se que tanto o atraso quanto a carência deveriam ser vencidos para que essas crianças pudessem concorrer, em igualdade de condições, na corrida escolar. Como explica KRAMER (1985, p. 9):



*Vencido o atraso ou carência, estão garantidas as condições mais gerais de democratização da própria sociedade, já que o processo de escolarização desempenha aí papel fundamental. Os Programas de Educação Compensatória visavam pelo menos dois objetivos: obter uma mão-de-obra utilizável no mercado de trabalho e garantir a inculcação de valores ('urbanização') que facilitassem a integração dos negros na sociedade americana. Nesta conjuntura foram produzidas teorias que procuravam explicar as causas do fracasso escolar das crianças de nível sócio-econômico inferior, que balizaram os diferentes programas de educação compensatória.*

Com efeito, os programas de educação compensatória estavam impregnados de preconceitos e estereótipos sociais, transmitindo aos educadores uma visão distorcida sobre as crianças pobres e suas famílias, colocando a escola e a sociedade sempre à berlinda na discussão real sobre o problema do fracasso escolar. PATTO (1996, p. 50) analisa que estes programas tiveram o objetivo de dizer ao oprimido que a deficiência era somente dele e lhe prometia uma igualdade de oportunidades impossível, pois tais programas de educação compensatória já nasceram condenados a não alcançarem os objetivos proclamados, pois partiam do pressuposto de que seus destinatários seriam os menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, faziam nascer a falsa esperança na justiça social, pois à escola compensatória e redentora era atribuído o papel de democratizante, com a missão de reverter as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas das classes sócio-econômicas "menos favorecidas".

Naquele contexto, o regime militar silenciou, de forma autoritária, porém não definitivamente, o debate educacional. Nesse momento, o Movimento Estudantil teve um papel importante no sentido de reação ao regime militar. Os estudantes foram às ruas combatendo a política do governo, exigindo mais vagas, mais verbas para as universidades e denunciando as relações de dependência do Brasil aos Estados Unidos. Os estudantes reivindicavam uma nova organização da estrutura universitária, na direção de uma universidade mais democrática e participativa.

Em 1968, no governo Costa e Silva, pouco antes da edição do Ato Institucional nº 5 (AI5), foi aprovada a Lei nº 5.540/68, que, além de ter contribuído para silenciar e desmobilizar os estudantes, promoveu uma significativa Reforma no ensino superior do país. Essa Reforma Universitária consistiu na racionalização

administrativo-pedagógica do ensino superior, através do regime de créditos e da organização das disciplinas em departamentos.

No governo do general Médici, em 1969, Jarbas Passarinho passou a ocupar o Ministério da Educação. A política educacional de Passarinho destacou-se pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Möbral) e pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei nº 5692/71) que reformulou todos os níveis de ensino anteriores ao ensino superior.

No entanto, a partir dessa reformulação, o ensino de 2º grau tornou-se compulsoriamente profissionalizante e totalmente orientado para as necessidades do mercado de trabalho. A grande preocupação naquele momento era a institucionalização do ensino profissionalizante, visto que o país estava em pleno processo de industrialização. Portanto, o foco de discussão direcionou-se para o tecnicismo na educação e consolidou então a Pedagogia Tecnicista.

Essa Pedagogia tinha como objetivo planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional e minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. A ordem era operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo. Como consequência, presenciou-se ao parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização em funções. Surgiram os diferentes técnicos do ensino e a padronização do sistema educacional a partir de esquemas de planejamento previamente formulados, aos quais deveriam se ajustar as disciplinas e práticas pedagógicas. Como analisa SAVIANI (1983, p. 24):

*Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.*

A tendência tecnicista foi introduzida no Brasil, no início do regime militar, prejudicando sobretudo às escolas públicas com a excessiva burocratização do ensino e promoveu uma nítida separação entre concepção e execução de trabalho.

ARANHA (1989, p. 209) analisa que o processo da tecnocracia, que é típico das empresas, acabou por contaminar também a escola. Onde tudo o que ocorre é em nome da racionalidade e da organização e é visível uma dicotomia entre aqueles que se ocupam com o projeto e aqueles que se dedicam à execução do produto. A autora então afirma que a tendência tecnicista na educação se faz da seguinte maneira:

*Planejamento e organização racional do trabalho pedagógico; operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho com a especialização das funções (vários tipos de técnicas de ensino); incentivo à utilização de instrumentos como instrução programada, ensino por computador; máquinas de ensinar, tele-ensino etc.*

A questão da relação escola-trabalho, por sua vez, foi tratada pelos governos militares brasileiros de forma superficial. Por detrás da profissionalização do ensino médio, estavam o interesse em diminuir a demanda de estudantes ao ensino superior e de formar técnicos de nível médio para o mercado de trabalho.

Em 1975, entretanto, o Conselho Federal de Educação (CFE) deu nova interpretação à Lei nº 5.692/71, ao diluir a profissionalização na educação geral, satisfazendo, dessa maneira, aos empresários do ensino médio, que se opunham à nova política educacional alegando o alto custo de sua implementação.

Como já foi indicado acima, outra iniciativa educacional do Ministério de Passarinho foi a criação do Mobral, em 1970, que objetivava diminuir, em 10 anos, a taxa de analfabetismo de 33%, registrada pelo censo de 1970, para 8%. Todavia, apesar do esforço governamental, dez anos mais tarde, a taxa de analfabetismo ainda se encontrava no patamar de 26%.

Os idealizadores do Mobral acreditavam que era possível educar o cidadão sem levar em consideração a situação econômico-política do país. Mesmo afirmando a utilização da mesma técnica usada por Paulo Freire, no movimento de educação de adultos dos anos 60, faziam-na, no entanto, de forma pretensamente neutra, a-histórica e a-crítica, negando, com isso, sua essência e seu fundamento.

Em meados dos anos 70, o país se viu mergulhado numa grave crise econômica com inflação altíssima e a dívida externa cada vez maior. Era o sonho do “milagre econômico” desaparecendo. Neste período, começou a ampliar uma forte oposição política. Os operários se reorganizavam em sindicatos, fortalecendo, dessa forma o movimento sindical. Houve uma mobilização dos intelectuais, que exigiam maior liberdade de expressão e a democratização da sociedade em geral. Até mesmo algumas forças liberais, inicialmente ligadas ao movimento de 64, começaram a se posicionar em direção à oposição.

As manifestações de reivindicação começaram em todos os setores, desde o proletariado industrial das grandes cidades, com suas greves, até a zona rural, onde houve, por parte dos trabalhadores rurais, uma resistência à saída do campo e reivindicação por terra para trabalhar. Os profissionais da educação, de todos os níveis, também não ficaram imunes e se organizaram em associações, federações e sindicatos.

Nesse contexto de crise econômica e de manifestações reivindicatórias da sociedade civil, a *teoria da carência cultural*, como teoria explicativa do fracasso escolar, encontrou terreno fértil entre os educadores, sendo assimilada acriticamente nos meios acadêmicos e políticos brasileiros. Segundo PATTO (1996, p. 94), essa forma de assimilação de tal teoria, pode ser explicada por vários motivos:

*Continha uma visão de sociedade não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as ‘explicações do Brasil’, então em vigor, segundo as quais o sub-desenvolvimento econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao ‘milagre brasileiro’; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico.*

Como conseqüência, também no Brasil, surgiram programas de educação compensatória como forma de resolver o problema da educação dos alunos das classes sociais desfavorecidas. Ao mesmo tempo, as discussões sobre o fracasso escolar

acabavam por se fundamentar numa abordagem com caráter preconceituoso, com ampla aceitabilidade pelos educadores brasileiros.

Todavia, se uma parcela significativa dos educadores brasileiros incorporaram rapidamente os elementos da teoria da *carência cultural*, devido, inclusive, à falta de instrumentação teórica e às lacunas de sua formação profissional, outros se destacaram pela crítica ao tratamento dado à questão do fracasso escolar nesta teoria. Dentre esses críticos à teoria da *carência cultural*, as análises de POPPOVIC foram precursoras ao afirmarem que termos como *privação*, *carência* ou *deficiência cultural* sugeriam, equivocadamente, a idéia de “ausência de cultura”, com forte carga pejorativa e passando uma idéia preconceituosa. Como diz POPPOVIC (1972a, p. 245)

*Vê-se, portanto, que os termos 'carência' e 'privação' são inadequados. Dão idéia de falta de cultura, quando isso não é a realidade. Dão, também, uma idéia muito mais perigosa, que leva ao preconceito odioso: 'Gente que não tem alguma coisa que os outros têm é gente diferente. Diferente de nós...' E levam também à suposição de que existe algo inerente e imutável em determinado grupo, quando, na verdade, este está sendo vítima de um processo. (grifos no original)*

Nesse sentido a autora sugeria que tais termos fossem substituídos pela expressão “marginalização cultural”, que diferentemente dos termos anteriores, colocaria em evidência um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, degradante e estática.

Todavia, mesmo que se reconheça a importante contribuição de POPPOVIC no desvelamento do caráter preconceituoso da teoria da *carência cultural*, suas análises não conseguiram romper totalmente com os fundamentos dessa teoria. Para a autora, os marginalizados culturais são aqueles alunos nascidos em famílias pobres e carentes e que produzem alta incidência de fracasso escolar. Desta forma, essa condição de pobreza ambiental, poderia ser determinante no fracasso escolar. Tomemos como exemplo o conceito de marginalização cultural que POPPOVIC (1972b, p. 25) utiliza:

*Serão considerados marginalizados culturais os alunos nascidos de famílias pobres, que produzem alta incidência de fracassos escolares, tendendo a perpetuar nos filhos sua própria condição, devido, em parte, a fatores ambientais decorrentes de sua formação cultural.*

Dentre esses fatores, ela seleciona oito que influenciariam efetivamente, de forma negativa, o desempenho escolar: alta densidade habitacional; necessidade de trabalhar cedo; pouca frequência dos pais às reuniões escolares; postura autoritária da família que poderia inibir a curiosidade intelectual infantil; falta de ajuda dos pais nas tarefas escolares; interação verbal insuficiente; escassas oportunidades de lazer; falta de ambiente de leitura.

Outro exemplo dessa contradição no pensamento de POPPOVIC está em ela continuar afirmando que a escola e, principalmente, seus executores, ou seja, os professores, têm por finalidade atenuar o efeito negativo dos aspectos ambientais que influenciam a aprendizagem dos alunos. Vejamos o que ela nos diz:

*Trata-se da necessidade de tomar consciência de que existe uma parcela respeitável da população escolar que, por força de condições econômicas precárias, possui determinados padrões culturais que se refletem na sua atuação na escola. O termo "consciência" foi preferido propositalmente ao termo mais usual "conhecimento", por julgar-se que o problema fundamental reside na atitude, que os professores destes alunos devem ter, para capacitar-se que estão lidando com o produto de uma cultura diferente da sub-cultura de classe média cujos valores os próprios professores representam. Atitudes, aspirações, hábitos de vida e motivações, enraizados como padrões culturais dos professores, podem diferir fundamentalmente dos de seus alunos e famílias. (POPPOVIC, 1972b, p. 29-30)*

Enfim, nas análises de POPPOVIC, continua presente a idéia de que o fracasso escolar seria resultante de um malsucedido interrelacionamento entre o aluno, que provém de determinado meio social, e a instituição escolar.

*Um sistema educacional, um currículo, uma metodologia, uma tarefa escolar e mesmo uma ordem do dia de uma reunião de pais, que venham carregados de padrões culturais estranhos e não satisfatórios para a sub-cultura a que se destinam, não podem atingir os alvos desejados. (POPPOVIC, 1972b, p. 30)*

PATTO (1996) também avalia que POPPOVIC, ao fazer críticas à *teoria da carência cultural*, permaneceu presa à visão que pretendia romper. Ao mesmo tempo em que negava a diferença e a deficiência cultural, passava a afirmá-las à medida em que ao fazer descrição dos padrões educacionais nos lares menos favorecidos, dizia que os fatores ambientais poderiam ser determinantes negativos na formação de atitudes e de padrões culturais tidos como necessários ao ajustamento na escola. Além disso, embora primeiramente, tenha negado a idéia da diferença e da deficiência atribuídas aos integrantes de uma classe social desfavorecida, a autora, no entanto, continuava se fundamentando nas informações fornecidas pela psicologia educacional funcionalista norte-americana a respeito das características das crianças e das famílias oprimidas. Vejamos a análise de PATTO (1996, p. 96) ao discutir um dos artigos de POPPOVIC:

*Este artigo constitui um exemplo vivo da impossibilidade historicamente determinada que os pesquisadores brasileiros tinham de apreender com clareza o caráter ideológico da psicologia educacional exportada pelos Estados Unidos. Em outras palavras, a força e a fraqueza deste texto encontram-se no mesmo lugar: ao vislumbrar a necessidade de impugná-la, propõe-se a fazer a crítica da teoria da carência cultural mas fica preso à visão que pretende romper. Após negar a diferença e a deficiência cultural, a autora passa afirmá-las à medida que envereda pela descrição dos padrões educacionais e dos fatores ambientais que, nos lares marginalizados, interferiam negativamente na formação de atitudes e de padrões culturais tidos como necessários ao desenvolvimento de padrões cognitivos e à capacidade de ajustamento à escola.*

O aprofundamento do movimento de oposição ao regime militar, a partir de meados dos anos 70, levou o governo a desencadear o processo de *abertura política* no país. Nesse novo momento político havia a esperança de um novo tempo, com a retomada da democracia e a busca de uma maior participação política e de melhores condições de vida.

Essa confiança num novo tempo que se inaugurava, juntamente com um forte sentimento de esperança, também se estendeu à educação. SILVA (1999, p. 5) sintetiza bem esse contexto:

*Por seu lado, a luta e o desejo de uma sociedade mais aberta, democrática e participativa também se estendia à educação, e mais especificamente, à escola. Os educadores brasileiros em vários momentos e entidades discutiam novos rumos para a escola, sua função social, sua organização e funcionamento. Lutava-se por uma escola mais aberta, democrática e participativa. E várias ações governamentais foram implementadas pelos gestores da educação em nome desses princípios.*

O processo de *abertura política* culminou na instalação de um novo governo civil em 1985. Esse novo período de governo, que teve José Sarney à sua frente, ficou conhecido como “Nova República” e durou até o ano de 1989.

Durante a Nova República aprofundou-se o debate entre os educadores em duas direções, não necessariamente antagônicas. Uma em que se valorizava uma reflexão crítica da educação e de seus condicionantes sociais. O debate estava voltado para uma análise científico-pedagógica e a renovação dos conteúdos e métodos de ensino. A outra vertente do debate, estava voltada para a organização sindical e a identidade político-partidária do movimento docente, pois alguns educadores acreditavam que a definição política precedia as questões científico-educacionais.

Nesse contexto, como resultado de pesquisas que se aprofundavam, também a questão do fracasso escolar recebeu novas e importantes contribuições, com a intenção de quantificar o problema do fracasso nas séries iniciais do ensino fundamental.

RIBEIRO (1991, p. 73) em suas pesquisas concluiu que, durante os últimos cinquenta anos, as estatísticas educacionais oficiais nos países da América Latina mostraram um quadro, onde a evasão escolar parecia ser o principal entrave ao aumento da escolaridade e da competência cognitiva de sua população jovem. No entanto, desde os anos 60 começaram a aparecer trabalhos internacionais, indicando que esses dados oficiais continham erros sistemáticos importantes.



A partir de 1985 no Brasil, começou-se a propor uma metodologia alternativa<sup>1</sup> para determinar indicadores educacionais, utilizando dados censitários ou de grandes estudos como as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE), realizadas anualmente.

Assim, tornou-se possível calcular uma série de indicadores educacionais com a vantagem de poderem ser desagregados por qualquer característica social ou geográfica da população, utilizando as informações contidas nos registros dos Censos ou PNADs.

Aplicada a metodologia das PNADs verificou-se que a tão propagada evasão entre a 1ª e a 2ª série era desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim, atingia índices preocupantes (52,5% da matrícula). As taxas de repetência elevadas também foram demonstradas através da grande concentração de matrículas na 1ª série: 25,6% das matrículas de 1º grau, quando deveria conter 12,5%, ou seja, representava o dobro do número esperado de alunos matriculados anualmente na 1ª série do 1º grau. Este acréscimo proporcional ocorria tanto pela repetência na 1ª série quanto através da evasão nas séries seguintes. Outra conclusão importante dessa nova metodologia, foi a constatação de que cerca de 93% de uma geração tem acesso à escola no Brasil. Observou-se ainda que a evasão escolar generalizada ocorria entre a 4ª e a 5ª séries. Suas causas eram, principalmente, a falta de escolas para o seguimento do antigo 1º grau e a idade "avançada" ao término da 4ª série, devido às altas taxas de repetência nas séries anteriores.

Concomitantemente, aprofundaram-se críticas no sentido de denunciar que o ensino fundamental não havia conseguido ainda democratizar-se. No que se referia à eficiência da escola pública brasileira, que apresentava altos índices de evasão e repetência, existia uma enorme distância entre o proclamado oficialmente e o efetivado na prática. Grande parte das pesquisas educacionais, principalmente nos anos 70, já

---

<sup>1</sup> A metodologia utilizada por RIBEIRO, neste estudo, é a do modelo **PROFLUXO** de Philip R. Fletcher que utiliza perguntas sobre a situação escolar de cada indivíduo entrevistado: Se frequenta escola ou não; se frequenta, qual a série e grau em que está matriculado; se frequenta, qual a última série concluída com êxito. Desta forma, foi possível determinar a distribuição de ingressos e aprovados por série e por idade da população a partir dos 5 anos de idade.

denunciavam a falta de democratização da escola, comprovavam a discriminação ocorrida em relação aos grupos mais pobres da população. No entanto, as pesquisas já haviam concluído que além dos fatores externos, haviam também os fatores intra-escolares que contribuíam para a alta seletividade escolar, que operava a favor do fracasso e exclusão sistemáticos daqueles, que apesar do acesso, não conseguiram permanecer na escola.

GOUVEIA (1978, p. 62-63) analisa que com a Lei 5692/71, houve uma ampliação da representação das camadas populares na escola. A extensão da escolaridade obrigatória por um período de oito anos e a extinção do exame de admissão ao antigo ginásio facilitaram aos alunos das camadas economicamente desfavorecidas, a que esses aumentassem um pouco o nível de escolarização. No Estado de São Paulo, por exemplo, dados apresentados pela autora, indicam que a proporção de filhos de trabalhadores manuais na população estudantil na última série do antigo 1º grau aumentou de 34%, em 1963, para 57%, em 1976. Apesar disso, não houve maiores avanços na superação das desigualdades sociais, pois, segundo a autora, esses alunos, provenientes das classes menos favorecidas, não possuíam condições de superar as desvantagens de sua origem.

Em trabalho anterior GOUVEIA (1976, p. 16-17) analisa que existem duas formas bastante distintas de se ver a escola: a primeira forma é de julgarmos a escola como ineficiente ou improdutiva, por não ser capaz de se constituir em “fator de mudança social, modernização e racionalização”, pois contribui para manter em situação de marginalização uma grande quantidade de indivíduos. A segunda forma de ver a escola é como instrumento de preservação da ordem vigente, inculcando “ideologias domesticadoras” e reproduzindo as desigualdades existentes na sociedade, nesse sentido a escola é vista como eficiente, pois ao produzir a seletividade em seu interior, desempenha importante papel na manutenção do *status quo*.

Apesar dessas duas formas de se ver a escola, GOUVEIA (1976, p. 18), discorda quanto ao fato de que a escola tenha uma postura passiva diante dos sistemas vigentes, pois, tem sua própria autonomia. Como avalia a autora, embora se possa imaginar que mudanças significativas no sistema escolar dificilmente ocorrem sem que

haja uma transformação da sociedade, não se pode esperar que certas transformações político-sociais produzam mudanças automáticas na orientação e práticas escolares.

Algumas pesquisas também comprovaram que a qualidade de ensino tendia a ser pior nas escolas freqüentadas por clientela de baixo poder aquisitivo e mostraram que a alocação de recursos privilegiava aqueles mais favorecidos economicamente. Portanto, aos alunos mais carentes era destinada a escola mais pobre em termos de recursos materiais e humanos. Tal escola, com múltiplas carências, tornou-se uma fábrica de fracassos.

Outros estudos ainda procuraram mostrar que a escola noturna era muito mais excludente que a do período diurno, pois dificultava ainda mais a trajetória escolar dos alunos trabalhadores, maioria dos freqüentadores desse período. Segundo TENCA (1982, p. 39), os índices de repetência e evasão nas escolas noturnas eram maiores que os do período diurno.

Pesquisas também indicaram que a situação ainda era mais precária no ensino rural, principalmente na zona rural nordestina. Segundo DAVIS e DIETZSCH (1983, p. 15) cabe aos pobres uma educação precária, oferecida se e quando houver sobras da parte privilegiada do sistema.

De acordo com BRANDÃO *et al* (1983, p. 39), na segunda metade dos anos 70, um outro enfoque, surgido a partir da influência de BOURDIEU e PASSERON, principalmente com a obra **A Reprodução**, começou a ganhar ênfase nas pesquisas educacionais. Apesar de ter avançado em sua discussão sobre o papel desempenhado pela escola na reprodução das desigualdades sociais, tal enfoque, porém, levou a um certo *fatalismo social*, pois apresentava uma visão parcial do processo e descaracterizava outras forças presentes no sistema escolar. Dessa forma, do *fatalismo biológico*, presente em abordagens anteriores, chegou-se ao *fatalismo social*, característico da forma como a produção teórica de BOURDIEU e PASSERON foi utilizada no Brasil.

O contraste, entre as duas tendências, permitiu o surgimento de uma outra abordagem menos fatalista, fundamentada no contexto *sócioeconômico e político* e que procurou focar a escola, sem descuidar do indivíduo e do social, procurando contemplar, dessa forma, a categoria da "totalidade" na análise da prática escolar.

A pesquisa de BRANDÃO *et al* mostrou ainda que, o produto dessa última tendência era ainda muito pouco assimilado nos meios acadêmicos e que, entre os envolvidos com a prática do ensino fundamental, além de não conhecê-lo, procuravam fora do sistema escolar justificativas para o fracasso dos alunos. Muito freqüentemente utilizavam-se “álibis” como desnutrição, pobreza, incapacidade da clientela. Dessa forma, perpetuava-se dentro da escola uma prática pedagógica que se sobrepõe à realidade sem incorporá-la.

KRAMER (1985, pp. 14-15), por sua vez, analisa que o debate em torno das causas do fracasso escolar refletiu, em parte, condições de escolarização típicas dos países mais avançados industrialmente, onde as crianças tinham garantidas a escolarização obrigatória, freqüentavam escolas que funcionavam em tempo integral, recebiam assistência médico-psicológica, alimentar e material. O sistema de discriminação se fazia de forma sutil. Na França, por exemplo, a escola discriminava, em ramos distintos, os indivíduos que iriam compor a mão-de-obra menos qualificada e aqueles que ocupariam os postos de comando que exigiriam estudos superiores. Lá o conceito de fracasso assumia, pois, conotação especial, onde relacionava-se com o atraso que a criança apresentava em seu processo de escolarização e que iria desempenhar importante papel na definição do ramo que seguiria após a escola primária. No Brasil, ao contrário, a análise das condições de escolarização das crianças das camadas populares apontaram para problemas menos sutis: expulsão, *a priori*, marginalização, “barateamento” do conteúdo da escola, condições precárias de escolarização.

*Tais problemas vigentes no sistema de ensino brasileiro evidenciam que, entre nós, a educação ‘obrigatória’ não é tão ‘obrigatória’ e sugerem que a análise do fracasso escolar não pode se esgotar na discussão que privilegia as relações cultura X classe social e escola (KRAMER, 1985, p.15).*

COLLARES e MOYSÉS (1985, p. 9) dão uma contribuição importante ao fazerem a crítica à medicalização do fracasso escolar. Segundo as autoras, é abundante a literatura médica sobre distúrbios de aprendizagem, enfocando-os como problemas de origem e solução médica. Essa linha de estudo atribui unicamente à criança e a seu

estado nutricional e de saúde, o seu desempenho escolar, desconhecendo toda a complexidade do rendimento escolar.

Essa biologização de questões sociais tem como objetivo isentar de responsabilidades todo o sistema social e *culpabilizar a vítima*. Nesse processo sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, com interesses que coincidem com os de determinada classe social. Esta ciência se apresenta como neutra, pura, objetiva, enfim como verdade absoluta.

As autoras ainda analisam que o processo de biologização ocorrido na escola, que coloca como causas do fracasso escolar as doenças das crianças, muda o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções médicas e inacessíveis à Educação. Tem-se, assim, a patologização do processo ensino-aprendizagem.

*Neste mar de preconceitos existentes no sistema educacional, vamos tratar aqui especificamente de um tipo, bastante importante e que consiste em atribuir a características inerentes à criança sua não-alfabetização. Dentre essas características inatas ao aluno, sobressaem as biológicas, recaindo a responsabilidade pelos índices de reprovação e evasão em pretensas doenças que impediriam as crianças de aprender. A escola - entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sociopolítico concreto - apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 26-27). (grifos no original)*

Em outro eixo de discussão sobre o fracasso escolar, nos anos 80, surgiram as teorias psicogenéticas. Nessas, muitos pesquisadores piagetianos brasileiros, preocupados com a educação e o fracasso escolar, passaram a investigar sobre o desempenho cognitivo de crianças de diferentes meios socioeconômicos.

Nesse sentido, PATTO (1984, p. 4), ao revisar a literatura educacional brasileira, constatou a existência de duas conclusões opostas, produzidas em trabalhos de dois centros de pesquisa, a respeito das características cognitivas das crianças pertencentes às classes populares quando examinadas na perspectiva da teoria piagetiana. De um lado havia os que aderiram à teoria da carência cultural, afirmando que um ambiente familiar pobre de estimulação cultural levava a um desenvolvimento cognitivo pobre. A escola, então, teria a função de promover estratégias na superação

de tais dificuldades cognitivas e escolares comuns entre as crianças pobres. De outro lado, estavam aqueles que não consideravam que a criança pobre fosse portadora de deficiência cognitiva, pois desenvolvia seu pensamento e aprendizagem num contexto social específico, desconhecido e ignorado pela escola.

A segunda tendência, então, defendia a tese de que a escola pública era incapaz de produzir aprendizagem, não sendo a criança, portanto, quem possuía deficiências cognitivas. A escola era deficiente porque avaliava mal, desconhecia os processos de desenvolvimento humano, utilizava práticas de ensino e conteúdos curriculares equivocadas.

Inquietações como essas começaram a se fazer sentir já na primeira metade dos anos 80 e se aprofundaram nos anos seguintes.

No início dos anos 90, logo após a promulgação da Carta Constitucional de 1988, os debates em torno da elaboração da nova LDB tomaram corpo. Em dezembro do mesmo ano, o deputado Octávio Elísio apresentou à Câmara Federal um projeto de lei que recebeu o número 1.158-A/88, fixando as diretrizes e bases da educação nacional. Os educadores e intelectuais progressistas enviaram projetos por ocasião da elaboração da nova LDB e depositavam, dessa forma, suas esperanças numa lei que avançasse no sentido de equacionar os problemas do ensino brasileiro, ou seja, uma lei que incorporasse as lutas dos educadores realmente preocupados e interessados em extirpar do sistema educacional o fracasso escolar.

Após oito anos de tramitação e passando por três substitutivos, em 20 de dezembro de 1996 foi finalmente sancionada a nova LDB, a Lei nº 9.394/96.

Nesse quadro, novos estudos e abordagens foram produzidos sobre a questão do fracasso escolar.

LEITE (1988, p. 519-520) sintetiza e sistematiza os determinantes do fracasso escolar em dois grupos de variáveis: extra e intra-escolares. No primeiro grupo, o fracasso escolar depende, em última instância, de fatores socioeconômicos e políticos, tal problema só será superado se houver profundas transformações nessas esferas. No entanto, isto não significa que o educador caia num conformismo alienante de esperar por estas transformações.

Para o autor, com relação aos aspectos intra-escolares, o problema do fracasso escolar só será superado se isto implicar em profundas transformações nos objetivos, estrutura e funcionamento das instituições escolares. Em suas análises, ele tem clareza, também, de que somente isso não é suficiente para a superação do problema, dado que há uma série de fatores extra-escolares determinando o fenômeno.

PENIN (1997, p. 48) investiga uma escola da periferia de São Paulo com sérias deficiências em recursos materiais e humanos, faz um minucioso estudo do movimento interno das matrículas da escola entre os anos de 1981 e 1990, e observa que há uma concentração de alunos na primeira série do ensino fundamental e uma intensa diminuição do número de matrículas entre a primeira e a oitava séries. A autora conclui então que, tal diminuição das matrículas ao longo das oito séries reproduz o conhecido *funil escolar* brasileiro, forte indicativo dos altos índices de exclusão dos alunos da escola.

ARROYO (1992, p. 46), por sua vez, afirma que o tema fracasso-sucesso escolar está posto pela realidade social e que apesar de ser um enorme desafio, seu enfrentamento torna-se pouco atraente pela forma errônea com que tem sido enfrentado. Existe uma cultura do fracasso que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classes, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.

Há, portanto, uma cultura de exclusão instalada na estrutura organizacional escolar e que dificilmente irá levar a uma cultura do sucesso. Essa cultura do estigma e da exclusão recai sempre sobre as camadas populares. Atualmente muitas propostas, inclusive a oficial, colocam as crianças das camadas populares em condições de instrução de pouca exigência, em classes especiais, minimizando e banalizando os conteúdos. Enfim, ao facilitar a passagem de série, com o intuito de diminuir as estatísticas de reprovação, mantém-se a cultura escolar seletiva, hierarquizadora e seriada.

SETUBAL (2000, p. 9), ao discutir os programas de correção de fluxo, o faz acreditando ser necessário inserir tal discussão no contexto socioeconômico, cultural e político da sociedade contemporânea e acentua a importância das políticas

educacionais de combate ao fracasso escolar, onde a defasagem idade/série torna-se apenas uma faceta desse fracasso.

Como ponto de partida para a discussão, a autora utiliza dados educacionais obtidos pelo Censo Escolar de 1998, com relação à distorção idade/série e à matrícula em classes de aceleração da aprendizagem. A distorção idade/série atinge 46,7% dos alunos do ensino fundamental, ou seja, 16 milhões e 700 mil alunos, de um total de 35 milhões e 800 mil matriculados estão atrasados em relação a seus estudos. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), destes 16 milhões e 700 mil, mais da metade têm 15 ou mais anos de idade.

As matrículas em programas de correção de fluxo abrangem 1 milhão e 200 mil alunos de 1ª a 8ª série, sendo cerca de 550 mil em turmas correspondentes às séries iniciais e 650 mil às finais.

A autora também apresenta outros dados do Censo Escolar de 1998 realizado pelo INEP. Esses dados mostram melhoria não apenas no acesso, mas também com relação à aprovação, reprovação e abandono. Entretanto, esses índices continuam insatisfatórios. Com relação à taxa de aprovação dos alunos do ensino fundamental (da 1ª a 8ª série), que era de 73% em 1996, evoluiu para 77,5% em 1997; a taxa de reprovação no ensino fundamental caiu de 14,1% para 11,4%; a taxa de abandono no ensino fundamental caiu de 12,9% para 11,1% e o total de concluintes do ensino fundamental em 1997 foi de 2 milhões e 100 mil alunos, representando um acréscimo de 11,9% em relação a 1996. Ainda outros dados, com relação ao acesso, indicam que a taxa de atendimento escolar (porcentual da população com idade de 7 a 14 anos que está na escola, independentemente do nível de ensino) alcança 96,5% das crianças dessa faixa.

Os dados levantados ainda mostram que o índice de reprovação de alunos no ensino fundamental é bastante semelhante ao de abandono da escola, ambos em torno de 11%. No entanto, percebe-se que as políticas educacionais não têm refletido sobre esses dados e concentram suas ações somente no fenômeno da repetência escolar.

SETUBAL acredita, também, que não se pode estabelecer uma relação mecanicista de que o abandono decorra apenas de sucessivas repetências. Existe uma grande diversidade e desigualdade regional e social no país e, conseqüentemente, as



taxas de abandono devem estar relacionadas a uma multiplicidade de fatores que vão desde a problemática social da sobrevivência, atitudes de rebeldia ao sistema, ou falta de perspectiva de emprego, até questões internas à escola.

Outro aspecto importante ressaltado por SETUBAL (2000, p. 10) refere-se a um alerta para não se focalizar a questão do fracasso escolar exclusivamente na correção do fluxo escolar.

*Além disso, criadas como um instrumento emergencial para enfrentar a distorção idade/série, as classes de aceleração de aprendizagem não são a única nem a principal forma de corrigir o fluxo escolar. Como a grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, só imprescindíveis mudanças na escola - de modo a pôr em prática uma concepção de educação inclusiva e um ensino de qualidade, que assegure a promoção com aprendizagem efetiva - é que poderão impedir que os sistemas educacionais continuem gerando a necessidade de classes de aceleração.*

Assim, as questões que devem ser equacionadas sobre o fracasso escolar são questões mais radicais, no sentido de se pensar e construir uma outra concepção e prática de educação básica, de direito à educação, à formação e ao desenvolvimento humano dos educandos. ARROYO (2000, p. 34) explicita que essa nova concepção e prática de escolarização e de ensino, deve vir acompanhada dos avanços do direito à educação, à cultura e à formação humana da infância e juventude. O mais importante e fundamental para o autor, é a importância de se ter um olhar mais global – extra-escolar – do sucesso/fracasso:

*O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.*

Isso não significa desescolarizar o fracasso, de maneira a inocentar a escola. Ao contrário, é focalizá-la enquanto instituição que materializa uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva de um sistema seriado, de currículos disciplinares, centrados exclusivamente nos conteúdos. Esta cultura escolar seletiva e excludente

vem se mantendo praticamente inalterada e resiste às reformas mais progressistas. Ela está materializada na escola através dos processos seriados, nos currículos gradeados, nas disciplinas, na avaliação, na reprovação, enfim no sistema como um todo.

Não se deve deixar fora do centro das discussões a vinculação entre fracasso escolar e a concepção e prática de educação básica, que têm orientado por décadas a fio o sistema escolar brasileiro. ARROYO (2000, p. 37) diz que há um vínculo muito forte entre escolarização básica, mercado e seletividade que persiste até os dias atuais. A manutenção de uma concepção utilitarista para a educação básica explica tais estruturas seletivas e excludentes.

Mas é justamente nessas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar que devem ser objetivadas mudanças radicais. Uma intervenção radical é pré-requisito para se chegar à matriz do fracasso escolar.

Ir à matriz do fracasso escolar não é apenas correção de fluxo, eliminação da distância idade/série, aceleração da aprendizagem, pois tais ações levam à naturalização de problemas que são estruturais. Encontra-se materializada na instituição escolar a cultura do estigma e da exclusão das camadas populares. Essa cultura está impregnada na prática escolar de forma bastante sutil, por exemplo, às crianças das camadas populares é dada uma instrução menos exigente, em classes especiais, com conteúdos reduzidos ao mínimo e de forma aligeirada. São propostas que objetivam facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mas que continuam mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada. A exclusão social e a seletividade que a escola reproduz não podem ser resolvidas simplesmente em tempos de progressão e aceleração, ao contrário, devem exigir uma intervenção nos problemas estruturantes produtores do fracasso escolar. Essa intervenção na cultura da seletividade, que já faz parte da cultura social, política e conseqüentemente escolar, representa um avanço enorme no caminho à superação do fracasso, que é uma grande doença do sistema escolar. Que intervenção poderia ser essa? Sugere-se que essa intervenção ocorra na superação da organização seriada, dos currículos gradeados, da organização dos tempos e de trabalho por disciplinas, dos processos de avaliação, retenção e outras.

A superação do fracasso escolar exige, portanto, um equacionamento dos problemas basilares da educação básica, para garantir o direito à cultura, ao conhecimento, ao desenvolvimento humano pleno, ao direito a uma prática de educação democrática, não excludente e não seletiva e, sobretudo, a busca de um novo ordenamento que garanta essa educação.

Os movimentos sociais que tanto enfatizaram sobre os direitos humanos, como o direito à cultura, à dignidade e à formação como valores em si, já indicaram a busca de uma escola cujo tempo esteja isento de conotações adestradoras. Um tempo mais humano, de vivências plenas e de formação mais pluridimensional. Uma escola cuja distribuição dos tempos, espaços e conteúdos escolares enfatizem cada vez mais a formação e a vivência sociocultural. A substituição de processos e recortes disciplinares, rígidos e seqüenciados, por processos e recortes mais flexíveis, menos disciplinares, mais formativos.

Enquanto os estudos realizados nos anos 60 e 70 sobre fracasso escolar das crianças pobres e seus determinantes ficavam circunscritos a possíveis causas inerentes aos alunos ou às suas famílias, em contrapartida, a partir dos anos 80, houve uma mudança de enfoque nessas pesquisas e essas começaram a adentrar a escola. Desta forma, têm revelado que sua estrutura é tanto seletiva quanto excludente. Com a mudança de enfoque dessas pesquisas, em que o cotidiano escolar é colocado em evidência, juntamente com sua cultura escolar, conseqüentemente, a prática docente é também alvo de análise.

Essas pesquisas, ao focalizarem a prática docente, colocaram em cena variáveis que poderiam resultar no fracasso escolar de alunos das classes mais desfavorecidas. Segundo ALVES-MAZZOTTI (2000, p. 57), algumas dessas variáveis são:

*(a) o baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; (b) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; (c) esse comportamento diferenciado freqüentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; (d) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sociopsicológicas do aluno e a condições*

*econômicas de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; e (e) os alunos de baixo rendimento tendem a assumir a responsabilidade pelo 'fracasso', atribuindo-o a causas internas como falta de aptidão ou de esforço.*

Esse breve resgate das principais abordagens sobre a questão do fracasso escolar evidencia que há uma grande diversidade em seu tratamento, sendo que cada uma dessas abordagens contém explicações sobre variados determinantes para a condição de deficiência na aprendizagem dos alunos das classes menos favorecidas.

As pesquisas educacionais privilegiaram, durante muito tempo, um enfoque psico-pedagógico, fundamentado em causas biológicas, sobre o aluno, professor e ensino. Porém, esse enfoque, descontextualizado das questões da escola, não permitia um conhecimento da totalidade do processo que se desenvolve dentro do sistema escolar.

Sem dúvida, as diferentes concepções em torno da questão do fracasso escolar contribuíram para a discussão desse complexo fenômeno. Entretanto, não se deve minimizar e esvaziar a discussão sobre o fracasso escolar, fazendo associações simplistas e ilusórias como: o sucesso escolar significaria altos índices de aprovação e o fracasso se traduziria nos altos índices de reprovação..

Além disso, pudemos apreender que as pesquisas e discussões sistematizadas nos anos 80 e, especialmente nos anos 90, têm mostrado que o processo da produção do fracasso escolar acontece no interior da escola, tendo relação direta com sua estrutura e funcionamento, com suas práticas disciplinares e pedagógicas e também com a formação e as condições de trabalho dos docentes. Ao mesmo tempo, esses estudos têm se aprofundado na compreensão dessa complexa questão e em sua relação com o contexto social mais amplo, inclusive discutindo as visões preconceituosas que alguns educadores estabelecem com as crianças e famílias advindas das classes populares. Por fim, têm se preocupado em sistematizar e propor novas diretrizes para o enfrentamento do fracasso escolar, a partir da construção de uma nova escola, comprometida com a construção de uma nova sociedade.

Desse modo, à luz dos estudos consolidados especialmente nos anos 90, algumas experiências alternativas começaram a ser implementadas em sistemas

oficiais de ensino, entre elas, as propostas da Escola sem Fronteiras, em Blumenau; da Escola Cidadã, em Porto Alegre; da Escola Desafio, em Ipatinga; da Escola Candanga, em Brasília, da Escola Plural em Belo Horizonte. Diante dessas propostas alternativas, vale questionar: Quais os principais elementos teórico-metodológicos que sustentam experiências como essas? Como a questão do fracasso escolar tem sido tratada nessas experiências? Em que medida as alternativas apresentadas nessas propostas, para o enfrentamento do fracasso escolar, têm contribuído na redefinição da escola, de sua estrutura e organização, bem como na redefinição da prática docente?

Na busca de respostas a questões como essas é que o nosso olhar voltou-se para a proposta e experiência da Escola Plural de Belo Horizonte. Adentremos, pois, às portas dessa Escola.

## **CAPÍTULO 2º: PROJETO ESCOLA PLURAL: DOS MOVIMENTOS PRECURSORES À IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA.**

O breve resgate das diferentes abordagens sobre a questão do fracasso escolar na educação brasileira, desenvolvido no capítulo anterior, evidencia que muitas das reflexões e propostas delineadas a partir, principalmente, da 2ª metade dos anos 80, têm norteado várias ações e políticas educacionais implementadas tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito das diretrizes de vários governos. A proposta político-pedagógica conhecida como Escola Plural, implantada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a partir de 1994, insere-se nesse contexto. Este capítulo se propõe a recuperar as bases históricas e teóricas que definem tal proposta, de modo a apreender como a questão do fracasso escolar é nela trabalhada.

A educação mineira, principalmente a do município de Belo Horizonte esteve marcada, a partir dos anos 80, pela luta por uma escola pública de qualidade para as camadas populares, num ideário de democratização que se fazia presente no movimento de renovação pedagógica, que estava sendo construído no cenário educacional brasileiro.

CASTRO (2000, p. 18), retoma alguns programas marcantes na história do sistema público de educação em Minas Gerais que foram, de uma certa forma, precursores da Escola Plural.

Um desses programas, que nasceu com o objetivo de eliminação da repetência e diminuição dos índices de evasão, foi o projeto denominado Sistema de Promoção por Avanços Progressivos. Implantado em 1970, tal projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação em convênio com o Escritório Técnico de Racionalização Administrativa –ETRA – da Secretaria de Administração.

O programa foi submetido e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, sendo implantado em 34 unidades escolares da sede da Delegacia Regional de Ensino de Juiz de Fora. Essa cidade fora escolhida por ser um pólo de desenvolvimento e devido à sua localização central em relação à Zona da Mata Mineira. A princípio, aquele projeto, implantado em 1970, desenvolveu-se em caráter experimental, com controle, acompanhamento e avaliação da experiência pedagógica. Tinha como suporte teórico, a Psicologia diferencial e evolutiva, baseado no desenvolvimento da criança e nas diferenças individuais. Portanto, este sistema educativo, previa etapas progressivas de desenvolvimento.

Outro programa que institucionalizou-se para conter o fracasso escolar em Minas Gerais foi a Aceleração de Estudos e Projetos Alfa, implantado em 1976 pela Secretaria Estadual de Educação. Essa experiência pedagógica foi desenvolvida em quatro escolas estaduais da periferia de Belo Horizonte, pertencentes à 1ª Delegacia Regional de Ensino. Este projeto era destinado aos alunos fora dos parâmetros oficiais definidos como adequados na relação idade/série. Com respaldo na Lei 5692/71, tinha finalidade de possibilitar experiências pedagógicas capazes de promover avanços progressivos nos alunos.

Vale lembrar aqui que as experiências anteriores aos anos 80 mostravam-se reducionistas em sua ação pedagógica no combate ao fracasso escolar. Essa ação, muitas vezes, resumia-se a mudanças de programas de ensino, treinamento dos professores, reorganização das classes escolares, assistência ao aluno e sistema de avaliação. Não havia preocupação mais ampla com o repensar da escola, sua estrutura e funcionamento. A maior parte dessas experiências eram inspiradas num modelo tecnicista, hierarquizado e burocrático de educação.

CASTRO (2000, p. 32) faz a seguinte avaliação dessas experiências:

*Não constava do universo das reformas, nessa época, a preocupação com a estrutura escolar, as relações pedagógicas com o conhecimento, os tempos e espaços escolares, os rituais da escola – pedagógicos, culturais e sociais – que dão 'concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola'.*

Em 1983, foi realizado o Primeiro Congresso Mineiro de Educação, que foi um grande marco na educação em Minas Gerais naquele contexto. O referido evento expressou o grande movimento da democratização das relações de trabalho na escola, contando com o envolvimento de toda a comunidade escolar na discussão das questões da educação.

Esse Congresso apresentou três grandes objetivos: realizar um diagnóstico da situação educacional em todo estado, em colaboração com a comunidade escolar; conhecer as propostas pedagógicas em desenvolvimento nas escolas; sistematizar as propostas das várias categorias de pessoal para a construção de uma política de educação. A partir disso, os textos e relatórios produzidos deram origem ao documento *Diretrizes para a política de Educação de Minas Gerais* e, após ter sido amplamente discutido e debatido, tornou-se a base para o *Plano Mineiro de Educação* de 1984/87.

Segundo CASTRO (2000, p. 25), esse Congresso alterou profundamente a postura dos professores e da comunidade escolar, repercutiu diretamente em suas práticas no interior das escolas, como por exemplo, a criação dos projetos político-pedagógicos, ciclo básico de alfabetização, eleição de diretores, colegiados de escola, fortalecimento dos conselhos de classe, reformulação de propostas curriculares do ensino fundamental, educação pré-escolar, programas de revitalização das escolas normais.

O ciclo básico de alfabetização foi criado em 1983, nas escolas de 1º grau da Rede de Ensino Público de Minas Gerais. Ao ampliar o espaço/tempo de ensino-aprendizagem, num sistema flexível, a finalidade era fazer com que o processo de alfabetização atendesse aos ritmos, tempos e necessidades próprias das crianças. O objetivo era dar maior oportunidade aos alunos para aquisição das competências básicas de alfabetização num tempo mais flexível, e garantir, dessa forma, um processo contínuo, ininterrupto de aprendizagem. No início, o ciclo básico procurou articular as duas séries iniciais do 1º grau e, progressivamente, estendeu-se à 3ª série.

O apoio à construção dos projetos político-pedagógicos, por sua vez, foi um importante deslocamento do planejamento educativo do nível central para o nível das escolas, coerente com a concepção de gestão participativa e com a democratização das relações na escola. Vinculou-se aos projetos político-pedagógicos, uma preocupação



da comunidade escolar com uma educação de qualidade, além de permitir a aproximação da escola com a comunidade onde estava inserida, levou ainda os professores a maior comprometimento para com a aprendizagem de seus alunos.

Os projetos político-pedagógicos davam a oportunidade de repensar os aspectos filosóficos, metodológicos e políticos da ação educativa, apresentavam como objetivos:

*construção de um referencial coletivo para a ação pedagógica; busca de maior integração escola/comunidade; diminuição dos índices de reprovação e evasão resguardando-se a qualidade do ensino; desenvolvimento da auto-estima do aluno; ampliação do atendimento escolar, com a introdução da educação infantil e o ensino noturno (CASTRO, 2000, p. 29).*

Todo esse movimento de renovação pedagógica se fez presente também na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que buscava a democratização da educação, em que seus profissionais conduziam um processo de luta em defesa da escola pública.

A luta pela democratização da educação municipal foi traduzida pela busca de uma maior participação da comunidade escolar na vida da escola, pelo envolvimento dos movimentos sociais, dos sindicatos dos trabalhadores de ensino e também pela participação de intelectuais oriundos das universidades. Juntos, buscavam formas de democratização das relações sócio-educativas no interior da escola pública, através da participação em espaços coletivos como associações de pais e alunos, colegiados, conselhos de classes e assembleias escolares. Houve um compromisso da administração municipal com a democratização da educação resultando, em 1989, na implantação do processo de eleição direta para diretores e vice-diretores das escolas municipais.

A eleição direta para diretor e vice-diretor foi um importante elemento na democratização da escola, constituiu-se um grande avanço no sentido de se experienciar novos rumos na forma de se conduzir os projetos pedagógicos da escola. Desse modo, a direção da escola, legitimada e respaldada por seus pares, dava maior autonomia à instituição e faz surgir uma escola mais comprometida com a comunidade.

Com efeito, o elevado grau de consciência e organização dos profissionais da educação da rede municipal de Belo Horizonte, na luta pela autonomia e pela gestão democrática das escolas, contribuiu para que cada comunidade escolar tentasse equacionar vários de seus problemas. A própria Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em documento destinado às escolas, reconheceu a importância desse movimento que antecedeu a Escola Plural.

*Com audácia e profissionalismo, foram espalhando-se nas escolas experiências significativas. Poderíamos lembrar o movimento de gestão democrática - eleição de diretores, organização dos colegiados, revitalização dos grêmios livres, o movimento de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico das escolas e dos sub-projetos por áreas e problemáticas; - o movimento de renovação metodológica, sobretudo na área de alfabetização; o movimento de capacitação permanente dos profissionais nos locais de trabalho, através de reordenamento dos tempos de formação, (horários de estudo, pesquisa, projetos, produção). (BELO HORIZONTE, 1994, p. 6)*

No princípio, tais iniciativas no campo educacional cooperaram para a construção de mais escolas e por melhores condições de trabalho. Mas, além disso, a luta dos educadores pela democratização da educação municipal, culminou, mais tarde, no processo de reivindicação pela qualidade da educação e na formulação de políticas pedagógicas inovadoras, como a Escola Plural.

Em 1990, houve o Primeiro Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal, que possibilitou a discussão e o estabelecimento de normas gerais de funcionamento das escolas, assim como a discussão da criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e o reconhecimento da importância dos projetos político-pedagógicos das escolas. Esses projetos continham experiências na busca de alternativas para resolver os problemas de evasão, repetência e outras práticas de exclusão que ocorriam tradicionalmente no cotidiano escolar. Dessa forma, esses projetos procuravam construir possibilidades pedagógicas que pudessem ofertar um ensino de melhor qualidade.

Tais experiências, acumuladas ao longo do tempo, possibilitaram a formulação de uma proposta que instituiu as diretrizes políticas e pedagógicas para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Essa já era a gênese da Escola

Plural, uma proposta fundamentada em princípios que direcionavam para uma maior autonomia e para uma gestão democrática da escola.

A implantação da proposta pedagógica Escola Plural iniciou-se de forma mais sistemática em 1994, propondo “*alterar radicalmente*” a organização do trabalho escolar, com a instituição de novos espaços/tempos escolares, tanto para os professores quanto para os alunos. A plenária do Conselho Estadual de Educação (CEE), para a aprovação da proposta Escola Plural, já havia ocorrido em 8 de novembro de 1994. Essa aprovação foi concedida, como uma experiência, por um período de quatro anos.

Após essa aprovação, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) realizou um seminário com a participação da maioria dos profissionais da rede, quando deu conhecimento da proposta. No início de 1995 foram instituídos o 1º e o 2º ciclos, enquanto decidiu-se que o 3º ciclo começaria somente em 1996. Inicialmente, o ensino médio não fez parte do projeto. Sobre esses ciclos trataremos logo a seguir.

A proposta, apresentada naquela época, era considerada ousada porque se caracterizava pela perspectiva de renovação pedagógica, rompia com os processos de ensino tradicionais, baseados na concepção cumulativa e transmissiva, tanto dos conteúdos escolares, quanto da avaliação, eliminava a lógica arbitrária da cultura da reprovação escolar, e a unidirecionalidade em que apenas o professor tem o poder de avaliar. A proposta também modificava a relação entre os sujeitos e o conhecimento, buscava significados para os conteúdos numa dimensão globalizadora / intra e transdisciplinar e introduzia nova modalidade de avaliação em que todos avaliam e são avaliados.

A Escola Plural procurava englobar, teoricamente, as principais discussões apresentadas pelos educadores nos últimos quinze anos, apresentando-se, na verdade, como uma grande inovação, no que se refere ao ensino formal. Os princípios da Escola Plural estavam centrados na preocupação com o direito de permanência das crianças, jovens e adultos numa escola de qualidade e com a redução dos índices de evasão e reprovação, apresentava, para isso, o compromisso com as mudanças na estrutura do ensino fundamental da escola pública municipal.

A rede municipal de ensino de Belo Horizonte compreende, atualmente, um universo de 175 escolas com cerca de oito mil professores e uma clientela em torno de

180 mil alunos. A administração dessa rede de ensino é descentralizada em nove Regionais Administrativas: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada regional conta com uma diretoria de ensino, responsável pelo atendimento às necessidades pedagógicas das escolas.

Segundo DALBEN (1998, p. 54), a formação escolar dos professores é, em sua maioria, de nível superior, sendo que em torno de 53% possuem licenciatura plena e 19% estão em processo de qualificação. Com relação aos professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio, tem havido grande investimento em cursos de pós-graduação - Especialização e Mestrado.

A SMED procurou investir no campo da educação continuada, prioritariamente através do CAPE, ou por meio de convênios com entidades como a Faculdade de Educação da UFMG e outras instituições.

O CAPE, criado em 1991 como resultado do Primeiro Congresso Político Pedagógico da rede municipal, é um órgão ligado diretamente à SMED e auxilia a Coordenação de Políticas Pedagógicas (CPP) na condução das políticas de formação dos profissionais. Os integrantes do CAPE são professores da rede que se submetem a um processo de seleção e, se aprovados, subdividem o seu tempo de contrato entre as escolas e essas atividades de formação, podendo permanecer no órgão por quatro anos.

A Coordenação de Políticas pedagógicas (CPP) também é composta por professores da rede municipal de ensino e se encarrega de administrar a política pedagógica para cada nível ou modalidade de ensino. A sua organização compõe-se de cinco coordenações: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Jovens e Adultos e Educação Especial. A CPP tem o papel de acompanhar a implementação do programa e procura identificar suas dificuldades, entraves e possibilidades, formular e propor ao Colegiado da SMED a política pedagógica dos vários níveis e modalidades de ensino. As duas instâncias, CAPE e CPP se organizam através de fóruns de discussão para o estudo de temáticas emergentes das necessidades pedagógicas das escolas, promovendo eventos, palestras, seminários, congressos e cursos.

A organização das escolas, no sistema de ensino da rede municipal, é variada. Existem três escolas que atendem aos alunos portadores de necessidades especiais; onze escolas infantis que atendem alunos de quatro a cinco anos (Educação

Infantil) e algumas turmas de seis anos (1º ciclo); escolas que atendem o 1º e 2º ciclos; escolas de 2º e 3º ciclos; escolas de 2º e 3º ciclos e Ensino Médio e escolas de 1º, 2º e 3º ciclos. Várias escolas mantêm o ensino noturno regular e de suplência de ensino fundamental, que vêm sendo estruturados na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos.

Como já foi visto anteriormente, a proposta da Escola Plural nasceu de inúmeras experiências emergentes das práticas docentes cotidianas nas salas de aula, em que os agentes das escolas criavam formas de organização próprias para enfrentar as contradições da prática. Com o propósito de tais experiências não permanecerem apenas como ações pontuais ou fatos isolados, houve uma institucionalização de tais experiências ditas emergentes, sendo assumidas integralmente pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e transformados num projeto inovador de escola. Assim, foi apresentado à comunidade escolar em outubro de 1994, um documento (Documento 1) em que eram destacados os aspectos centrais na construção do programa.

*Estamos devolvendo aos profissionais da rede municipal, aos pais e alunos o retrato da escola que conseguimos captar nos inúmeros contatos que mantivemos com a comunidade escolar. Diante da seriedade dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e diante da pluralidade de ações significativas que são realizadas em cada sala de aula, cada série, turno e área, a primeira sensação é de estarmos diante de algo extremamente inovador. A rede municipal de Belo Horizonte avançou muito nos últimos anos, podendo ser considerada hoje pioneira no movimento de renovação pedagógica iniciado no Brasil, desde o final dos anos 70. O grau de consciência e organização dos seus profissionais foi, sem dúvida, um fator determinante. (BELO HORIZONTE, 1994, p. 3)*

Eram três os aspectos centrais da proposta que estava sendo institucionalizada:

1. A pluralidade de experiências emergentes na rede municipal;
2. A direção coletiva apontada nessas experiências;
3. A concretização dessa direção coletiva em propostas de intervenção na estrutura do Sistema de Ensino.

Na avaliação da SMED, a implantação da proposta Escola Plural significava uma materialização, no âmbito do sistema educacional, das práticas que já estavam acontecendo em algumas escolas que vinham criando inúmeras estratégias com o objetivo de atender, de maneira mais adequada, aos alunos com dificuldades específicas. Algumas práticas foram criadas tais como: turmas intermediárias, que não obedeciam a seriação convencional; turmas diversificadas que permitiam aos alunos vivenciar trabalhos diferentes em turmas variadas e os orientava nas dificuldades específicas; organização do horário escolar com aulas geminadas no curso noturno para o melhor aproveitamento do tempo pelo professor e pelos alunos; criação de sistemas de dependência, evitando a repetência da série; montagem de oficinas de arte tendo em vista o desenvolvimento da auto-estima e criatividade do aluno, bem como a melhoria de seu relacionamento com o mundo que o cerca; socialização, integração escola/comunidade; interdisciplinaridade. Porém, tais procedimentos eram, na maioria das vezes, rejeitados pelo sistema de ensino oficial. Vejamos o que diz o Documento 1 sobre algumas dessas práticas alternativas:

*Encontramos na rede municipal experiências significativas, que pretendem reduzir as rupturas nos processos de socialização provocadas pela reprovação e conseqüente repetência. Os profissionais da escola pública popular vêm reagindo a essa realidade crônica, ora com medidas mais tradicionais, ora mais radicais. Podemos lembrar as seguintes: experiências de aceleração de alunos, de criação de turmas intermediárias aprovadas de forma especial e garantindo estratégias de continuidade; alternativas de trabalhos sem seriação; implantação de 'dependência'; tempo integral para diminuir a defasagem idade-série; manutenção das turmas homogêneas pelo critério de idade, etc. (BELO HORIZONTE, 1994, p. 13)*

Os projetos elaborados pelas escolas demonstravam que o sistema e as instituições escolares caracterizavam-se, ainda, por estruturas excludentes e seletivas, tornava-se, portanto, urgente e necessário intervir neste sistema que produz a exclusão e os altos índices de fracasso da maioria dos alunos de classes menos favorecidas.

Como vimos anteriormente, com a lei 5692/71 os currículos foram orientados para uma perspectiva objetivista, tecnicista, estreita e instrucional, com objetivos específicos de formação para o mercado de trabalho. Outras dimensões da formação humana foram deixadas de lado e a escola foi centrando, pouco a pouco, sua

função exclusiva na transmissão de um saber escolar fragmentado e descontextualizado, vinculado aos limites das disciplinas curriculares.

Em contrapartida, a Escola Plural partia de outro princípio, no qual a escola seria um espaço de direito, para atuação de sujeitos sócio-culturais e históricos. Seria um espaço de vivência da cidadania e um espaço onde deveriam existir educadores sensíveis às questões que envolvessem a formação humana em sua totalidade. A melhor maneira de se formar não seria através do discurso, mas através de ações, de experiências e de vivências. Este princípio básico admite que a escola deveria ser educativa por si mesma, pelas circunstâncias de seu relacionamento com a sociedade e com o grupo que nela convivesse, sendo educativa em sua dinâmica, em sua forma e em sua organização.

A idéia de que a escola devesse ser um espaço de preparação para a cidadania e de preparação para a vida futura ou de vida adulta, no entender dos elaboradores da proposta, deveria ser superada, porque carrega os fundamentos de uma concepção restritiva, transmissiva de ensino e de relação fragmentada e descontextualizada com o conhecimento. O adulto é um cidadão, entretanto, a criança e o jovem também o são e devem viver cotidianamente e já a sua cidadania, através dos espaços e tempos de sua vida. Constatou-se que a escola tradicional, centrada em seus rituais de transmissão, promoção e retenção, distanciara e perdera o processo e o sentido do movimento e da dinâmica social de criação e recriação de sua cultura e de seus valores éticos e que deveria ser, ao contrário, um espaço do múltiplo, do diverso e da expressão criativa da cultura.

Com a implementação da proposta Escola Plural, os professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte se depararam com mudanças radicais, e enfrentaram sérias dificuldades acompanhadas, muitas vezes, de incertezas, questionamentos e, também de algumas resistências às concepções da nova proposta.

Uma das preocupações mais sentidas entre os professores foi a questão curricular. A preocupação curricular se fez presente na nova organização do tempo e do espaço na escola e passou também pela realização do planejamento das atividades escolares, pois existiu, concomitantemente, uma tentativa de localização de conteúdos disciplinares nos projetos.

Os profissionais da educação sempre estiveram imersos numa lógica de conteúdos e até aquele momento todo o trabalho esteve vinculado a um programa de ensino que já vinha pré-definido "*o quê, quando e como ensinar*". Com a nova proposta curricular que estava sendo inaugurada, o foco passava a ser o processo de formação dos alunos na valorização de seus saberes. Nessa nova concepção, o professor deixaria de ser o transmissor de conteúdos prontos e acabados, para se tornar um agente que, partindo do que os alunos já sabiam, fosse capaz de criar situações para que aquele saber se ampliasse.

A nova proposta curricular que daria sustentação ao Projeto Escola Plural fundamentou-se no método conhecido como Pedagogia de Projetos ou, simplesmente, Projetos de Trabalho. Em certa medida, o "Método de Projetos" já se fizera presente na educação brasileira na época da Escola Nova, a partir das propostas pedagógicas de John Dewey e William Kilpatrick. De acordo com AMARAL (2000, p. 67), na perspectiva da Escola Plural, esse método seria uma das formas de condução dos trabalhos docentes/discentes, com o objetivo de promover aprendizagem interdisciplinar, globalizada, contextualizada, organizada a partir de problemas reais dos alunos, da classe e da escola.

Com os Projetos de Trabalho, a aprendizagem deve ser vista como um processo complexo e global, em que o conhecimento da realidade e a intervenção nela se tornam indispensáveis. Como todo trabalho pedagógico, o projeto deve ser planejado e passar por algumas etapas. A primeira etapa é a problematização da situação e é esta a principal de suas características. As etapas que sucedem ao problema são, respectivamente, o desenvolvimento e a síntese/conclusão.

Os Projetos de Trabalho existem como uma perspectiva de ruptura com o modelo das metodologias tradicionais, já que esse se caracterizou por se apropriar dos conteúdos escolares de maneira muito fragmentada. Esses projetos sugerem que haja um redimensionamento curricular de modo a torná-lo interdisciplinar.

Entretanto, a concepção e o uso dos Projetos de Trabalho nas escolas municipais não têm sido de maneira uniforme, têm, na prática, variado de acordo com cada escola, cada turno, cada ciclo e cada professor.



A abordagem globalizadora dos Projetos de Trabalho é mais fácil de ser compreendida e concretizada nos 1º e 2º ciclos, pois nessa etapa o aprofundamento disciplinar ainda não se faz necessário. Além disso, a própria formação dos professores desses ciclos iniciais, permite a melhor compreensão desse trabalho.

Segundo AMARAL (2000, p. 74), o que tem acontecido muito nas escolas que trabalham com os Projetos de Trabalho é a perda de referências curriculares e disciplinares, devido a não utilização adequada da metodologia que deveria coordenar a apreensão dos conteúdos básicos necessários.

*É preciso dizer ainda que a ausência de parâmetros norteadores tem levado os professores a se pautarem por outras diretrizes tais como Programas Oficiais do Estado e os PCNs. Isso tem causado uma grande confusão, dada a inadequação dos tempos escolares (seriação, ciclos de dois anos, etc.) entre a proposta plural e as outras.*

A proposta organizada pela SMED, nesse primeiro documento, e divulgado em todas as escolas, contém quatro núcleos, denominados de “núcleos vertebradores” os quais são organizados em eixos, da seguinte forma:

### **1. Eixos norteadores da escola**

- 1.1. Uma intervenção coletiva mais radical;
- 1.2. Sensibilidade com a totalidade da formação humana;
- 1.3. A escola como tempo de vivência cultural;
- 1.4. Escola experiência de produção coletiva;
- 1.5. As virtualidades educativas da materialidade da escola;
- 1.6. A vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- 1.7. Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação;
- 1.8. Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional.

### **2. Reorganização dos tempos escolares**

### **3. Os processos de formação plural**

### **4. Avaliação na Escola Plural**

No entanto, não se deve considerar cada um desses *núcleos vertebradores* em separado, pois qualquer iniciativa de formação de professores para um trabalho de acordo com os princípios da Escola Plural, deve, sobretudo, estabelecer uma articulação entre esses eixos componentes do programa.

O quarto item dos Eixos Norteadores da proposta Escola Plural refere-se ao trabalho coletivo - *Escola como experiência de produção coletiva*. Isso exige que haja uma organização da escola articulada em tempos coletivos de permanente reflexão e conseqüente avaliação de sua própria prática pedagógica.

Nessa nova concepção de escola, o trabalho do professor não pode ser solitário, primeiro porque o conhecimento do aluno, na lógica da organização por ciclos e dos Projetos de Trabalho, se faz num processo permanente de avaliação. Assim, é indispensável a formação coletiva de professores para o atendimento às turmas de alunos. Dessa forma, o trabalho docente se efetiva num constante compartilhamento de dados. São previstos alguns momentos destinados a tempos coletivos, como por exemplo: tempos de gestão coletiva, de coordenação de áreas, tempos de Assembléia Escolar, Colegiado, Conselho de Classe, dentre outros.

Com a implantação da Escola Plural criou-se também a Coordenação Pedagógica nas escolas. Essa coordenação tem como um dos objetivos fazer as articulações necessárias com as equipes das Regionais, do CAPE e da SMED. É previsto que a composição dessa Coordenação Pedagógica seja formada pelo diretor ou vice-diretor; pelas supervisoras e/ou orientadoras do turno; ou ainda de um professor eleito por seus pares. Se, porventura, as escolas não tiverem orientadoras ou supervisoras poderiam ser eleitos dois professores por turno.

Com exceção do diretor e o vice-diretor, todos os demais membros da Coordenação Pedagógica deveriam dedicar obrigatoriamente um mínimo de 8 horas/semanais em atividades com alunos.

Cada escola tem autonomia para organizar o trabalho coletivo dos professores conforme suas necessidades e possibilidades. Entretanto, é comum os professores se organizarem em grupos de trabalho que acompanham os diferentes ciclos de formação. Cada turma tem um professor de referência, que tem entre outras

funções a responsabilidade de analisar os problemas, fazer atendimentos individuais aos alunos, atendimento aos pais. Mas para que os espaços coletivos dos professores sejam garantidos e viabilizados em encontro de professores em diferentes momentos organizados pela escola e também a formação continuada desses, a Secretaria Municipal de Educação trabalha com a lógica 1.5, ou seja, significa trabalhar com 50% a mais do número de professores em relação ao número de turmas. Dos 20 módulos/aula semanais, 14 são destinados à sala de aula e o restante a estudos, participação em reuniões e atendimento individual de alunos com problemas de aprendizagem em relação ao ciclo de formação em que se encontram. Em algumas escolas, os espaços coletivos dos professores podem se organizar da seguinte forma: reuniões interciclo, reuniões por ciclo, reuniões gerais, reunião da direção com as coordenações pedagógicas de ciclo e de turno.

Segundo MARTINS (2000, p. 86), "esses diferentes espaços coletivos, criados e mantidos pela escola e/ou pela Regional, vêm se constituindo num processo permanente de formação continuada dos seus professores."

O regime seriado, presente nos sistemas escolares tradicionais, existe há mais de um século e é considerado como um dos grandes entraves na trajetória de aprendizagem dos alunos. A seriação baseia-se numa lógica de distribuição de conhecimentos, prontos e acabados, num determinado período do calendário escolar, que é o ano letivo. Nessa concepção, os princípios pedagógicos, psicológicos, biológicos e sociais que são absolutamente inerentes ao processo de aprendizagem não são levados em consideração. Não são consideradas também a diversidade, a pluralidade e a realidade sociocultural dos alunos. Dessa forma, a seriação sendo alheia a todos os aspectos inerentes do ser humano, regulava o tempo e o espaço, as formas de organização das turmas, as relações de poder, a adoção rígida de programas curriculares e isso leva a um ensino fragmentado, hierárquico e burocratizado. Além disso, na estrutura curricular seriada tradicional, o ensino é baseado num ciclo único de oito anos, no qual programas lineares de conteúdos e habilidades são desenvolvidos em unidades e devem ser dominados pelos alunos no decorrer de cada ano letivo.

Fundamentada numa perspectiva política de inclusão social e garantindo o direito à educação, o Programa Escola Plural ampliou o tempo de permanência do

aluno de 8 para 9 anos no ensino fundamental, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo à construção da identidade do aluno.

A escolarização básica de 6 a 14 anos foi considerada o ponto de partida para as mudanças, porque é nesse período que o ser humano adquire os conhecimentos escolares constitutivos de sua socialização, afetividade e desempenho social. A nova organização escolar seria fundamentada numa outra concepção, isto é, na estrutura dos ciclos de formação.

O ciclo de formação é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade ou pré-adolescência, adolescência. Na Escola Plural, os ciclos são constituídos da seguinte forma: o primeiro ciclo compreende as idades de 6, 7 e 8 anos, correspondente à fase da infância; o segundo ciclo compreende as idades de 9, 10 e 11 anos, correspondente à pré-adolescência ou a puberdade; e o terceiro ciclo, as idades de 12, 13 e 14 anos ou os adolescentes. Os ciclos de formação são apresentados como eixos lógicos que irão delimitar os parâmetros para a nova organização do ensino. O quadro a seguir apresenta mais claramente a organização dos ciclos e as fase do desenvolvimento humano.

**Quadro 1:**

CICLOS	Faixa de Desenvolvimento	Idades de Formação	Agrupamento de turmas
PRIMEIRO	INFÂNCIA	6, 7 E 8/9 ANOS	6-7 ANOS 7-8 ANOS 8-9 ANOS
SEGUNDO	PRÉ- ADOLESCÊNCIA	9, 10 E 11/12 ANOS	9-10 ANOS 10-11 ANOS 11-12 ANOS
TERCEIRO	ADOLESCÊNCIA	12, 13, 14/15 ANOS	12-13 ANOS 13-14 ANOS 14-15 ANOS

Deve ser ressaltado aqui que a reorganização dos tempos escolares não se restringe somente ao prolongamento do tempo do sistema convencional seriado anual, para ciclos de três anos ou mais. É uma reorganização que tem seus fundamentos numa mudança de foco. A ênfase no processo de ensino não se dá mais pelo volume de conteúdos aprendidos pelo aluno, mas é levado em consideração sobretudo o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito integral. Há uma preocupação em realizar um trabalho de inclusão de alunos fora de faixa etária e com dificuldades de aprendizagem.

Os ciclos de formação redefinem a lógica temporal predominante nos sistemas escolares tradicionais. Há uma redefinição da estrutura seriada, uma organização das atividades por ciclos de idades homogêneas de formação. Conseqüentemente, o tempo escolar é organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e levando em consideração as necessidades próprias de cada etapa do desenvolvimento do aluno, não somente com relação às características próprias de cada idade, mas também pelas habilidades específicas de cada ciclo de aprendizagem.

A concepção de ciclos adotada pela Escola Plural, altera completamente a estrutura pedagógica da escola, que passa a se organizar não mais a partir dos conteúdos escolares fundamentais básicos, mas, especialmente, com base nos conhecimentos e interesses dos alunos e próprios de cada idade. Para isso, é fundamental a criação de espaços de desenvolvimento amplos na escola que permitam às crianças e jovens vivenciarem o processo de aprendizagem e de formação global “sem serem condenados pela escola”, caso não dominem conteúdos específicos de determinada área de conhecimento. Em lugar da ordem e da disciplina a favor do silêncio, prioriza-se o diálogo e a solidariedade em favor da troca e do crescimento mútuo.

O ciclo de formação, portanto, expressa uma nova forma de adequar a organização do tempo de escolaridade às características culturais e biopsicológicas da aprendizagem e desenvolvimento humano. Tal concepção tem como fundamento a formação global do ser humano e inclui a perspectiva de um processo educativo

vinculado às características de seu desenvolvimento. Nessa organização por ciclos, o aluno é o eixo central na dinâmica do ensino-aprendizagem.

Um dos pilares fundamentais da proposta, o ciclo de formação, incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do princípio da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. A nova concepção de tempos escolares não se restringe somente aos alunos, mas também aos profissionais da escola e inclusive aos professores, cujo trabalho passou a exigir mais espaços coletivos de planejamento e organização das atividades de ensino e troca de experiências.

ARROYO (1992, p. 52) enfatiza que toda transmissão cultural de uma geração a outra recorre a processos diferenciados em função da idade dos educandos. Sendo assim, a formação das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos são entendidos como aspectos diferenciados entre si. Entre cada idade de formação existem peculiaridades que definem conteúdos, processos, experiências e vivências culturais, portanto, os ciclos são definidos como o período de cada idade de formação. Acrescendo-se ainda, entre outras coisas, numa combinação de conteúdos culturais e de vivências de formação intelectual do aluno.

Sem dúvida, essa é uma concepção muito rica e democrática do direito de todo cidadão à educação básica. Entender integralmente o direito à educação básica significa, entre outras coisas, não sacrificar essa adequação entre idade de formação, conteúdos culturais e vivências por causa da falta de domínio de determinadas habilidades desta ou daquela disciplina. Ou seja, significa não condenar injustamente à reprovação as milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos, que de uma forma ou de outra, têm o acesso à escola regular, mas na maioria das vezes não lhes é garantido o direito básico da permanência nela.

A lógica da escolarização na organização convencional, na qual o processo de ensino é seqüencial e seriado, prejudica duplamente os alunos que fracassam: primeiro porque são obrigados a repetir, no ano seguinte, conteúdos e atividades desenvolvidos no ano anterior, mesmo aqueles conhecimentos que dominaram; e em segundo porque se desligam de seu grupo de iguais e isso provoca interrupção nos processos de socialização.

Os pressupostos de organização escolar, que acreditam que o mais importante é agrupar os alunos homogeneizadamente quanto ao “rendimento escolar” a fim de facilitar o processo de transmissão dos saberes escolares e com o intuito de manter a disciplina em sala de aula, apóiam-se na dinâmica de escola centralizada no conteúdo e no professor que detém o poder, adotando o princípio da ordem e do controle.

O princípio básico de organização da Escola Plural é *o direito à vivência de cada idade de formação sem interrupção* - sexto item do primeiro eixo norteador. Ao considerar que a organização atual da escola desrespeita os princípios da formação humana e ao pretender que ela seja um espaço formador, outros aspectos dessa formação devem ser incluídos, além da aquisição dos conteúdos escolares. Esses aspectos são os valores, afetos, relações variadas com a cultura. Só assim, a criança e o adolescente se reconhecem como sujeitos de direitos, com identidades e habilidades próprias.

*A maioria dos Projetos Político-Pedagógicos de nossas escolas reafirma essa visão da escola como preparo da criança para a vivência consciente dos direitos no futuro, quando adulto. Essa concepção do tempo da infância e do tempo da escola está arraigada em nossa cultura pedagógica, na representação social e em nossa formação e prática profissional[...] Os movimentos sociais democráticos vêm lutando contra essa permanente negação dos direitos no presente e seu adiamento para tempos e idades futuras. O movimento social vem recolocando cada idade presente como tempo específica de construção da experiência histórica. A infância ou a vida adulta são igualmente idades de formação e de vivências de direitos plenos (BELO HORIZONTE, 1994, p. 12)*

A Escola Plural assumiu o tempo de escola como tempo de formação-socialização no convívio entre sujeitos da mesma idade-ciclo, afirmando que “rupturas ou interrupção desse processo não são justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero e ritmos de aprendizagem, etc” .

*A escola e seus profissionais passam a redefinir a cultura, estrutura e organização escolar para permitir aos setores populares, (os mais reprovados na velha lógica excludente) , uma vivência de cada idade-ciclo de formação sem interrupção. (BELO HORIZONTE, 1994, p. 13)*

A organização dos ciclos, portanto, se faz captando o que é mais significativo em cada período da formação dos sujeitos, procura respeitar as identidades, as diferenças, as condições sócio-culturais e supera as injustas interrupções do percurso de escolarização.

Ainda numa outra perspectiva de inclusão, algumas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte vêm fazendo um trabalho de acompanhamento de alunos com problemas de aprendizagem, constituindo no que se denominou de *turmas-projeto*. Estas reúnem alunos com características de faixa etária e habilidades comuns e procura integrá-los ao conjunto da escola. Esses alunos são atendidos especialmente para suprirem as deficiências de habilidades defasadas com relação ao ciclo em que se encontram.

A concepção de ciclo altera profundamente as práticas escolares, tanto no que diz respeito aos conteúdos, às atividades a serem programadas, aos espaços físicos da escola e principalmente ao tipo de profissional a ser alocado para o trabalho, fazendo exigências de formação do professor. Isto porque o segundo ciclo, composto por alunos de 9, 10 e 11 anos, altera a atual organização do ensino que separa as quatro primeiras séries do ensino fundamental das quatro últimas, em escolas que atendem apenas às primeiras, ou só às últimas, e para tanto exige-se professores com formação específica.

Diz-se que a Escola Plural é radical, pois ela não introduz simplesmente alterações pontuais na prática escolar. Ela altera os valores básicos dos programas de escolarização básica tradicional ao trazer novos sentidos e significados para a prática escolar e, conseqüentemente, exigindo nova postura ética dos profissionais da educação.

No ensino pautado numa estrutura seriada, o planejamento e a organização são centralizados no conteúdo a ser transmitido. Com isso, a capacitação do professor nesse tipo de organização de ensino valoriza apenas dois eixos de conhecimento: um eixo relacionado ao domínio do conhecimento específico de sua área ou disciplina e o outro, ao domínio do conhecimento didático para o processo de transmissão.

A lógica dos ciclos de formação altera radicalmente no que se refere ao eixo central de organização, desvia o foco dos conteúdos escolares para o aluno, sujeito



aprendiz. Não se trata, porém, apenas de excluir as referências anteriores já estabelecidas para a escola, mas dar um novo significado. Queremos enfatizar aqui que a concepção de uma escola em ciclos de formação remete à idéia das fases de desenvolvimento pelas quais o ser humano passa, desenvolvendo-se segundo suas possibilidades fisiológicas e psicológicas. Portanto, o professor, ao trabalhar nessa nova lógica, deve conhecer as peculiaridades das fases de desenvolvimento humano, pois em cada uma delas o indivíduo tem possibilidades diferentes de conhecimento e em conseqüência apresenta necessidade de atendimento diferenciado. Mas não é somente isso, o professor deverá também estar atento às características pessoais do aluno, bem como às vivências sócio-culturais.

Saber articular essas dimensões do conhecimento é de fundamental importância para se ter um processo interativo e efetivo entre os conteúdos e saberes escolares já pré-definidos pelo currículo escolar e os conteúdos, e saberes que são inerentes ao aluno. É, portanto, nesta interação, onde novas expectativas de aprendizagem se fazem surgir, que se dá a construção de conhecimentos novos.

Entretanto, toda essa perspectiva de trabalho deve ser respaldada num referencial coletivo de trabalho, no qual coletivos menores e maiores de professores de ciclos possam refletir e produzir conhecimentos sobre o aluno e seu grupo. Tudo isso será acompanhado por um processo permanente de avaliação.

Obviamente, outro aspecto que deve ser enfocado com profundidade é a questão da avaliação na Escola Plural. Sendo esta uma proposta que altera profundamente o sistema tradicional de ensino, na tentativa de romper com as estruturas excludentes que permeiam o cotidiano escolar, o repensar da avaliação, também torna-se um componente central.

É bastante fértil a produção de pesquisas educacionais voltadas a questões fundamentais para os estudos e compreensão do fracasso escolar e dos processos de avaliação. À luz de algumas dessas pesquisas, novos aspectos foram considerados, principalmente no que diz respeito ao cotidiano escolar, instigando, dessa forma, os pesquisadores a conhecê-lo, com o intuito de detectar ali mecanismos que pudessem evidenciar a reprodução social e a perpetuação da cultura dominante.

Conseqüentemente houve a necessidade de maior análise das condições concretas em que esse processo educacional se desenrola no cotidiano.

Originalmente, as produções teóricas na área da avaliação da aprendizagem e do estudo do rendimento escolar do aluno eram marcadas por um nítido rigor científico e metodológico, baseados em parâmetros de neutralidade característicos da concepção positivista da ciência moderna. Dessa forma, os pesquisadores e/ou avaliadores fundamentavam-se numa concepção de avaliação enquanto um procedimento de medida, com ênfase na representação quantificada do rendimento do aluno, utilizaram-se, para isso, de notas ou conceitos. Nessa perspectiva, a avaliação acabava por se constituir em um instrumento que contribuía para a produção de uma forte seleção e exclusão dentro do sistema escolar.

DALBEN (1998, p. 39) enfatiza que os juízos de valor são proferidos cotidianamente. Todavia, a avaliação escolar, numa abordagem tecnicista é baseada no estabelecimento de julgamentos apoiados em instrumentos técnicos com fundamentos psicométricos tidos como rigorosos. Entretanto, esses processos deixam encobertas as relações sociais que os produziram e o conseqüente poder exercido pelo avaliador sobre o avaliado. Os conceitos ou notas escolares representam a expressão simbólica desses processos. São suposições sobre o desempenho dos alunos e não representam concretamente a performance deles ou as suas aquisições reais. E a comunidade escolar acaba por legitimar tais artifícios.

Percebe-se portanto que, os processos discriminatórios ou de produção de desigualdades sociais presentes em situações de avaliação transformam erros situacionais em conhecimentos prontos e acabados sobre grupos ou pessoas.

DALBEN (1998, p. 41), analisa que é, pois, fundamental, alertar para a concepção de avaliação escolar que se construiu historicamente, em que o ato de avaliar era circunscrito somente naqueles que seriam avaliados, bem como, nos conteúdos a serem assimilados por esses. Dessa forma, indicava uma perspectiva de unidirecionalidade, em que o avaliador quase nunca era questionado quanto ao seu referencial de valores, conhecimentos; quanto à dinâmica de avaliação processada e quanto aos critérios em que se fundamentava para o processo de reflexão, julgamento e classificação dos alunos.

Essa mesma autora afirma, também, que a produção acerca da avaliação escolar ia ao encontro dos princípios baseados no modelo meritocrático de educação predominantes há muito tempo, inclusive aqueles estudos que apontavam como elementos fundamentais as análises educacionais, as condições sócio-econômicas do indivíduo e, que, no entanto, permaneceram limitadas às circunstâncias da ação educativa situada no âmbito escolar apenas.

*Embora as pesquisas de cunho sociológico do pós-guerra assinalassem as condições sociais e econômicas dos indivíduos como importantes fatores para as análises educacionais, percebeu-se que toda a produção a cerca da avaliação escolar permaneceu centrada nos produtos palpáveis da aprendizagem, nos comportamentos, habilidades e conhecimentos capazes de serem observados após a interferência da "ação educativa", especialmente no espaço da sala de aula, independentes das circunstâncias externas de âmbito sócio-cultural. Esta abordagem coadunava-se, perfeitamente, com os modelos de educação e de escola predominantes, nos últimos séculos, baseados nos princípios da teoria liberal, nas justificativas meritocráticas para as desigualdades de aproveitamento escolar e na abordagem funcionalista de organização escolar. (DALBEN, 1998, p. 34)*

Depreende-se, portanto, que a avaliação escolar tem trilhado caminhos que vão desde um eixo epistemológico objetivista fundamentado na investigação psicológica a uma perspectiva mais flexível, baseada nos estudos da Sociologia da Educação e da Antropologia. Tal alteração de caminho permitiu que novos aspectos fossem considerados na abordagem da questão, alertando para uma mudança de orientação metodológica capaz de transferir o foco das atenções, antes localizado nos processos de medidas do comportamento dos indivíduos, para as próprias pessoas, enquanto sujeitos sócio-culturais.

Na verdade, no Brasil, foi a partir dos anos 80 que as características de exclusão e seletividade do sistema de ensino, presentes na organização da escola e na prática docente, foram denunciadas, de forma mais sistematizada. A concepção de avaliação como processo classificatório e de julgamento restrito ao desempenho do aluno e, concebida dentro de um campo limitado ao espaço da sala de aula, passa então a ser duramente questionada. As críticas dirigidas a essa concepção apontavam-na

como um mecanismo capaz de promover as desigualdades de oportunidades escolares, favorecendo, dessa forma, às desigualdades sociais.

Os movimentos de renovação teórica que ocorreram, principalmente a partir da segunda metade dos anos 80, tiveram um forte caráter de denúncia quanto à legitimação do modelo social adotado pela escola. Tais movimentos foram importantes no desvelamento de que os processos avaliativos podiam tanto servir à democratização da educação, como também podiam ser utilizados como instrumentos de discriminação social. Com efeito, como vimos, a proposta político-pedagógica da Escola Plural está fundamentada por princípios que redimensionam os diversos aspectos da ação educativa. Na lógica comum da tradição escolar, a ênfase está na transmissão e na apreensão do conhecimento por parte dos alunos. A partir desses novos princípios educativos, a função da escola se redimensiona e a prática pedagógica passa a considerar ensino e aprendizagem, professor e aluno como dimensões interdependentes da ação educativa e, logicamente, a prática docente se reformula nos seus diversos aspectos.

Nesse contexto, a avaliação também é um dos aspectos da prática pedagógica que foi redimensionada numa outra lógica. Altera-se o conceito de avaliação escolar e ao fazê-lo espera-se que sejam alcançadas mudanças no tipo de relação predominante na cultura escolar, ou seja, que se altere a própria cultura da escola. Nesse sentido a Escola Plural estrutura a avaliação sob três aspectos principais:

- *Contínua: é permanente no processo de aprendizagem do aluno levantando seu desenvolvimento através de avanços, dificuldades e possibilidades.*
- *Dinâmica: utiliza diferentes instrumentos e na reflexão dos seus resultados inclui a participação dos alunos, dos pais e de outros profissionais.*
- *Investigativa: visa levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferecer subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizam. (BELO HORIZONTE, 1996, p.9)*

Entretanto, o processo de avaliação demonstra uma complexidade muito grande. Envolve muito mais do que a construção de novas formas de avaliação ou de novos instrumentos de verificação da aprendizagem. As alterações referem-se a uma

concepção de avaliação que expresse conhecimentos que ajudem o aluno a aprender mais e o professor a ensinar melhor. Referem-se, ainda, a um novo espaço escolar, com novas relações entre professores e alunos, que favoreçam um processo de formação construído na interação e no diálogo entre professores, alunos e o processo de conhecimento.

DALBEN (1998, p. 255) em sua investigação sobre a avaliação escolar e tendo como *locus* da pesquisa a rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no momento de implantação do projeto político-pedagógico Escola Plural, conclui que a proposta acertou na reorganização dos tempos escolares; acertou na alteração da lógica excludente da escola ao eliminar as formas tradicionais de avaliação escolar; e também ao alterar a relação pedagógica convencional de transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, classificou ser esta uma educação mais compreensiva e ativa.

*Quanto a proposta Escola Plural, considera-se que ela acertou em seus princípios pedagógicos, enriquecendo o campo de discussões da teoria educacional. Acertou na alteração da organização seriada trazendo os ciclos de formação humana como centralidade do trabalho educativo. Acertou na alteração da perspectiva seletiva de escola eliminando os processos arbitrários e autoritários de avaliação escolar, centrando-se nos direitos à educação e à aprendizagem. Acertou, também, na alteração da relação pedagógica de transmissão de um conteúdo escolar previamente definido como princípio educativo da escolarização e trouxe a relação com o conhecimento com a questão central do processo pedagógico, sugerindo uma educação mais compreensiva e ativa como o formato didático mais adequado para a escola.*

Entretanto, a mesma autora considerará que a concretização de todos esses princípios extrapolam a própria proposta, uma vez que a Escola Plural ainda está sendo construída num processo dinâmico, interativo e ininterrupto entre professores, alunos, pais e a sociedade em geral

*A verdadeira Escola Plural está sendo construída a partir da reflexão/avaliação da prática pedagógica, num processo dinâmico, interativo e ininterrupto pelos professores, alunos, comunidade de pais e a sociedade em geral. Se ela se transformar em um conhecimento reificado, pronto para ser consumido, como uma proposta a ser implantada, os seus próprios princípios perderão o seu significado, porque se diluirão rumo a um conhecimento a-histórico, idealizado, sem sentido de realidade. (DALBEN, 1998, p. 255-256)*

As experiências tradicionais têm mostrado que as estruturas são formadoras ou deformadoras em seus mecanismos reguladores. A escola administra as relações de trabalho de seus profissionais, as relações pedagógicas internas à sala de aula, submete todos à sua lógica de transmissão, de seletividade pelos processos instituídos e muitas vezes ritualizados.

Esse caminhar sobre as bases históricas e teóricas que definem e fundamentam a proposta Escola Plural, possibilitam nos apreender como o surgimento e sistematização dessa proposta ocorreu no contexto daquelas práticas sócio-educativas que buscavam repensar a escola, sua função e organização. Por conseguinte, as diretrizes definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para a organização do currículo, da avaliação, do espaço e tempo escolares, a partir dos princípios que sustentam essa proposta, visam a romper com aquelas concepções e práticas educativas marcadamente excludentes; que tornam o saber sistematizado como algo a-histórico, fragmentado, descolado da realidade e que não consideram o aluno enquanto ser social, historicamente situado.

No contexto dessas novas diretrizes também a questão do fracasso escolar é redimensionada. Busca-se avançar no sentido de superar aquelas concepções que tentavam explicar os problemas de aprendizagem, da evasão, da repetência, ora como decorrência de fatores biopsicológicos centrados no aluno, ora como decorrência de fatores sócio-econômicos ou sócio-culturais centrados no grupo familiar a que pertence esse aluno.

Portanto, a proposta Escola Plural tem contribuído na redefinição da escola, de sua estrutura e organização, sendo essa uma questão que se colocava ao longo desse trabalho. Mas, uma outra questão já levantada continua em aberto: Em que medida os professores da Escola Plural têm redefinido suas visões e suas práticas, especialmente no que se refere à compreensão e enfrentamento do fracasso escolar?

A busca de respostas a essa questão exige que deixemos os professores falarem. Ouçamos, pois, o que eles nos têm a dizer.

### **3º CAPÍTULO: OS PROFESSORES, SUAS PRÁTICAS, SUAS VOZES.**

Este capítulo expõe os dados coletados na pesquisa de campo realizada neste estudo. Com o trabalho de campo e dos dados coletados e aqui apresentados, pretende-se analisar as concepções, representações e práticas dos professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte no tratamento das questões concernentes ao fracasso escolar.

Foram selecionadas quatro escolas. Nelas foram entrevistados, prioritariamente, os professores de Ciências. Em uma das escolas visitadas, foi entrevistado também o seu diretor, tendo em vista não somente as suas experiências administrativas, mas também, por esse ser professor da área de Ciências.

A primeira escola visitada foi o Colégio Alvorecer. No âmbito da Secretaria Municipal da Educação, essa escola era considerada, à época, como uma das instituições mais comprometidas com a proposta Escola Plural. Segundo dados da SMED de 1998, essa escola funciona em três turnos, manhã, tarde e noite, oferece o 3º ciclo e Ensino Médio. Tem um total de 80 professores e 1899 alunos. Desses, 1180 alunos e 37 professores estão no 3º ciclo. Foram entrevistados o diretor, professor Mateus e outros três professores dessa área, todos atuando no 3º ciclo: Rodrigo, Cristina e Filipe. No momento do primeiro contato, eles estavam reunidos para desenvolverem as atividades programadas para o horário de projetos, que consiste em uma carga horária de quatro horas dentro de um total de 20 horas semanais. Esses horários de projetos são destinados à realização de trabalhos e estudos coletivos entre os professores. São momentos coletivos em que os professores se reúnem para

elaborar fichas de avaliação individual de alunos, discutir casos específicos de dificuldades de aprendizagem, propor, organizar e, ainda, participar de cursos e/ou oficinas desenvolvidas pelo CAPE. Na maioria das vezes, esses horários de projetos são realizados em turno diferente daquele em que ministram aulas.

O professor Mateus atua na rede municipal de ensino desde 1984, já trabalhou em mais de cinco escolas, de diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte. Em 1992, trabalhou no CAPE (Centro de Aperfeiçoamento do Profissional de Educação) ao mesmo tempo em que continuava ministrando aulas no Colégio Alvorecer. No CAPE, participava de um grupo de multimídia que desenvolvia oficinas junto aos professores da rede cuja temática principal era a questão da Globalização. Na escola, esse professor assumiu a coordenação do 3º turno, depois passou a vice-diretor e ultimamente tem atuado no cargo de diretor de escola. Ele tem a seguinte concepção sobre a Escola Plural:

*A Escola Plural não tem uma receita, portanto, você não pode julgar se ela é eficaz ou não. A Escola Plural respeita as experiências significativas e dá autonomia para a construção dos projetos pedagógicos. Então, o que posso dizer é que há projetos que são eficientes, há projetos que ainda não são e há projetos travestidos, que se intitulam Escola Plural, mas quando você vai ver, reproduz na prática a escola tradicional que é contestada nos pressupostos. (Prof. Mateus, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Rodrigo, um dos professores entrevistados, além de lecionar Ciências no 3º ciclo, trabalha com Biologia no Ensino Médio nessa mesma escola. É professor na rede municipal há apenas um ano e oito meses. Diz que encontrou no Colégio Alvorecer uma escola muito diferente daquelas em que estudara e atuara. Na avaliação dele, a Escola Plural tem vários aspectos positivos.

*Entre há pouco tempo na rede municipal, tenho um ano e oito meses de rede apenas. Encontrei uma escola diferente das escolas em que estudei e para as quais eu estava mais preparado, mas encontrei um projeto muito interessante, o projeto da Escola Plural e particularmente, eu gosto de trabalhar na Escola Plural. (Prof. Rodrigo, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Cristina, outra das entrevistadas, também leciona Ciências e Biologia, está na rede municipal de ensino desde 1992. Essa professora participa do Sindicato Único



dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais (SIND-UTE). Além de graduada em Ciências Biológicas, fez uma pós-graduação *lato-sensu* em Ciências do Ambiente. Para Cristina, a proposta Escola Plural exige uma formação mais continuada e que o CAPE é um órgão que não tem tido atuação satisfatória. Faz uma avaliação de que a filosofia da Escola Plural alterou bastante naquela gestão administrativa da cidade, mas ainda assim continua considerando positiva a proposta Escola Plural.

*Eu acho que ela (Escola Plural) é uma forma eficaz, mas que ainda têm coisas para serem mudadas. Inclusive na reorganização dos nossos temas, porque eu tenho comigo a concepção de que a Escola Plural só funcionaria melhor se todos os professores tivessem tempo de estar fazendo cursos, de estarem se atualizando e trazendo melhor. Para mim, o regime de dedicação exclusiva seria o ideal, mas como seria essa dedicação exclusiva? [...] teria que ser um tempo para a sua formação e talvez parte desse tempo, você estar trabalhando com projetos à parte, com o aluno, seja em outros horários ou não. Mas ele tinha que ter um tempo a mais para a sua formação continuada, nem que fizesse parte desse processo de formação, talvez um projeto que você estivesse desenvolvendo com o aluno. (Prof. Cristina, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Igualmente aos demais professores dessa mesma escola, Filipe leciona Ciências no 3º ciclo e Biologia no Ensino Médio. Desde quando entrou na rede municipal de ensino, em 1994 leciona nessa escola. Para ele, os princípios da Escola Plural vieram ao encontro de suas aspirações como educador. Acha positiva a concepção da proposta de se trabalhar o aluno na perspectiva de vê-lo como sujeito integral e também acredita que o ensino não deve estar voltado somente para os conteúdos, mas principalmente, para a formação do sujeito como um todo. Mostrou-se bastante envolvido e interessado em trabalhar na perspectiva da Escola Plural.

*Quando eu descobri a Escola Plural, quer dizer, que eu entrei em 94. Aí então a discussão da Escola Plural com as minhas aspirações como educador, elas se encontram. E foi mais ou menos minha perspectiva do que era educação. Dessa questão do atendimento do aluno mais como sujeito mesmo, mais como indivíduo, e a questão dos conteúdos [...] e aí eu entrei para uma escola especificamente que assumia coletivamente a proposta da Escola Plural. E de início, quando eu cheguei, em 94, 95, eu fiquei deslumbrado com essa possibilidade de estar trabalhando com uma escola que buscava a democracia, o processo democrático na escola, na construção das regras. Desde do uso do uniforme ou não, e não só das regras, mas do projeto de trabalho da escola. Então, isso foi muito legal. Foi*

*muito interessante esse início da minha trajetória. E aí, nós estamos há seis anos aqui na escola, nessa tentativa de construção da idéia da escola democrática, (Prof. Filipe, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

A segunda escola visitada foi o Colégio Primavera que, segundo dados da SMED de 1998, também funciona em três turnos, oferece os três ciclos, bem como outras especialidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos. Apresenta no total 54 professores e 715 alunos. Desses, 174 alunos e seis professores estão no 1º ciclo; 261 alunos e nove professores estão no 2º ciclo e 185 alunos e nove professores estão no 3º ciclo. Nessa escola, foram entrevistadas três professoras, Cecília, Joana e Cláudia. Essa instituição foi considerada como uma das unidades de ensino onde a comunidade escolar melhor assimilou a proposta Escola Plural, isto é, trabalham a partir das diretrizes dessa proposta.

Cecília leciona no 2º ciclo do Colégio Primavera desde o início de 2000, ingressou na rede municipal de ensino de Belo Horizonte desde o ano da implantação da proposta Escola Plural. Relata que atuou em duas Regionais Administrativas, com capacitação de professores. Sua avaliação sobre a Escola Plural é a seguinte:

*A proposta da Escola Plural é uma proposta embasada, fundamentada. Eu acho uma das propostas mais avançadas que nós temos em educação. (Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)*

Joana leciona no 1º ciclo e atua há 10 anos na rede municipal. Disse que na escola anterior viveu o processo de implantação da Escola Plural. No entanto, já havia participado, mesmo antes da implantação da proposta, de práticas alternativas, como os projetos de trabalho. No Colégio Primavera ela está desde 1996. Joana avalia a proposta Escola Plural como positiva e acredita em seus princípios.

*Eu acho que a Escola Plural é eficaz no enfrentamento do fracasso por tudo que eu falei, porque você valoriza o menino, os interesses dele, a gente respeita o ritmo dele, quando você valoriza ele ser criança, ser adolescente. Então, eu acho que isso é muito importante [...] Eu acho que essa reorganização ajuda. Esse tempo mais flexível, essas reorganizações, essas reerturmações. Então, eu acho que isso tudo ajuda no enfrentamento desse fracasso escolar. (Prof. Joana, 1º ciclo, Colégio Primavera)*

Cláudia, que leciona Ciências no 3º ciclo, entrou na rede municipal em 1992, onde trabalhava numa escola pequena e que tinha abertura para que os professores realizassem trabalhos diferenciados. Relata que sempre desenvolveu trabalho de campo com os alunos, fora do espaço escolar. No Colégio Primavera está desde 1998. Em seu trabalho como professora de Ciências tem buscado um vínculo com as questões da comunidade em que estava inserida a escola. Sua visão em relação à proposta Escola Plural é a seguinte:

*A Escola Plural é uma forma de reorganização. Sua eficácia depende de diversos fatores, destaque-se a própria necessidade e vontade da escola em encampá-la. (Prof. Cláudia, 3º ciclo, Colégio Primavera)*

Outra escola visitada foi o Colégio Charles Darwin. Esta instituição é considerada, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, como uma escola que não apreendeu os princípios da proposta Escola Plural, isto é, considerada como resistente à proposta. Nesta escola, cujo regime é seriado, foram entrevistados os professores Gabriela, Marta, e Vítor.

Segundo dados da SMED de 1998, o Colégio Charles Darwin, que também atende aos três turnos, oferece da 5ª a 8ª séries, assim como outras especialidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos. Tem no total 90 professores e 2283 alunos. Desses, 350 alunos estão especificamente na 5ª série e 1192 alunos e 46 professores no 3º ciclo.

Gabriela atua nessa escola há 19 anos. No período vespertino ela leciona no 3º ciclo e no turno da manhã é coordenadora pedagógica. Para essa professora o Colégio Charles Darwin era uma escola bastante conceituada e de alta qualidade, pois os alunos que lá se formavam tinham bom nível de aprovação em cursos como o Centro Federal de Tecnologia (CEFET), o Colégio Técnico da UFMG (COTEC) e também no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No entanto, depois que foi implantada a Escola Plural, segundo ela, houve uma queda vertiginosa na qualidade de educação oferecida pela escola, e que, nem a comunidade e nem os professores daquela escola aprovam essa proposta, por creditarem a ela a diminuição

no nível de aprovação em concursos como os citados. Gabriela relata que, desde a implantação da proposta, os professores daquela escola, apesar de reconhecerem alguns aspectos positivos nela, apresentam muitas críticas à Escola Plural:

*A primeira resistência nossa à Escola Plural, foi porque acabou com projetos que funcionavam bem. A qualidade, no caso da nossa escola, perdeu muito. Os projetos anteriores funcionavam muito bem, havia um envolvimento muito maior dos professores e se em alguns aspectos a gente reconhece que a Escola Plural trouxe aspectos positivos e bons e que a gente tem um dado adaptado, como por exemplo, na avaliação, em outros, como por exemplo, o trabalho desses temas transversais, a gente encontra uma resistência muito grande da maior parte dos professores. (Prof. Gabriela, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

A professora Marta, segunda pessoa entrevistada no Colégio Charles Darwin, foi aprovada num concurso público há mais de 10 anos pela rede municipal de Belo Horizonte e, desde então, leciona nessa escola. Esta professora faz severas críticas à Escola Plural, dizendo que esta proposta desvalorizou o ensino, o conteúdo, a imagem e o papel do professor.

*A escola, como estava antes, realmente precisava de mudar alguma coisa, só que, a Escola Plural, o objetivo fundamental dela é a não retenção, não é a aprendizagem, não é conteúdo, não é se o aluno está feliz, é passar. Qual é o objetivo? É o aluno não ter nenhuma retenção. Esse é o objetivo fundamental da Escola Plural. Não teve investimento na escola, não teve investimento em professor nenhum, de tipo algum. (Prof. Marta, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

O professor Vítor, da área de Matemática, ingressou na rede municipal em 1986. Trabalhou, inicialmente, numa escola de periferia e depois pediu transferência para esta escola, onde se encontra há 12 anos. Sempre trabalhou no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Atualmente leciona em dois turnos, no da manhã e no da noite. Vítor diz que no início da implantação da Escola Plural ficou um pouco empolgado e até chegou a acreditar em seus princípios norteadores. Entretanto, com o tempo, percebeu que era mais uma proposta política e econômica do que pedagógica. Além disso, ele avalia que é muito perigoso romper com toda uma referência com a

qual já se trabalha há muito tempo para mudar radicalmente para outra concepção que não se conhece ao certo.

*Eu acho que a Escola Plural de uma certa forma veio mascarar as dificuldades. Então, eu acho que a Escola Plural não tem sido pedagogicamente eficaz. Eu acho que dentro do projeto onde são escritas as coisas, dá impressão que vai resolver todos os problemas. Porque a gente pensa assim, o aluno agora ele vai ter um tempo maior para poder rever o conteúdo, por exemplo, se ele não aprendeu nesse ano, o ano que vem ele vai aprender. Então, a gente tem uma idéia de que tudo vai funcionar bem, tanto que eu fiquei um pouco entusiasmado, no início, porque eu achava que aí iriam resolver todos os problemas, porque nós iríamos dar mais oportunidade para o aluno ter mais tempo para poder aprender. Só que o tiro saiu pela culatra, porque esses alunos começaram a ficar desmotivados. (Prof. Vítor, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

A última escola visitada foi o Colégio Ordem e Progresso, escola também considerada pelos órgãos centrais de ensino do município de Belo Horizonte como uma instituição resistente à proposta Escola Plural, e que trabalha, inclusive, ainda no regime seriado. O prédio está situado na região central da cidade. Desse estabelecimento foram entrevistadas as professoras Ana e Heloísa.

Segundo dados da SMED de 1998, essa escola funciona nos três turnos e oferece da 5ª a 8ª séries, assim como outras especialidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Apresenta no total 113 professores e 2906 alunos. Desses, 288 alunos estão especificamente na 5ª série e 700 alunos e 21 professores no 3º ciclo.

Ana é uma professora que se formou há 25 anos e está há 9 anos no Colégio Ordem e Progresso. Atuou durante sete anos em escolas da periferia de Belo Horizonte antes de chegar a essa escola. Leciona Ciências, no 3º ciclo, no turno da tarde e Biologia, à noite, no Ensino Médio. Alguns minutos antes de ter início a entrevista, a professora recolhia parte de seus materiais pessoais, pois estava se aposentando em um dos cargos. Como avaliação geral, ela diz que há 25 anos vem assistindo a uma queda gradativa na qualidade de ensino da escola pública. Analisa que a Escola Plural acentuou essa perda de qualidade e entende que a escola pública deve imitar a escola particular, que é a escola que apresenta o melhor modelo de ensino.

*Então eu pergunto, por quê não imitar o que é melhor? Por quê não seguir o modelo da escola particular? [...] E o que houve desses 25 anos para cá? O crescimento da escola particular e a queda vertiginosa da escola pública, deveria ser o contrário, porque quem tem um pouquinho de consciência, ou um pouquinho de dinheiro ou se esforça, não põe o filho na escola pública. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

A professora Heloisa, foi a outra entrevistada do Colégio Ordem e Progresso. Tem 15 anos de profissão e sempre trabalhou, por opção, em escola pública, porque acredita que dentro da escola pública existe condição de se desenvolver um trabalho participativo. A professora ficou 13 anos somente em uma escola. Ali passou por várias funções, foi coordenadora de área, coordenadora pedagógica e diretora, mas teve que transferir em função da localização de sua residência ser muito longe daquela escola. O Colégio Ordem e Progresso, onde está agora, é próximo de sua residência. Nesta escola leciona no 3º ciclo no turno da noite. Ela avalia que nesses 15 anos de profissão aconteceram mudanças na sociedade, nos alunos, nas disciplinas e no enfoque. Diz estar procurando sempre acompanhar essas mudanças, pois lê muito e não tem muita resistência às transformações. Ao contrário, diz-se maleável a mudanças. Com relação à proposta Escola Plural ela acredita que os princípios são todos avançados, acha "fantástica" a idéia de ciclos, de trabalho coletivo, de não-retenção, no entanto, ela entende que a proposta tenha alguns entraves. Vejamos sua fala:

*Você diz que a Escola Plural veio também para fazer um contraponto na questão do fracasso escolar, eu acho que em princípio foi muito na questão mesmo da evasão e da repetência, muito no sentido de dar uma resposta estrutural a esse mundo que está caminhando. Eu acho que a opção foi mais econômica e política mesmo e menos pedagógica, no sentido mesmo de que a educação passou a ser ponto de agendas de encontros internacionais. Houve uma pressão do Banco Mundial, houve uma pressão do FMI e houve uma pressão dos países ricos [...] Embora na prática, em tese eu falei, eu concordo plenamente com a Escola Plural, mas, acredito eu, que em princípio a opção foi muito econômica, muito econômica. Eu acho que quem abraçou a Escola Plural, quem está tentando, quem está caminhando, quem está fazendo, quem está estudando, quem está em sala de aula, como nós, eu acho que nós estamos tentando caminhar mais nesse sentido mais pedagógico. Mas em princípio, eu não acredito, sinceramente, que a*

*opção da prefeitura tenha sido essa não. (Prof. Heloísa, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

No processo de coleta e tratamento dos dados, trabalhou-se, inicialmente, com duas categorias:

- I- *Representações dos professores sobre os determinantes dos problemas de aprendizagem.*
- II- *Formas de enfrentamento dos problemas de aprendizagem encontradas pelos professores em suas práticas de ensino.*

No entanto, o debruçar sobre a realidade e os relatos dos profissionais entrevistados, colocou em cena outras três categorias:

- III- *Representações dos professores sobre a reorganização dos tempos em ciclos de formação na Escola Plural.*
- IV- *Representações dos professores sobre a questão da não-retenção dos alunos.*
- V- *Representações dos professores sobre as mudanças na prática avaliativa como uma das formas de enfrentamento dos problemas de aprendizagem.*

Além disso, deve-se reafirmar que, as escolas aqui consideradas apresentam diferenças quanto ao grau de aceitação e envolvimento com a proposta Escola Plural, segundo avaliação da SMED. No Colégio Alvorecer e Colégio Primavera, observou-se que existe um maior envolvimento e/ou aceitação dos professores com os princípios da proposta Escola Plural. Em contrapartida, no Colégio Ordem e Progresso e no Colégio Charles Darwin observou-se uma resistência maior à proposta.

Considerando o grupo de escolas de cada uma dessas duas situações, tem-se que, dos professores entrevistados, sete atuam em escolas não resistentes à Escola

Plural e os outros cinco, em contrapartida, atuam em escolas que apresentam resistência à proposta.

### Os Professores e os Determinantes dos Problemas de Aprendizagem

No 1º grupo, no entanto, dentre os sete professores entrevistados que trabalham em escolas que implantaram ou concordam com os princípios da Escola Plural, três deles disseram claramente que uma das principais causas dos problemas de aprendizagem está ligada a *problemas de saúde* dos alunos. No depoimento da professora Cristina, por exemplo, essa visão se faz presente:

*Tem alguns problemas de saúde mesmo que passam às vezes despercebidos. Questão de que se o aluno ouve, se não ouve. Se ele enxerga bem, se não enxerga. E há casos que quando a gente sabe que o aluno tem problema, que a gente tenta levar pra frente, tem aluno que irrita com isso. E a gente está pensando no bem dele. E tem uns que não gostam, infelizmente. Querem estar lá no cantinho dele. Tem aluno que no período da tarde, que a gente sabe que ele tem problema, mas a mãe já pediu encarecidamente para a gente não falar com ele que a gente sabe do problema... eu já sabia do problema dele, e ele sempre falando que iria operar. Aí ele não operava não. (Prof. Cristina, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Essa visão biologizada dos problemas de aprendizagem também está presente no depoimento do professor Filipe. Ele relatou que existem alguns alunos seus que não fazem nada em sala e não apresentam bom aproveitamento em sua disciplina. Entretanto, não vê isso como uma questão de problema de aprendizagem. Para este professor o que deve estar acontecendo é uma falta de interação entre o conteúdo dado na escola e a realidade vivida pelo aluno. Mas ao tratar da questão do problema de aprendizagem, mais uma vez é estabelecida uma relação com problema de saúde. Eis um trecho de sua fala:

*Tinha uma aluna lá, que tem dificuldade de ver minha lógica de uma questão, inclusive da continha de mais e menos. Então ali eu consigo dizer que tem um problema de aprendizagem. Agora, tem uns cinco ou seis alunos que não estavam fazendo nada na sala de aula e dizem que não sabem, aquilo ali não é problema de aprendizagem. Bom, eu estou pegando o problema de aprendizagem no sentido talvez tradicional. Eu não vejo aquele aluno como um problema de*



*aprendizagem. Ele não está aprendendo por causa de um problema intrínseco dele, interno é físico ou mental, ou seja, ele não está aprendendo por causa disso. Ele não está aprendendo porque não quer. (Prof. Filipe, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

A visão da professora Cecília também traz esses elementos. Vejamos o que ela diz quando perguntada sobre as prováveis causas dos problemas de aprendizagem do aluno.

*Ih, são várias! Se a gente fosse falar disso daí mesmo você iria ficar aqui o dia inteiro! Não dá nem para falar! Porque a gente tem problema de ordem social, relacionado à família. Nós temos problemas de ordens emocionais. Nós temos problemas de ordem neurológica, de deficiências realmente físicas e intelectuais; de nutrição... É muito amplo. (Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)*

Como se observa, apesar dela destacar que existe relação entre fracasso escolar e questões sociais, porém, essas questões sociais estão sempre relacionadas à família no qual esse aluno está inserido. Em certa medida, a professora Cecília, como a maioria dos professores entrevistados, ainda tem uma concepção biologizada do fracasso escolar, isto é, acredita que esse é determinado por fatores intrínsecos ao aluno.

Outro aspecto, apontado pelos professores, está relacionado à questão da desestrutura familiar, traduzida como falta de harmonia no lar. Esse dado é tido, pelos professores, como um dos problemas que acontecem com alta frequência entre os alunos, criando uma baixa-estima nestes e contribuindo para a existência de problemas de aprendizagem. Crianças advindas de famílias que não possuem uma estrutura familiar considerada normal e equilibrada emocional e financeiramente, tornam-se potencialmente fracassados na escola. Essa, por exemplo, é a avaliação do professor Rodrigo:

*Olha, os alunos que têm problemas de aprendizagem ou problemas de comportamento, eles, na maioria, na grande maioria têm problema de estrutura familiar. Vem lá da estrutura familiar. A escola, ela tem que lidar com esses alunos, ela tem que saber como que lida com esse aluno, como lida com a família desse aluno, com a comunidade, para integrar ele ao espaço escolar. Realmente, dentro da escola, você trabalha com uma série de alunos. Mas, os que têm problemas, eles têm problemas na estrutura lá, no berço de formação deles, e eles trazem isso para a gente, e às vezes é muito difícil. É a Escola Plural, ela tem como, por ela ser mais maleável, ela tem como se organizar para atender melhor a esses alunos. (Prof. Rodrigo, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Outra causa para os problemas de aprendizagem apontada por alguns professores é o fato de muitos alunos chegarem a determinado nível de ensino sem terem vencido conteúdos considerados pré-requisitos. Observemos o que diz esta professora:

*Os problemas de aprendizagem, eu acho que pode ter um problema, eles podem ter problemas que não foram detectados no período em que eles estavam sendo alfabetizados. Talvez a dificuldade de interpretação hoje pode ser de uma falha anterior que não foi detectada, pode ser problema dele de linguagem... (Prof. Cristina, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Uma professora, Cecília, que leciona no 2º ciclo do Colégio Primavera, apontou a formação do professor e sua forma de conduzir o trabalho pedagógico em sala de aula como sendo fator de interferência no processo de ensino-aprendizagem do aluno, vejamos o que ela diz:

*Tem tantos fatores que interferem, além de ter o fator de formação dos professores, de linha pedagógica adotada por cada professor, da forma de estar encarando e interagindo; das intervenções feitas com esse aluno em sala de aula. É muito amplo. (Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)*

Diferentemente daqueles professores entrevistados que apontaram fatores internos e até mesmo inerentes ao aluno como causas dos problemas de aprendizagem, apenas um professor, Mateus, do Colégio Alvorecer, fez uma análise mais reflexiva e contextualizada da questão. Este elencou como determinantes do fracasso escolar dos

alunos questões mais externas ou fatores socioeconômicos, políticos, culturais, étnicos, de gênero entre outros. Isto é, relacionou todos os fatores que permeiam a sociedade e que influenciam diretamente na escola, bem como nos problemas de aprendizagem dos alunos e na conseqüente exclusão desses.

Vejamos o que diz esse professor quando perguntado sobre quais seriam os determinantes dos problemas de aprendizagem dos alunos:

*Nossa! Isso é uma gama imensa. Oh, tem fator social, econômico, fatores políticos, política falo política partidária mesmo, de quem está na situação, quem define onde que vai ter escola, qual ciclo que vai ser privilegiado, quais vagas serão abertas, quem fica, quem não fica. Por exemplo, a idade hoje, é um fator de seleção, os alunos mais velhos não têm vaga garantida no segundo, no quarto ciclo. A regra é: os mais novos têm prioridade, e eu não sei se essa é uma regra justa. Esse é um fator de exclusão, mas há outros, há fatores culturais, fatores étnicos, fatores de gênero, enfim, todos os fatores que permeiam a nossa sociedade influenciam na exclusão ou nos problemas que o aluno possa ter com aprendizagem, inclusive preconceito, ou preconceito da classe de professores. A resistência, aquelas pessoas reacionárias que não aceitam outra forma que não aquela que já trabalham há séculos e que já está cristalizado. Eu acho que tudo isso influencia, não dá pra falar que existe um fator, existe uma gama de fatores. Os componentes são vários, a resultante é definida por esses componentes, esses diversos componentes. (Prof. Mateus, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Segundo esse mesmo professor, existe uma cultura meritocrática, implantada durante a educação jesuítica no Brasil Colônia e que ainda leva a uma concepção de que o fracasso escolar é do próprio aluno:

*O aluno é culpado pelo fracasso ou pelo seu próprio sucesso. As condições sociais, as condições étnicas, de gênero, culturais nada disso era levado em conta, só o mérito do aluno, é impossível continuar pensando assim... (Prof. Mateus, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Como se observa, a representação do professor Mateus com relação aos determinantes dos problemas de aprendizagem dos alunos destoa-se dos demais depoentes.

Passemos à análise das representações e/ou concepções do 2º grupo de professores sobre os determinantes dos problemas de aprendizagem. Nessa, com

exceção da professora Heloísa, os demais entrevistados mencionaram *problemas de saúde* como sendo um forte determinante dos problemas de aprendizagem. Inclusive uma professora, Gabriela, do Colégio Charles Darwin, relatou que nessa escola é comum fazerem encaminhamentos de alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem não resolvidos na escola, para centros de saúde. Esse é um forte indício de que em algumas escolas da rede municipal de Belo Horizonte ainda esteja havendo a medicalização do processo ensino-aprendizagem. Analisemos as seguintes falas:

*A gente faz um encaminhamento. A gente alega ao pai que a criança precisa de um encaminhamento. Eu estava falando que hoje mesmo eu atendi um casal daqui do bairro que a menina, para nós professores que lidamos com ela, ela claramente tem uma deficiência de aprendizagem. Mas os pais negam. Então, normalmente eles não vão procurar. O padrasto, no caso disse: 'Não, ela já foi no psicólogo.' Mas esse negócio de psicólogo não adianta nada, sabe? Mas, no caso ela precisa de um acompanhamento, de uma psicopedagoga, porque ela não consegue vencer as dificuldades dela sozinha. 'Ah, não ela é muito inteligente.' E quando você percebe claramente que a menina não é inteligente. (Prof. Gabriela, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

*Eu acho que além do professor, a prefeitura precisava ter nos bairros de origem do pessoal, precisava ter centros de convivência, que não fosse escola. Como tem centro de saúde. Esse pessoal teria que ter terapia, trabalho com psicólogos, terapeuta ocupacionais. Nessas quatro horas da escola não dá para a gente fazer isso tudo. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e progresso)*

Também a família foi considerada, por todos os professores desse grupo, como sendo um dos principais grupos sociais responsáveis pelos problemas de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, dois aspectos foram destacados, o primeiro é em relação às condições socioeconômicas e culturais, que obrigam os pais a se ausentarem de casa durante grande parte do tempo com o objetivo de buscar o sustento da família e o segundo aspecto é que, em consequência dessa ausência, a criança fica sem apoio e desmotivada para estudar. Vejamos a análise da professora Heloísa:

*Eu vejo problemas, por exemplo, de meninos que não têm nenhum tipo de contexto familiar que estimule o estudo. Por mais que os pais, por exemplo,*

*achem que o estudo é importante, que o menino deva estar na escola, não existe nenhum tipo de motivação neste sentido. Os meninos são muito largados. Mas hoje os pais estão correndo tanto, trabalhando, correndo tanto atrás da sobrevivência, hoje mais do que nunca. (Prof. Heloísa, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

Além desses aspectos, a professora Heloísa apontou também as más condições de trabalho dos professores, como sendo outro fato responsável pela desmotivação destes em sua prática docente. Os professores não inovam em sala de aula, isto é, trabalham muito na perspectiva do ensino tradicional, projetando em seus alunos a mesma falta de estímulo para com o processo ensino-aprendizagem.

*A carga horária, cada ano está aumentando mais, meu salário continua a mesma coisa. Eu acho essa questão muito estrutural. Alguns meninos se sentem pouco motivados, eu acho, talvez, pelo tipo de ensino, tradicional ainda. Eles falam muito isso para mim ' professora, as aulas são tão semelhantes, tudo tão igual.' (Prof. Heloísa, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

A falta de esforço e motivação que é mencionada por essa professora, aparece também na avaliação da professora Ana, de forma mais enfática como sendo um dos fatores determinantes dos problemas de aprendizagem. Entretanto, para ela, essa falta de esforço é proveniente da família do aluno, que não tem contribuído para desenvolver nesse uma outra postura frente aos problemas e dificuldades enfrentados no cotidiano. Vejamos o que diz essa professora:

*Mas o que eu acho, é que hoje as pessoas têm muito mais facilidade e não conseguem aproveitar. Então esse rigor que falta nas famílias, esse desejo de progresso, um progresso construído com esforço. Então eu vejo isso nos meus filhos, como eles se esforçam. E eles que já têm a retaguarda fornecida por mim e por meu marido. Então eu vejo que o pessoal mais carente financeiramente, por meu marido. Então eu vejo que o pessoal mais carente financeiramente, culturalmente, eles são acomodados. Esse assistencialismo me irrita! Não que você vá deixar a pessoa passar fome, um sofrimento físico. Eu acho que a pessoa pobre tem de querer deixar de ser pobre, mas não é pobre financeiramente, é pobre de espírito, que eu acho que é o pior, que é essa falta de querer aprender. Essa falta de vontade de conhecer as coisas. Então eles são muito alienados, não têm desejo assim que seria próprio da idade dos meninos. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

O professor Vítor, do Colégio Charles Darwin, destacou a baixa-estima do aluno como fator determinante dos problemas de aprendizagem. Para ele, também, esta é vista como decorrente de problemas na estrutura familiar.

*Agora problema de aprendizado mesmo, temos pessoas que participam da vida escolar, fazem todas as atividades e ainda assim não tem bom aproveitamento, eu acho que tem duas razões: a primeira é problema de relacionamento na família. É a segunda, que é a questão de auto-estima. A maioria dos alunos que tem problema de auto-estima, tem um certo problema de família. Às vezes não é nem que o pai que briga com a mãe, é um problema por exemplo, a família exigia demais, ou a família ficou ausente, porque o pai e a mãe trabalhavam fora, então o aluno não teve um apoio na hora que precisou. Então, eu acho que os problemas de aprendizagem que a gente tem, na maioria dos casos é problema de auto-estima. (Prof. Vítor, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

Entre alguns professores desse 2º grupo, a concepção trazida pela proposta Escola Plural de deslocamento da ênfase nos conteúdos para a formação integral do aluno como cidadão, como ser social, é apontada como geradora de problemas de aprendizagem. Isso porque, na visão desses professores, a proposta provocaria o esvaziamento, a banalização dos conteúdos, ou seja, a desvalorização do conhecimento.

Vejamos também o que diz a professora Marta, que leciona no 3º ciclo, do Colégio Charles Darwin, sobre a questão da desvalorização do conteúdo na Escola Plural:

*Olha, desvalorizou a imagem, desvalorizou o ensino, desvalorizou o conteúdo, desvalorizou o papel do professor. O aluno está aqui para recrear, para brincar, ele pode fazer isso em qualquer lugar. A escola, deve ser um lugar, na minha maneira de ver as coisas, a escola deve ser um lugar agradável, mas antes de tudo ela é um lugar, onde a pessoa precisa de ganhar mais habilidade com as letras, com a leitura, com a interpretação, com o diálogo, com o raciocínio. E isso normalmente não é o que a gente tem percebido não. (Prof. Marta, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

Ana, por sua vez, avalia que essa concepção de ensino, proposta pela Escola Plural, leva o professor a não se esforçar no processo de ensino, isto é, se o aluno será promovido automaticamente, independentemente do que ele comprovar durante o ano

letivo, conseqüentemente o professor também não irá se esforçar, já que os conteúdos não são os mais importantes.

*Então, se a Escola Plural deu essa abertura para o aluno, dele passar sem se esforçar, ela está sendo um deleite para muitos colegas meus, que não precisam se esforçar, que o currículo não é o mais importante, o academicismo já era, porque nós temos que preparar o aluno para a vida. E todo professor agora virou um psicólogo, um pedagogo, um terapeuta ocupacional, um recreacionista, se der ele dá aula. (prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

Outro problema, avaliado pela profesora Ana, é que, se por uma lado essa concepção de ensino leva o aluno a não ter fracasso na escola, por outro lado, esse indivíduo estará fadado ao fracasso na vida em sociedade.

*Quando eles saírem com o certificado, para que vai servir esse certificado? Eles não têm qualificação profissional nenhuma. Estão preparados para a vida. Qual vida? A vida da periferia no entorno da cidade! Eles vão continuar a vida, da geração, dos pais, dos avós deles. Eles não vão ter ascensão social. Isso que nos incomoda a todos aqui na escola, porque a gente vê que a escola pública não vai promover esse menino, ele vai continuar na mediocridade da vida dele. (Prof. Ana, Colégio Ordem e Progresso, 3º ciclo)*

Se o deslocamento do foco nos conteúdos proposto pela Escola Plural é tão questionado por esse 2º grupo de professores, o fator ausência do domínio de conteúdos, considerado pré-requisito básico, também foi apontado como determinante nos problemas de aprendizagem. É o que nos informam as professoras Heloísa e Ana:

*Mas eu vejo algumas dificuldades, por exemplo, estruturais. O que é para mim dificuldade estrutural? Alguns meninos vêm mesmo com alguns problemas que deveriam ter sido sanados primeiro no que é hoje o 2º ciclo, no antigo primário. Então esses meninos vêm com dificuldades grandes, que não foram sanadas lá no antigo primário. (Prof. Heloísa, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

*Agora, o problema é que o pessoal que está chegando para nós, na verdade, parece que eles nunca freqüentaram a escola. Então eu vejo também o que fizeram com esses meninos na pré-escola, no curso primário, o antigo curso primário, no 1º ciclo, no 2º ciclo. O que eles foram fazer na escola esse tempo*

*todo, para chegar aqui com essas deficiências todas? (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

Outro aspecto apontado nos depoimentos de professores tanto do 1º, quanto no 2º grupo, foi a questão relacionada à formação continuada dos professores. Algumas críticas foram levantadas: uma refere-se ao fato de que a estrutura do CAPE não atende às demandas da rede municipal. A outra, é que os cursos de aperfeiçoamento são oferecidos em horários de trabalho dos professores nas escolas, tornando-se fator impeditivo para que possam participar dos mesmos. Vejamos dois depoimentos de professoras que atuam em escolas agrupadas em concepções distintas:

*Bom, eu acho que o CAPE tem propostas interessantes de trabalho, uma delas, é um curso de 360 horas, que tem uma discussão, um embasamento muito interessante para os professores. Tem alguns cursos em momentos salteados no CAPE [...] Agora, eu ainda acho o CAPE distante das escolas. Eu acho que o CAPE itinerante funciona pouco e falta um trabalho mais efetivo, mais sistematizado dentro da escola. E eu acho que o CAPE nem tenha pessoal disponível para isso não. Eu acho que ele precisa de uma reestruturação geral. (Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)*

*O CAPE eu nunca participei, eu nunca fui lá, tenho uma crítica feroz. Eles vêem, mas sinceramente não são bem recebidos, porque elas não têm nada a oferecer, parece que elas são um intermediário entre o poder central e a escola. Eu chamo de 'olheiras' da prefeitura. São pessoas que não sei por quais qualificações ou motivos estão lá. Eu digo que estão descansando da sala de aula [...] Quando vem nos visitar, anotam freneticamente tudo o que nós falamos, não têm respostas para nada. Os cursos que elas dão são no nosso horário de trabalho. Quem vai me substituir para fazer curso? Fazer curso com colega meu? Graduado? Eu quero fazer curso com quem seja melhor que eu. Eu quero fazer cursos com mestres, doutores e não com colega meu que está lá, que é um cargo político, um cargo de confiança, para mim não tem valor nenhum. Nunca fiz curso no CAPE, todos os cursos que eu fiz foram na Federal (UFMG) e na PUC, todos fora do meu horário de trabalho. Por quê? A prefeitura não iria me dar licença. Quem iria ficar no meu lugar? Então para mim o CAPE é inócuo, para mim não serve para nada. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

Como se observa, no que se refere a essa primeira categoria em análise, determinantes dos problemas de aprendizagem, não há muita distinção nas



representações dos professores dos diferentes grupos de escola, ou seja, aquelas mais resistentes e as outras menos resistentes à proposta Escola Plural.

Entre os aspectos comuns, na concepção da maioria dos professores dos dois grupos, sobre as possíveis causas do fracasso escolar, é a tendência de se localizar essas causas no aluno e no grupo social imediato em que vive, ou seja, a família. Entre os que culpam o aluno pelo seu próprio fracasso, todos acreditam que esses alunos possam ter problemas de saúde, relacionados a problemas neuropsicológicos, que o impedem de aprender as habilidades básicas ensinadas na escola. Temos aqui, mais uma vez, a presença do processo de biologização do fracasso escolar que define como causas desse fracasso as supostas doenças das crianças. Com isso, muda-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções médicas e distantes da escola. Novamente nos defrontamos com a patologização ou medicalização do processo ensino-aprendizagem.

Também foram freqüentes nos depoimentos, aquelas análises que destacaram a falta de motivação e/ou esforço do aluno na escola como decorrentes da falta de estrutura e convivência familiar e sobretudo da falta de contexto socioeconômico e cultural familiar.

Um aspecto bem distinto, entre os professores dos dois grupos de escola, é a ênfase dada à relação entre fracasso escolar e a proposta Escola Plural. Ficou claro que, entre os professores das instituições consideradas como resistentes a essa proposta, a avaliação é de que ela pouco contribui para o enfrentamento dessa questão, pois estaria ocorrendo uma desvalorização e esvaziamento dos conteúdos e do trabalho do professor. Mesmo quando reconhecem alguma contribuição, questionam se a *não retenção*, como tem ocorrido no regime de ciclos, não estaria apenas adiando um problema. Por sua vez, entre os professores das escolas consideradas não resistentes, fica evidente o reconhecimento de que esta proposta apresenta importantes alternativas para a compreensão e enfrentamento do fracasso escolar.

## Os Professores e o Enfrentamento dos Problemas de Aprendizagem

Passemos à análise da 2ª categoria, que se refere às *formas que os professores encontram em suas práticas docentes para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos alunos.*

Nos depoimentos dos sete professores de escolas que implantaram e assumiram a proposta Escola Plural, fica evidente que eles buscam enfrentar os problemas de aprendizagem dos alunos, através de reorganização da metodologia utilizada em sala de aula. Esta reorganização compreende intervenções junto ao aluno ou à própria família e acompanhamento individualizado objetivando superar as dificuldades específicas de cada aluno.

Vejamos o que diz o professor de uma escola, na qual foram implantados os princípios da Escola Plural, a respeito da pergunta feita sobre quais as formas de enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos alunos:

*De várias formas, você tenta trabalhar num ritmo quando há um problema de aprendizagem geral da turma, trabalha num ritmo menor; você tenta construir, fazer com que o aluno construa um aprendizado, jogando a linguagem dele, levantando os pontos de maior interesse dele, e, é claro, você tem que ter um trabalho constante, dependendo do aluno, da clientela vai ser muito difícil. Mas, o professor ele tem que ter uma maleabilidade. Ele tem que exercitar a didática dele e aqui a gente exercita muito. (Prof. Rodrigo, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Observemos agora o que diz a professora Cecília que leciona no 2º ciclo do Colégio Primavera a respeito da mesma pergunta feita ao professor anterior.

*São as intervenções que a gente faz dentro de sala de aula. As intervenções junto à família. Um acompanhamento mais individualizado. O trabalho no coletivo independente da área de conhecimento, um trabalho realmente dentro de uma postura interdisciplinar, ou trans-interdisciplinar. (Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)*

Percebe-se, através da fala dessa professora, que naquela escola o trabalho coletivo está presente na ação pedagógica. Portanto, a interdisciplinaridade se evidencia como uma maneira de enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Foi também possível observar que nas escolas visitadas e que implantaram os princípios da proposta Escola Plural, trabalhava-se na perspectiva dos Projetos de Trabalho. Este método conhecido como Pedagogia de Projetos é uma alternativa na condução de trabalhos docentes e discentes, com o objetivo de promover aprendizagem interdisciplinar, globalizada, contextualizada e organizada a partir de problemas reais dos alunos e também da escola. Vejamos o relato dessa mesma professora sobre sua experiência com Projetos de Trabalho realizados numa turma de 2º ciclo daquela escola.

*Além desse trabalho diferenciado, o que eu tenho tentado muito e que tem dado resultado são os trabalhos com os projetos de interesse da turma. Igual a aula que você viu lá, que é o projeto sobre sexualidade, que surgiu da turma, e os temas que a gente vem trabalhando são temas pré-definidos. São temas que a turma levanta. Então, encima desse trabalho aí, você trabalha a produção de texto, a gramática, trabalha o raciocínio, porque a gente monta gráfico, monta estatística, eu vou trabalhando com as áreas de conteúdo curricular dentro dos projetos de trabalho. Isso tem dado resultado. (Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)*

Constata-se, pois, que os temas dos projetos são escolhidos pela própria turma indo ao encontro dos interesses e realidade de vida desses alunos.

Uma outra professora, Joana, que leciona no 1º ciclo do Colégio Primavera, relata sobre as formas usadas por ela para enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos:

*Primeiro é com uma observação dos meninos. Isso, e fazendo intervenções dentro. E outra é procurando algumas alternativas como reagrupamento. Então, eu acho que é isso, observando, tentando criar novas estratégias e fazendo isso que nós estamos fazendo: reagrupamentos. (Prof. Joana, 1º ciclo, Colégio Primavera)*

Temos aqui, no Colégio Primavera o reagrupamento de turmas por habilidades. Essa prática é considerada por alguns professores como sendo uma forma eficaz de enfrentamento dos problemas de aprendizagem. Ela consiste em reagrupar os

alunos de determinado ciclo, temporariamente, por habilidades e competências desses. A frequência com que esses reagrupamentos acontecem depende do critério adotado por cada escola. É previsto, inclusive, que haja reagrupamentos de alunos de diferentes ciclos numa mesma turma, pois o objetivo desses momentos é agrupá-los por defasagem de habilidades em determinados conteúdos, e não por idade, tornando as turmas mais heterogêneas por ciclo e idade porém em mesmo nível de interesses e dificuldades. Desse modo, é possível realizar assistência mais individualizada aos alunos. Os professores, então, discutem quais atividades serão implementadas com os diferentes alunos reagrupados, de acordo com o nível de desenvolvimento desses. Por exemplo, se em determinada turma será feito um trabalho mais voltado para a interpretação de texto, ou mais voltado para a matemática entre outras atividades.

Essa prática de reagrupamento é bastante distinta das turmas-projeto, que reúnem alunos com características de faixa etária e habilidades comuns, procurando integrá-los ao conjunto da escola. Nas turmas-projetos, somente os alunos que apresentarem defasagem de habilidades recebem atendimento especializado para suprir essas possíveis deficiências em relação ao ciclo em que se encontram. Por exemplo, alunos na faixa etária correspondente ao 2º ciclo e que não apresentam habilidades básicas de leitura, terão, por sua vez, atendimento para suprir tais deficiências.

Vejamos o que diz essa mesma professora sobre os reagrupamentos de turmas que acontecem naquela escola:

*É uma forma que a gente arrumou, porque na sala a gente está trabalhando com texto, com sílaba, com palavras, com projetos. Ali a gente dá assistência, faz intervenção. Mas, a gente percebe que como o ritmo é diferente, que às vezes algum menino precisa, em determinado momento, daquela atividade específica, então a gente achou essa alternativa. Então, naquele momento do reagrupamento a gente faz isso, naquele momento todos os professores estão envolvidos com o grupo de alunos. Não é que ela é homogênea. Mas que dá pra trabalhar uma atividade mais no nível deles. Então, isso também a gente está fazendo. (Prof. Joana, 1º ciclo, Colégio Primavera)*

Essa mesma professora relata que naquela escola, as turmas-projeto tendem a desaparecer com o tempo, pois a prioridade está sendo dada aos reagrupamentos de turmas. No início, haviam quatro turmas-projeto, atualmente existem duas e a perspectiva é de que, em breve, elas não funcionem mais. Embora essas duas estratégias tenham a finalidade de suprir as dificuldades de aprendizagem, isto é, atender a alunos com defasagem em habilidades básicas, os reagrupamentos, fazem atendimento a todos os alunos de determinado ciclo, enquanto as turmas-projeto, atendem somente àqueles alunos que estejam com defasagens em determinados conteúdos. Para Joana, este critério utilizado nas turmas-projeto é uma forma de segregar e estigmatizar os alunos com deficiência de aprendizagem. Eis sua análise:

*Foi mesmo uma segregação pra salvar os meninos. Porque eles ficaram assim enturmados [...] Agora o reagrupamento não, o reagrupamento é pra estar atendendo. Mas atende a todo mundo, não pega só os que tem problema, pega todo mundo. E é um trabalho também de socialização muito interessante. Os meninos de 6 anos com os de 8 anos e um ajudando o outro. As intervenções que a gente faz. Então, é muito legal. (Prof. Joana, 1º ciclo, Colégio Primavera)*

Entre os cinco professores que lecionam em escolas que não assumiram todos os princípios da proposta Plural, três informaram que, no intuito de enfrentarem os problemas de aprendizagem dos alunos, procuram fazer uma reorganização da metodologia usada em sala de aula. Essa reorganização, no entanto, limita-se muitas vezes, somente às mudanças dos recursos pedagógicos utilizados. Com frequência, os recursos pedagógicos introduzidos por esses professores são, entre outros, aulas práticas nos laboratórios da escola, o uso de videotecas na própria escola, excursões, realização de palestras, com pessoas externas à escola, sobre determinados assuntos da atualidade. Observemos o que diz a professora Ana, do 3º ciclo do Colégio Ordem e Progresso ao responder sobre quais as formas utilizadas em sua prática docente tendo em vista o enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos alunos:

*Há muita repetição de forma diferenciada. Você está vendo aqui sobre a mesa, são as sobras do que eu já fiz esse ano. A escola tenta promover ao máximo. A gente tem recurso, a gente tem laboratório, a gente tem uma videoteca boa. A gente contacta, faz excursões. Veio um pessoal do Hemominas, fez uma palestra sobre sangue. Nós fomos à UFMG [...] A moça do Hemominas veio quatro dias seguidos para receber todos os alunos. A professora do laboratório trabalha com todas as 25 turmas da tarde. A gente trabalha com metade da turma e ela leva a outra metade no laboratório e na semana seguinte, troca. É um trabalho muito pesado, porque às vezes ela tem que desmontar uma prática e montar outra. Esse trabalho é feito. E tem escola da prefeitura que não tem mais esse trabalho de prática. Por quê? O próprio professor de aula teórica tem que sair da sala e ir para o laboratório. Economia porca da prefeitura e conivência dos diretores que abaixam a cabeça para tudo o que a prefeitura faz, porque aqui no colégio todos os laboratórios funcionam. Por que as outras escolas da prefeitura, que têm os laboratórios põem os professores de aula teórica para dar aula de laboratório? Ai ele vai no dia que ele quer, no dia que está mais ou menos cansado e leva 40, 35 para dentro de um laboratório? Então não é aula de laboratório, é aula de demonstração. Isso você faz na sala de aula. Então com isso, a prefeitura acabou com o que tinha de qualidade na escola. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

Essa mesma professora relata que todas essas práticas extras, como por exemplo, a ida de palestrantes à escola, excursões, entre outras, são realizadas através de recursos financeiros da própria escola. A professora Ana conta, também, que por ocasião de uma excursão à UFMG, em que a escola planejava levar todos os alunos, a Secretaria Municipal de Educação contribuiu apenas com o empréstimo de um ônibus, dessa forma, apenas uma turma de 7ª série do turno da tarde pôde ir ao Museu de Morfologia da UFMG.

A professora Marta que leciona no Charles Darwin, diz estar sempre fazendo cursos de aperfeiçoamento para poder renovar sua prática em sala de aula. No entanto, esses cursos realizados na maioria das vezes, são com recursos próprios e nunca procura o CAPE para ir em busca de formação continuada. Analisemos o que diz essa professora sobre suas formas de tentar superar os problemas de aprendizagem dos alunos:

*Eu tento fazer aulas, exercícios, a gente tem o laboratório, a gente tem filmes, a gente tem aulas práticas. A gente está sempre na área de Ciências, renovando, elaborando, pensando, indo atrás de cursos, não pelo CAPE nem sempre, mas mesmo fora, a gente procura por conta própria. Traz uma coisa, participa de um*

*seminário, participa disso, participa daquilo, então existe a tentativa de melhorar o que a gente já oferece para o aluno, existe muito. E aqui a área de Ciências ela é bem unida, a gente faz um trabalho, tenta pelo menos. Fazer um trabalho para a gente ter receptividade, mas está muito difícil de atingir a todos os alunos, já que eles não têm o estímulo, a motivação, que é uma coisa muito interior, que às vezes a gente não consegue atingir a todos os alunos não. (Prof. Marta, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

Dois outros professores do Colégio Charles Darwin, Gabriela e Vítor relataram uma prática interessante realizada na disciplina de matemática, naquela escola e que lembra as turmas-projeto. Os alunos com defasagem nos conteúdos são reunidos em turma e em turno distinto daquele em que estão matriculados. Nesse momento, uma outra professora faz um acompanhamento mais individualizado com exercícios de reforço para que aqueles alunos consigam superar suas dificuldades.

Vejamos o relato do professor Vítor, que leciona Matemática no 3º ciclo nessa mesma escola, sobre esse projeto e sobre sua prática de enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos alunos:

*Oh, a gente da área da Matemática, nós temos um projeto específico de Matemática que funciona no outro turno, se o aluno estuda de manhã, tem um desenvolvimento à tarde, se o aluno estuda à tarde, tem um projeto de manhã. Então, esse projeto de Matemática, ele trabalha em duas linhas de ações: ele desenvolve, tenta desenvolver o raciocínio do aluno e às vezes dá uma atividade de reforço para eles. Então, a gente, no início ou no meio do ano a gente avalia aqueles alunos com mais dificuldades, que não estão conseguindo acompanhar e aí encaminha para esse projeto de Matemática. Agora, fora isso, a gente está sempre fazendo outras atividades, como desenvolver o raciocínio, nós estamos trabalhando, logo depois que apareceu a Escola Plural, nós estamos trabalhando com um livro de Matemática que não trabalha conteúdo pelo conteúdo, pois tenta relacionar sempre o conteúdo com a realidade. Então, ele vai tentando puxar o raciocínio do aluno, ele vai tipo construindo o raciocínio mesmo. Seguindo a linha construtivista. (Prof. Vítor, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

A professora Gabriela esclarece que, por falta de estrutura física, não existem outros projetos parecidos ou iguais nos demais conteúdos. Ela inclusive relata que essas turmas são atendidas num banheiro da escola que foi adaptado para sala de

aula. Entretanto, disse ainda que a escola pretende mandar um ofício para a Regional a que é subordinada, solicitando que haja aprovação de um projeto semelhante para a disciplina de Português.

No que se refere à concepção da proposta Escola Plural de trabalhar os diversos conteúdos na perspectiva dos Projetos de Trabalho, observou-se que entre os professores do Colégio Charles Darwin, não há muita abertura para o trabalho interdisciplinar. A própria professora Gabriela comentou que teve oportunidade de acompanhar um desses projetos em uma outra escola que trabalha na concepção da proposta Escola Plural, e sobre esses projetos ela faz a seguinte crítica:

*É uma escola onde trabalharam temas transversais e que eu visitei, eu percebi uma falta de organização grande na colocação desses temas. Então, num ano os alunos escolheram trabalhar as Guerras Mundiais. Então foi trabalhado com vários enfoques e tal. No ano seguinte, esse mesmo grupo de alunos escolheu de novo trabalhar com Guerras Mundiais. Aí eu perguntei para o professor que organiza os projetos se isso não seria repetitivo. Aí ele falou que não, que estaria aprofundando mais o assunto. É o tipo da coisa que dentro da nossa escola não poderia acontecer. Os pais dos nossos alunos não aceitariam. Nós também não nos sentiríamos bem, a gente acha que não estaria avançando. Então, por exemplo, você está trabalhando com o primeiro ano do Segundo Grau, você vai estudar 1ª e 2ª Guerra Mundial, outras guerras e tal. Se no segundo ano a gente volta a trabalhar com esse mesmo tema, os pais por exemplo, e os próprios alunos nos cobrarão que nós não estaríamos avançando. E aqui na escola também, muitos dos nossos alunos prestam vestibular. Então o Segundo Grau, por exemplo, estaria muito voltado ao vestibular, então você tem que estar trabalhando conteúdos diferentes de série a série. E por exemplo, isso que eu vi acontecendo jamais poderia acontecer aqui na escola, nós seríamos cobrados pela comunidade, nós seríamos cobrados pelos alunos. E da mesma maneira que eu vi acontecer em relação às Guerras, eu vi acontecer em relação a temas ambientais. Então, fica um tema que às vezes é agradável, é leve de se trabalhar, mas que não traz um aprofundamento de conhecimentos. Então, eu às vezes eu vejo uma falha na condução do projeto porque ao invés de você propor temas diferentes e que vão acrescentando, que vá somando conhecimentos, eu vejo uma repetição. (Prof. Gabriela, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

Enfim, o que se observa entre os docentes dos dois grupos de escola, no que se refere às formas e estratégias utilizadas para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem, é que há um esforço direcionado a redefinição de estratégias e busca de recursos metodológicos. Todavia, essa redefinição caminha por trilhos distintos.



Entre os depoimentos de professores das instituições que concordam e assumem de forma clara as diretrizes da proposta Escola Plural essa redefinição traz a marca do trabalho coletivo e do enfoque interdisciplinar. Já entre os docentes que trabalham nas escolas mais resistentes, o esforço e estratégias que utilizam para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem ocorre de forma mais individualizada e situada nas "distintas" disciplinas.

### **Os Professores e a Reorganização do Tempo Escolar**

Quanto às representações dos professores sobre a reorganização dos tempos em ciclos de formação na Escola Plural, percebe-se que os professores das duas escolas que trabalham na perspectiva da proposta Escola Plural acreditam que a reorganização dos tempos em ciclos de formação é uma mudança importante para o enfrentamento do fracasso escolar dos alunos. A professora Cecília, do Colégio Primavera, faz a seguinte análise:

*A reorganização dos tempos, que seriam os ciclos de formação, eles estão embasados nas teorias de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico da criança e do adolescente. Então, a formação, o trabalho com os pares de idade, ele favorece ao enfrentamento desse fracasso escolar, sim, porque o aluno é mais motivado para vir à escola. Eu acho que a escola se torna mais interessante a partir do momento que ele tem interesses comuns no grupo que ele está junto.*  
(Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)

Mas, apesar de afirmar que essa reorganização é uma forma de enfrentar o fracasso escolar, ela acredita que pode haver outros dois entraves na efetivação dessa reorganização dos tempos na escola: a questão curricular e a formação continuada do professor. Com relação a essa última, a professora Cecília reflete que muitos professores possuem uma prática docente e até mesmo cultural cristalizada e nelas se apóiam resistindo às inovações. Logicamente tal postura contribuiu para que o processo de implantação dos ciclos de formação não fosse o mesmo em todas as escolas municipais. E acrescenta:

*O que é um dificultador ainda é a questão curricular e a questão da capacitação dos professores. Agora, os professores estão começando realmente a se abrir para a proposta da Escola Plural. Então, ela teve como dificultador esse certo comodismo, característico da nossa classe, porque eu já tenho uma prática e essa prática dá certo a tantos anos, por quê eu vou mudar? É aquela falta de acreditar numa coisa que já vem mais ou menos pronto. 'Ah, está vindo, é mais uma proposta. Vai vir, vai ser discutido, mas no fundo vai continuar tudo a mesma coisa'. Então, isso foram dificultadores, que atrapalharam nesse processo de aprendizagem significativa. Agora, com essa retomada, com certeza os alunos que estão vindo, que já têm uma seqüência dentro de uma escola que trabalha em ciclo, e estão chegando com um bom padrão de aprendizagem. Eles não têm aquele conteúdo que nós tínhamos antigamente de livro didático, mas eles têm competências adquiridas que vão gerar habilidades para eles estarem enfrentando num concurso, num processo de trabalho, discutindo criticamente a sociedade. Então, eu acho que esse processo é a favor sim, desse enfrentamento do fracasso escolar. (Prof. Cecília, Colégio Primavera, 3º ciclo)*

A professora Joana, leciona no 1º ciclo dessa mesma escola e compartilha da mesma opinião a respeito da reorganização dos tempos em ciclos para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos alunos:

*Eu acho que essa reorganização ajuda. Esse tempo mais flexível, essas reorganizações, essas reenturmações. Então, eu acho que isso tudo ajuda sim [...] Eu penso assim, se sabe ler, interpretar, pesquisar, aí é muito mais fácil. Se você está trabalhando nessa perspectiva, eu acho que depois ele (o aluno) dá conta, se ele precisar de um conteúdo ou outro, do que ficar preso em listas de conteúdo. Então, a gente está trabalhando com continuidade. Então, ele não deu conta de vencer isso nesse ano ou nesse período, quer dizer o ano pra mim passa a não ser muito a referência até [...] E eu vejo isso também, porque quando os meninos estão agrupados e ele tem um grupo, ele no emocional dele, no afetivo, tem uma ligação muito forte. E se você tira aquele menino, por exemplo, e põe ele em outro grupo, que ele não tem esse vínculo afetivo, eu acho que isso também é um complicador. (Prof. Joana, 1º ciclo, Colégio Primavera)*

O professor Filipe, do Colégio Alvorecer, acredita que a organização do tempo em ciclos é um dos pontos fundamentais para o enfrentamento de problemas de aprendizagem.

*A organização do tempo na escola... ele é um dos pontos fundamentais, que eu acredito, no enfrentamento dos problemas, do chamado fracasso, dos problemas de aprendizado... Nós temos organizado por grupos, nós temos organizado por*

*ciclos. É o meu grupo tem cinco turmas, nós temos a autonomia de pegar essas turmas e misturar como quiser, quer dizer, é a turma referência... Eu posso pegar o horário desses meninos e organizar como eu quiser. Eu posso desmanchar, a semana que vem, na terça e na quinta, os alunos não vão se organizar na A5 e na A2, nós vamos desfazer essas turmas e reorganizar por outras habilidades, por outros interesses. Eu posso fazer isso dentro da escola, quer dizer o projeto é para isso, só que a gente quase não faz, nós não saímos da inércia, ainda perceber que é o ciclo [...] Eu sei de um grupo da tarde que eles fizeram isso, eles organizaram oficinas. Então, na oficina, você recebia alunos diferentes, recebia alunos de diferentes turmas. Então o que é isso? É a organização do tempo do aluno na escola. Em vez de você ficar uma hora, que é o tempo de uma hora que nós temos um módulo de uma hora, pode ficar é uma hora e meia, duas horas, né. Essa possibilidade a gente tem, é eu acho que isso é um fator que você pode reorganizar a escola. (Prof. Filipe, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Já no 2º grupo de professores que atua naquelas escolas consideradas resistentes e cujo regime é seriado, somente a professora Heloísa, do Colégio Ordem e Progresso, acredita que a reorganização da escola em ciclos contribua para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos alunos.

*Mas a implantação do ciclo, em tese, eu acho a idéia fantástica, porque ela dá ao aluno a oportunidade de estar mesmo amadurecendo. Eu vi isso na prática, ali, debaixo do meu nariz, de ele estar amadurecendo, buscando conhecimento, dele estar superando dificuldades. Não estou falando em tese, eu vi isso na prática acontecendo. Agora, eu acho que a dificuldade maior do professorado, no meu modo de ver, no meu ponto de vista, é porque você tem que fazer um enxugamento de conteúdo. Você tem que fazer um novo plano curricular que envolva os três anos [...] Então o ciclo te dá essa oportunidade de você estar reorganizando o seu conteúdo de maneira que você possa acompanhar, inclusive o desenvolvimento cognitivo do aluno. A gente vê por exemplo, matemática trabalhando conceitos abstratos, quando o menino não tem abstração suficiente para aquilo. Isso precisa mudar, sabe? E eu acho que a questão do ciclo nesse ponto ela é muito legal. E eu gosto dessa questão. Os alunos são diferentes mesmo. Você tem de estar olhando como ele caminha a cada ano. Eu costumo usar sempre essa imagem, eu falo isso com os alunos, se ele está nesse patamar e veio para esse, isso é avanço [...] Três anos, eu acho que é tempo para você fazer isso. Mas infelizmente não se está trabalhando, ainda, dentro dessa perspectiva. (Prof. Heloísa, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

Vejamos agora, o que diz a professora Ana, também do Colégio Ordem e Progresso, quando avalia a proposta de implantação dos ciclos de formação como mecanismo de enfrentamento dos problemas de aprendizagem:

*Isso é o desejo da Escola Plural. O que eles fazem é simplesmente trocar seis por meia dúzia. Então, eles falam, 1ª série não pode falar mais, 2ª série, 3ª série, mas você fala 1ª etapa do 2º ciclo, 2ª etapa do 2º ciclo, então troca 6 por meia dúzia. Agora eu não acredito. No 1º ciclo eu acho até que a Escola Plural funciona, caminha, porque o professor, ele passa muitas horas com um grupo pequeno de alunos, porque ele é generalista, dá as coisas de uma maneira superficial, da 1ª à 4ª série, até a 5ª. Agora, você pega os professores que têm uma vocação para a aula de Biologia, de Ciências e você vai querer que esse professor saiba os outros conteúdos? Então, teria que mudar lá em cima, na universidade, preparar os generalistas. Professor generalista não existe! Como que a prefeitura quer que ele seja de uma hora para outra. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

O professor Vitor, do Colégio Charles Darwin, é da opinião de que essa reorganização leva a uma mudança radical na estrutura da escola e isto pode ser prejudicial. Para ele, no sistema seriado, apesar dos problemas, a estrutura da escola funciona melhor.

*O que eu acho perigoso é o seguinte: da forma como vínhamos trabalhando na forma seriada, vinha funcionando. A nossa escola, era tida como umas das melhores escolas da rede municipal. Na época nós tínhamos um nível de aprovação excelente, nós temos uma população aqui que está em busca dessa escola ainda conteudista. Eu acho, pelo nível da nossa escola. Agora, o que eu acho perigoso é trocar isso, que de certa forma estava dando certo, por uma coisa que a gente desconhece e pode atrapalhar toda essa organização. Então, no meu modo de pensar, eu acho, que se agente fosse fazendo aos poucos, talvez daria certo, mudando algumas coisas. Agora, uma mudança radical, igual aconteceu na prefeitura, eu fico preocupado porque a gente troca alguma coisa que a gente conhece, que a gente tem domínio por uma coisa que a gente não sabe o que é direito e que aí possa atrapalhar a qualidade como a gente tem observado que tem atrapalhado. A gente tem tido vários problemas para poder lidar com essa nova lógica da escola, porque nós ainda, por exemplo, não mudamos tanto os nossos tempos assim, nós estamos só lidando com essa nova questão da aprovação automática. Mas eu fico preocupado com essas mudanças muito radicais e que podem estar trazendo alguma coisa que tende a piorar o que já tem. Então a minha preocupação é essa. (Prof. Vitor, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

Como se observa, no que se refere às representações dos professores sobre a reorganização dos tempos escolares em ciclos de formação, enquanto estratégia para

enfrentamento do fracasso escolar, é evidente a diferença de concepção entre os sujeitos entrevistados. Alguns reconhecem essa estratégia como positiva e outros fazem vários questionamentos em relação a ela.

Chamou-nos a atenção, no entanto, que entre aqueles que têm uma visão menos favorável à reorganização dos tempos escolares em ciclos de formação, conforme preconizado pela proposta Escola Plural, não foram as diretrizes pedagógicas referentes ao tempo escolar que sofreram maiores questionamentos, mas, principalmente, a forma como essas diretrizes foram implementadas.

### Os Professores e a Não-Retenção dos Alunos

Com relação à 4ª categoria, *representações dos professores sobre a questão da não-retenção dos alunos*, no grupo de escolas que concordam com os princípios da Escola Plural, os sete professores entrevistados são a favor da não-retenção.

Sobre essa questão, a professora Cláudia, da Escola Primavera, faz a seguinte avaliação:

*A não-retenção foi um ganho. Enquanto o aluno não se inserir de forma tranqüila no processo da Escola Plural, ainda encontraremos dificuldades. Estamos na busca de outros referenciais e formas para que o aluno estabeleça outras relações com o conhecimento. (Prof. Cláudia, 3º ciclo, Colégio Primavera)*

Com efeito, como vimos no capítulo anterior, a proposta Escola Plural, sob vários aspectos, pretende constituir-se nesses "outros referenciais", ao mesmo tempo em que se configura como uma possível síntese de experiências inovadoras que vinham sendo implementadas no cotidiano escolar. O professor Mateus relata que, por exemplo, o problema da retenção e o que o gerava, já era discutido pelo grupo de professores do Colégio Alvorecer antes mesmo de se implantar a Escola Plural.

*Já desde 93 na escola, quando ainda tínhamos nota, avaliando através de nota, a escola já tinha opção de não haver a retenção, sem que houvesse o consenso de todos os professores da turma. Para que o aluno fosse retido, tinha que ser consensual, o professor de Matemática, ou de Biologia, ou de Ciências, ou de*

*Inglês. Não reprovava sozinho. A gente já percebia que a retenção mais desestimulava do que estimulava o aluno. Além disso, não conseguimos achar na literatura, nenhuma referência que defendesse a retenção como estímulo. Todas as fontes que a gente, não vou dizer todas que existem, mas todas as que nós consultamos, eram negativas em relação à retenção. Então quando veio a Escola Plural, a gente já tinha essa prática. [...] O que não quer dizer que não tivéssemos problemas. A gente só não resolvia o problema com a retenção, a gente tinha uma outra opção. (Prof. Mateus, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Entretanto, mesmo nesse grupo de professores que demonstraram concordar com o mecanismo da não-retenção, há várias preocupações no conteúdo e na forma como esses aspectos do processo avaliativo tem sido conduzido no processo de implementação da Escola Plural. O professor Rodrigo, do Colégio Alvorecer, chama atenção para alguns aspectos importantes.

*A retenção ou não na Escola Plural é questionável. Agora, ela é mal interpretada na medida em que a Escola Plural se organiza em ciclos, que correspondem a três anos. A retenção pode até haver, em algumas escolas, a retenção, mas, vai ser na última etapa. Então, as pessoas falam que não há "bomba", não há retenção. Mas, o trabalho com o aluno ao longo desses ciclos pode ser feito de uma forma até mais eficiente, se houver recursos para a escola formar turmas-projeto. Eu acho que o projeto da Escola Plural, ele atende melhor do que o da escola tradicional que retém o aluno, mas muitas vezes até não dá o suporte que o aluno precisa. A Escola Plural ela pode até atender melhor. 'Pode', não diga que 'vá', depende de uma série de fatores. (Prof. Rodrigo, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Como se observa, nessa exposição a questão da não-retenção parece estar sendo mal interpretada. Também, a professora Cecília, do Colégio Primavera, chama a atenção para esse aspecto, inclusive para o problema da "conscientização dos alunos":

*Mas, agora, o que falta é uma discussão com os alunos, falta um processo de conscientização dos alunos e da comunidade, porque tem se passado muito uma mensagem assim: 'já que não tem retenção, eu não preciso ter compromisso'. A não-retenção está ligada ao compromisso do aluno com a sua própria aprendizagem. Esse processo de conscientização é falho. Então, isso gera aquele aluno que entra para a escola, como nós temos casos no 2º ciclo, porque a gente vê a teoria e a prática, tem um aluno que desde o início do ano, ele nunca abriu o caderno. Ele não tem uma linha escrita. E aí? Ele está no final do 2º ciclo, ano que vem para o 3º ciclo, o que você vai fazer com esse aluno? Como você vai*

*agir? Como você vai avaliar o processo dele, enxergar o desenvolvimento dele, se no ano passado o relato dos professores é o mesmo? Ele batia, chutava, mordida os meninos na sala e não fazia nada. Esse ano continua a mesma postura e ano que vem ele vai estar enfrentando um 3º ciclo que apesar de estar dentro da proposta da Escola Plural [...] são professores de diversas disciplinas, de diversas áreas, eu não sei como vai ser. O que vai acontecer com esse aluno? Ele vai ser mais um a passar pela escola? Ou será que um susto valeria para ele? 'Não, você não vai acompanhar a sua turma agora, você vai ter que ficar por mais um tempo'. Ou teria uma inter-relação entre esses ciclos, um processo de intercessão mesmo. Não sei. Não tenho resposta para isso ainda não. Não sei o que a gente vai fazer no final. (Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)*

Essa mesma professora chama a atenção também para as dificuldades que podem ser encontradas entre os professores, que muitas vezes não conseguem romper com a lógica linear de organização do tempo escolar, característica do regime seriado.

*Se você consegue enxergar o ciclo como um processo único, onde o aluno pode ter avanços e retrocessos, ele pode ir e voltar, e você tem um objetivo comum daquele ciclo, a retenção não faz sentido. Agora, se o ciclo ainda continua fragmentado, numa lógica de um currículo por série, a retenção é óbvia. Porque ele não vai conseguir avançar dentro daquela ansiedade do professor, em cima das expectativas que seriam pré-requisitos que um currículo seriado impõe. (Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)*

Já no grupo dos professores entrevistados que atuam nas escolas consideradas resistentes à proposta Escola Plural, apenas uma professora, Heloísa, do Colégio Ordem e Progresso, é a favor da não-retenção.

*Olha, a retenção é uma coisa que para mim não deveria existir, eu acho, a retenção, em hipótese nenhuma, eu acho. Principalmente no caso do adolescente, mais porque acho que cria o problema da auto-estima [...] Eu repudio completamente você reter um aluno por questões disciplinares. (Prof. Heloísa, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

Os demais demonstraram-se contrários a esse princípio e à forma como ele tem sido implementado. A professora Ana, por exemplo, do mesmo colégio que a professora Heloísa, faz vários questionamentos à não-retenção:

*O que eles não gostam de ouvir, que é a reprovação, isso a gente não pode por em prática mais. Então eu acredito que aí está a grande falha da Escola Plural. O aluno só tem uma vez e ele não tem consciência de que a vez dele é limitada no ano. Ele vai passar sem saber. Daí, a tristeza do professor, a resistência de alguns, porque nós vamos ter analfabetos diplomados. Ao invés da escola preparar pessoas, eles dizem que estão preparando cidadãos críticos, não é!? Essa é a linguagem oficial: 'A escola pretende que o indivíduo saia com uma visão global do mundo para se inserir nele, ser crítico.' Mas, realmente, eu não estou vendo nada disso, até agora. Só estuda quem quer estudar. Escola, para mim, significa esforço como já foi para os meus antepassados todos, pra todo esse grupo especial de pessoas que conseguiram ser aprovadas no vestibular e conseguiram ter um lugar na sociedade. Não admito escola sem esforço, e a Escola Plural, infelizmente, ela não valoriza o esforço, não se precisa esforçar para nada. O aluno vai ser reprovado mais adiante, na vida. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

Observa-se nessas considerações dessa professora que os motivos de crítica e resistência à forma de progressão do aluno, adotada pela Escola Plural, é em função do fato da escola não vir a preparar o aluno para a vida em sociedade.

Por sua vez, tanto a professora Ana, quanto o professor Mateus, do Colégio Alvorecer, lembram que essa forma de trabalhar a avaliação final do aluno já vinha sendo repensada, mesmo antes da Escola Plural.

*Acho que não tem mais nenhum professor, de nenhuma escola, há muito tempo, muito antes da Escola Plural, não tinha escola, pelo menos as que eu trabalhei em que o aluno tomava 'bomba' em uma única disciplina. Há muito tempo que eu não vejo falar isso. Com os conselhos de classe isso mudou, mesmo antes da Escola Plural. Isso não inovou não. Ela acha que tem o mérito de não dar 'bomba', mas a gente já retinha o mínimo possível, essa retenção já era mínima. Eles acham que os professores são carrascos, mas não existe mais isso. A gente tem muito mais tolerância, muito mais capacidade, até com faltas, de pontualidade. Não tem mais aquele rigor de trabalhos, aquele rigor de prova, como tinha antigamente, em que o pessoal decorava e escrevia. Então eu acho que isso não é mérito da Escola Plural. Agora, zerar a reprovação, eu vejo pelo avesso. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*



A professora Gabriela do Colégio Charles Darwin também é contrária à idéia da não-retenção. Ela avalia que, realmente, do jeito que estava antes da implantação da proposta Escola Plural, quando muitas vezes ocorriam várias reprovações de aluno de forma indiscriminada, não poderia continuar, teria que haver uma mudança nessa postura, às vezes, arbitrária. Entretanto, para ela, a não-retenção da forma como vem sendo praticada, de forma aleatória e sem critérios, é um equívoco. Deixemos Gabriela falar:

*Olha, eu vejo isso de uma maneira negativa. Eu acho que não poderia continuar como estava, porque às vezes o aluno era retido num determinado conteúdo, repetia a série e no ano seguinte às vezes era retido num outro conteúdo que na primeira ele tinha sido aprovado. Então isso aí deixa claro para a gente que não poderia continuar como estava. Tinha que ser feito sim, modificações. Mas, hoje, o aluno ser promovido de qualquer maneira, sem obter o mínimo de conteúdo, eu discordo completamente. (Prof. Gabriela, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

Além disso, a professora denuncia que a própria Secretaria Municipal de Educação não tem viabilizado condições objetivas para que se implemente todo o trabalho de apoio pedagógico, de recuperação e acompanhamento permanente ao aluno, que a sistemática de avaliação da Escola Plural exige.

*A Escola Plural não oferece uma estrutura para recuperar esse aluno paralelamente. Então, apesar de falar, 'Tem que ser feita uma recuperação paralela', ela não oferece essa estrutura para essa recuperação paralela ser feita. Então, você está sempre dentro da sala de aula com a turma completa. Então, como você vai trabalhar com esses alunos que têm uma deficiência que você detectou? (Prof. Gabriela, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

A professora Ana, do Colégio Ordem e Progresso, tem uma avaliação sobre esse aspecto, bastante próxima à percepção de Gabriela:

*Qual o espaço que o aluno tem na escola para ele vir reforçar aquele aprendizado que ele não dominou? O aluno não pode voltar na escola no outro turno, não tem uma sala vaga. O menino não tem dinheiro para tomar condução e*

*vir para a escola num outro horário para ter aula de reforço. Estudar sozinho o que ele não sabe? Ele vai continuar não sabendo. A família é pobre, vai pagar professor particular? Não dá conta nem de comprar comida. Então esses impasses a prefeitura não vê. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

Observemos, agora, o que diz a professora Marta do Colégio Charles Darwin sobre a questão da não-retenção. Esta professora apresenta outra questão em sua análise. Para ela, a opção da Escola Plural pela não-retenção é uma questão meramente político-econômica, pois limita-se a reduzir os índices de evasão e repetência, como uma forma de prestação de contas ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), visto que as políticas governamentais, em muitos casos, têm se submetido às diretrizes de organismos internacionais como esses.

*Eu acho que a não retenção, da forma como ela foi colocada, a gente sabe que é uma questão econômica, que tem a ver com a questão do FMI, a gente sabe que isso é bem uma questão política já que esses alunos não são retidos e a escola não tem como oferecer uma maneira de estar resolvendo o problema dele [...] Então, agora, a gente nota que a questão da Escola Plural vem assim, 'Olha, como o aluno é caro'. O poder público diz: 'eu vou gastar com você esse ano. Se você aprendeu, ótimo. Se você não aprendeu, azar o seu, se dane, se vire!' Não é!? Só que, essa questão, os alunos nem a família ainda não perceberam isso não, que a responsabilidade do aluno e da família é muito maior. Você tem uma chance, aprendeu, ok, parabéns para você. Não aprendeu não? Dane-se. (Prof. Marta, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

O professor Vítor, por um lado, acredita que realmente é um equívoco reter alunos que apresentam dificuldades, mas que esforçam-se e freqüentam às aulas. Para esse professor esse tipo de reprovação pode causar vários problemas, dentre eles reforçar a baixo-estima do aluno.

*Eu acho que o aluno que tem muita dificuldade, ele realmente teria que estar tendo novas oportunidades dentro da escola mesmo, ou que ele venha à tarde, como que a gente faz uma adaptação no currículo para poder atendê-lo também... Aí, nesse aspecto, eu acho reter alguns alunos que têm dificuldade, eu acho que pode construir um outro problema, uma baixo-estima, o problema das idades. Um aluno mais velho estudando com um menino da idade normal. Então, ele pode ficar desestimulado e a gente observa que acontece isso. É eu acho que um dos maiores problemas que a gente tem com relação aos alunos que têm dificuldade é*

*a questão da auto-estima. Ele não consegue aprender porque tem a baixo-estima. (Prof. Vítor, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

Entretanto, por outro lado, a retenção deveria ser permitida nos casos em que os alunos não se esforçaram para estudar e que não têm responsabilidade nenhuma com o aprendizado.

*Agora, tem um outro fator, que aí eu acho que deveria ter retenção, para aqueles alunos que não querem de fato estudar, não têm responsabilidade, não querem aprender. Por exemplo, você faz uma avaliação e ele entrega a avaliação em branco; ele não faz nenhum exercício. Então, esse aluno, ele não cumpriu a etapa de trabalho. Eu, na minha opinião, tinha que ser assim: o aluno cumpriu as etapas de trabalho, fez tudo, então ele teria que ter aprovação. (Prof. Vítor, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

### **Os Professores e suas Práticas de Avaliação**

A última categoria refere-se às *representações dos professores sobre as mudanças na prática avaliativa a partir da Escola Plural*. Para que o princípio da não-retenção, um dos estruturantes da proposta Escola Plural, fosse instituído em todas as escolas municipais, as avaliações tiveram que ser alteradas. Certamente seria um equívoco instituir tal princípio sem alterar a concepção de avaliação. Vários estudos já evidenciaram que a avaliação quantitativa e cumulativa tem forte poder punitivo, constituindo-se num possível determinante de retenção e exclusão dos alunos na escola. Nessa nova perspectiva, a avaliação teve que ser alterada, no sentido de torná-la um importante instrumento de diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos.

Os depoimentos dos professores daquelas escolas que assumiram de forma mais efetiva as diretrizes da Escola Plural, revelam que houve uma alteração muito grande em suas práticas avaliativas. Alguns afirmam também que já havia uma predisposição em alterar a prática mesmo antes da implantação da proposta.

A professora Cecília, do Colégio Primavera, que ingressou na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no mesmo ano de implantação da proposta

Escola Plural, se defrontou com uma forma de avaliação bem diferente daquela que vivenciara anteriormente quando trabalhara em escola particular.

*Olha, eu tive um choque no processo de avaliação porque eu te falei que eu saí da rede particular, do Sistema Pitágoras de Ensino, que é um sistema extremamente tradicional e passei para o sistema da Escola Plural, porque quando eu entrei na rede municipal estava a implementação da Escola Plural. Então, eu vinha de uma avaliação que era quantitativa, o processo de avaliação era extremamente quantitativo, de um trabalho em busca de uma qualidade total - que era voltado essa qualidade pela quantidade de alunos que você tinha, da média que eles tiravam, quem estava acima da média, quem estava na média e quem estava abaixo da média, era isso que valorizava o seu trabalho. Desse tipo de prática fui para uma prática de avaliação que é a avaliação que eu acredito, que é uma avaliação do processo. Então, a princípio, minha cabeça entrou em choque mesmo. (Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)*

Para ela, toda essa mudança revela uma outra forma de compreender não somente a avaliação, mas o próprio aluno e seu processo de aprendizagem.

*Não são os instrumentos e sim a forma de você olhar para o aluno, porque o que vale é o caminhar dele nesse processo de aprendizagem, de interação com a aprendizagem, e não o que ele consegue alcançar, como um produto estaque de um momento. Então, é muito interessante. (Prof. Cecília, 2º ciclo, Colégio Primavera)*

A professora Cristina, que leciona no Colégio Alvorecer, também mudou sua forma de compreender e desenvolver a avaliação.

*Eu avalio mais pelo que ele produz em sala de aula, porque teve uma época que a gente dava muita atividade em casa e ele não fazia. Ai eu ficava possessa, porque eles não faziam, tinha que fazer tudo em sala de aula, então hoje eu prefiro estar avaliando pelas produções deles em sala. Não só no meu horário mas no dia a dia também. A gente avalia a frequência, a assiduidade, o compromisso, a capacidade dele de síntese, a capacidade oral. E depois a gente vai avaliando nos conteúdos. (Prof. Cristina, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

O professor Mateus, que até o ano de 2000 desempenhava a função de diretor do Colégio Alvorecer, atuou como docente na maior parte de sua trajetória

profissional, e reflete que muita coisa mudou em sua prática de avaliação, especialmente a partir da implantação da proposta Escola Plural.

*De 90 a 97, eu vivenciei o processo de construção da proposta Escola Plural e experienciei muitas mudanças em sala de aula, mudei completamente. A minha prática de avaliação mudou da água para vinho, de repente eu percebi que nota não me respondia, quando eu pegava a nota do aluno eu não sabia o que fazer com aquele aluno, mesmo quando ele estava bem. Aliás, eu não sabia nem se estava bem, não tinha essa certeza, não é!? (Prof. Mateus, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Mas ele ressalta que, nessa escola, essas mudanças, na verdade, foram resultado de longo processo.

*Houve uma fase que nós mexemos só nos mecanismos, instituímos a auto avaliação, conselho de classe, avaliações coletivas interdisciplinares, mas ainda tinha nota. E mudamos, rompemos com aquela semana da prova bimestral, que era aquela coisa, aquele bicho papão. Optamos por uma avaliação que na época a gente denominava diagnóstica e processual. Ah, depois, passamos por um ano com conceito e hoje nós temos fichas de avaliação e toda avaliação é feita coletivamente. Então mudou muito essa perspectiva, não é!? A gente hoje, não entende que a retenção possa contribuir ou que haja necessidade. (Prof. Mateus, 3º ciclo, Colégio Alvorecer)*

Por certo, todas essas mudanças não ocorreram de forma linear, sem conflitos, dúvidas, certezas e incertezas. Por sua vez, muitos elementos e muitas representações produzidas em práticas avaliativas marcadamente autoritárias, ainda não foram superadas, inclusive pelo próprio aluno. Nesse sentido, é esclarecedor o depoimento de Cláudia:

*O aluno tinha o referencial da nota e da bomba. Para os alunos que conviveram com essas práticas, como forma de trabalhar os seus limites, está havendo dificuldades em encontrarem referenciais e/ou limites em outros tipos de práticas avaliativas. Para aqueles alunos que já estão vivenciando a mais tempo a proposta da Escola Plural, a resistência praticamente inexistente. (Cláudia, prof. do 3º ciclo do Colégio Primavera)*

Vejamos, agora, o impacto da proposta de avaliação da Escola Plural entre os docentes daquelas escolas mais resistentes a essa proposta. A professora Ana, que leciona no Colégio Ordem e Progresso, nos informa que ali o modelo de avaliação centrado na verificação de resultados e domínio de conteúdos ainda é utilizado:

*Aqui os alunos estão fazendo prova, porque têm escolas que os alunos chegam ao cúmulo de não fazer nada, não há cobrança nenhuma. A escola virou um centro de acolhimento. Eu falo que é o centro de acolhimento da primeira idade, porque os velhinhos têm o seu centro da terceira idade. A prefeitura reduziu a escola aos grandes centros de convivência. Escola é para ensinar e aprender. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

Nesse seu depoimento, deixa claro que não concorda com as mudanças preconizadas pela proposta Escola Plural. Por sua vez, quando perguntada se alterou sua prática avaliativa depois da implantação da proposta, ela esclareceu que as alterações ocorreram somente nos aspectos formais, ou seja, na "burocracia".

*Eu alterei a burocracia da escola, porque ao invés de dar nota eu dou conceito, mas a prática, no dia a dia da escola, sempre trabalhei do mesmo jeito. Nunca trabalhei para dar bomba em ninguém, eu acho que o papel do professor além de informar é formar. Eu nunca pensei que a nota fosse para punir. A Escola Plural tem esse viés, de que a nota é um castigo. A nota é um diagnóstico para o próprio aluno, como eles gostam de dizer. As provas que a gente dá é para que o próprio menino tenha um método, que tenha um tempo em casa para estudar, que ele saiba responder, que ele saiba questionar, que ele saiba ser curioso. (Prof. Ana, 3º ciclo, Colégio Ordem e Progresso)*

No caso do Colégio Charles Darwin, os depoimentos dos professores Gabriela e Vítor, elucidam aspectos importantes. Diz a primeira:

*A gente prioriza os dois aspectos. Ela é tanto quantitativa quanto qualitativa, a gente dá uma variedade muito grande de avaliações. Nós avaliamos também aspectos qualitativos, a participação do aluno, a qualidade dessa participação. Se ele se empenhou em fazer um trabalho bom, mesmo que, no que se refere à quantidade ele não tenha se saído tão bem, mas aquilo ali foi o máximo que ele conseguiu, então a gente valoriza esses aspectos também. (Prof. Gabriela, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

O professor Vítor, por sua vez, relata:

*Bom, não houve uma mudança assim tão radical. Mas, nesse aspecto, eu acho que a Escola Plural até mudou um pouco. A gente tinha uma cabeça muito fechada para a questão de estar sempre preso em termos de números e avaliar o aluno só no que ele representa, então com a nova lógica a gente realmente teve mais tranquilidade para observar os alunos sob outros enfoques. (Prof. Vítor, 3º ciclo, Colégio Charles Darwin)*

Fazendo-se uma análise geral acerca dos depoimentos dos docentes das quatro escolas municipais de Belo Horizonte envolvidas nesse trabalho, pode-se aferir, que aqueles professores que lecionam em escolas que implantaram desde o início a Escola Plural, procuraram assimilar e trabalhar na perspectiva dos princípios da proposta, por acreditarem nos mesmos.

Em contrapartida, têm-se os depoimentos daqueles professores que lecionam em escolas com história de resistência à proposta e cujos princípios não foram todos implantados. A quase totalidade dos entrevistados do Colégio Ordem e Progresso e Colégio Charles Darwin, acreditam que se trata de uma proposta imposta pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), tratando-se, portanto, de um projeto muito mais político e econômico do que pedagógico.

Entre outros aspectos negativos que creditam à Escola Plural, um deles é o fato do poder público municipal estar, segundo alguns destes professores, fazendo economia ao instituírem a não-retenção. Há quem reconhece que alguns princípios da proposta são interessantes, entretanto a questão da não-retenção é vista por alguns desses professores como um de seus maiores equívocos.

Como já foi relatado anteriormente, na concepção da maioria dos professores das escolas resistentes, esse é o princípio mais polêmico da Escola Plural. Apesar disso, é o mais salientado pela Secretaria Municipal de Educação, pois, todas as escolas são obrigadas a instituir o princípio da não-retenção. No entanto, nos casos em que o aluno tenha frequência abaixo do mínimo permitido durante as três etapas de um ciclo, é previsto que ele fique retido na última etapa.

Alguns dos professores, que lecionam em escolas que não implantaram todos os princípios da proposta, chegam a afirmar que a não-retenção torna-se um

princípio de exclusão do aluno, *pois a ele não é dada outra oportunidade*. No imaginário de alguns desses professores, o aluno pode até ser aprovado pela escola, mas certamente será reprovado mais tarde na vida em sociedade. Outros defendem, inclusive, que a reprovação deva ser um mecanismo de oportunidade para o aluno. O principal argumento utilizado por esses professores é que a escola que não permite a reprovação não estará dando a instrumentação básica e necessária para que o aluno seja promovido ou obtenha ascensão social lá fora, na vida em sociedade.

Observou-se, através dos depoimentos, que a não-retenção torna-se uma questão que faz aflorar conflitos, não somente entre os professores resistentes à proposta. Alguns professores entrevistados, que lecionam nas escolas que implantaram os princípios da proposta, mesmo acreditando ser a retenção um equívoco, questionam alguns aspectos do princípio da não-retenção proposto pela Escola Plural. Para esses, seria necessário definir previamente critérios, juntamente entre o CAPE e a escola, para que tal princípio pudesse ser colocado em prática. A reclamação mais constante entre os professores é que o CAPE não está presente nas escolas para tentar equacionar esses conflitos que surgem com a questão. Não raro foi ouvido dos professores que o princípio da não-retenção leva o aluno a perder toda e qualquer referência, principalmente a ausência de referência da nota das provas e isso leva a perder o 'estímulo' para o estudo. Conseqüentemente, esse aluno "pouco produz" durante as etapas do ciclo e mesmo assim é aprovado ao final.

Sobre a questão da avaliação, foi identificado, durante o trabalho de campo, que as escolas resistentes à Escola Plural continuam aplicando provas aos alunos. Inclusive, no Colégio Ordem e Progresso, estava havendo Semana de Provas Bimestrais por ocasião da nossa visita à escola. Pôde-se perceber que um dos objetivos dessa Semana de Provas era tentar reaver o controle, que eles disseram ter perdido com a implantação da Escola Plural. O outro objetivo seria dar uma resposta aos pais dos alunos que ainda se sentem inseguros com a proposta e cobram da escola uma avaliação quantitativa e classificatória. Outra questão que ficou clara durante a pesquisa, é que embora as notas tenham sido abolidas juntamente com a nova concepção de avaliação proposta pela Escola Plural, as escolas que utilizam-se de provas bimestrais ainda as utilizam, como forma de classificar e rotular os alunos,



mesmo que oficialmente isso não represente nada. No entanto, para os professores, para os alunos e para a comunidade, elas (as notas) continuam tendo valor simbólico.

Contrariamente à perspectiva das escolas resistentes, no Colégio Alvorecer, segundo uma professora, também é comum ser aplicado aos alunos um "provão" coletivo trimestral. Entretanto, as notas, nesse tipo de avaliação, não são o parâmetro de análise e sim um diagnóstico da real situação do aluno, para que os professores possam mapear as reais dificuldades a se enfrentar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Chegamos ao final de mais uma jornada e ao longo desse trabalho discutimos várias questões referentes ao fracasso escolar.

No primeiro capítulo, retomamos as principais abordagens sobre o fracasso escolar, procurando analisar os seus fundamentos, bem como o contexto histórico e educacional em que foram desenvolvidas. Vimos desenvolver, entre os anos 20 e 30 do século passado, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, com várias críticas à Pedagogia Tradicional fundamentadas nas contribuições da Psicologia científica, nascida ao final do século XIX e início do século XX e traduzida nos princípios da *Psicologia diferencial*.

Inaugurou-se, então, uma perspectiva de análise biopsicologizada do fracasso escolar, dentro de uma abordagem psiconeurológica. Nesse quadro teórico, culpabilizava-se a criança por sua provável falta de aptidão ou prontidão necessária à aprendizagem, o que a colocaria em situação de fracasso escolar. Esse tipo de abordagem do fracasso escolar teve uma influência no meio educacional brasileiro durante toda primeira metade do século XX.

Entre os anos 60 e 70, outras perspectivas de análise encontraram terreno fértil entre os educadores brasileiros. Eram abordagens que procuravam localizar no meio sócio-cultural do aluno as raízes da incapacidade da criança na escola, de modo que, o grupo familiar e social mais próximo com que ela convivía e em que se desenvolvia, seriam determinantes à falta de domínio de atitudes e competências para uma boa aprendizagem, colocando-a em situação de fracasso escolar. Nesse contexto, demarcamos as bases da *teoria da carência cultural* sob as suas duas principais vertentes, a tese da *deficiência ou déficit cultural* e a tese da *diferença cultural*. Nessa

época, deu-se a implementação dos programas de educação compensatória, tanto no Brasil quanto em outros países, especialmente nos Estados Unidos. Esses programas surgiram com o objetivo de oferecer às crianças das classes sociais marginalizadas condições para "recuperar o atraso", fosse ele intelectual, verbal, cognitivo, ou diminuir seu estado de carência. Vencido tanto seu atraso quanto sua carência, essa criança estaria, pois em igualdade de condições com os demais alunos na corrida escolar.

Vimos, também, que as primeiras críticas à *teoria da carência cultural*, iniciaram-se ainda nos anos 70. Essas críticas focalizavam o aspecto reducionista e preconceituoso dessa abordagem, ao evidenciar que ela contribuía para difundir uma visão de que as classes marginalizadas possuíam uma cultura inferior. No entanto, nesse período, os questionamentos dirigidos à *teoria da carência cultural* e suas vertentes, não conseguiram romper com as marcas do reducionismo e de preconceitos nelas presentes. Apesar de alguns teóricos críticos proporem a substituição do termo "carente cultural" por "marginalizado cultural", todavia, proposições como essas não foram suficientes para se caminhar para além de ações próximas aos programas de educação compensatória. Isso se deve, em boa medida, à ausência de uma compreensão mais ampla do fracasso escolar e de sua relação com os determinantes socioeconômicos, políticos, culturais que definem a sociedade capitalista e perpassam as práticas sociais, inclusive as práticas educativas.

A partir da segunda metade dos anos 70, tivemos novas e importantes contribuições à temática do fracasso escolar, especialmente no que se refere a influência da obra **A Reprodução** escrita por BOURDIEU e PASSERON. Entretanto, a maneira como as análises desses autores foram assimiladas por muitos teóricos do campo educacional no Brasil, levaram a uma visão fatalista, não só da educação, como também da própria sociedade. Nessa perspectiva, frente ao problema do fracasso escolar não haveria o que fazer, uma vez que a própria sociedade era quem determinava essa situação de fracasso.

Na segunda metade dos anos 80 e nos anos 90 principalmente, surgiram críticas a essa visão "fatalista", que muitas vezes levou ao imobilismo frente aos problemas sociais e educacionais. Essas críticas, no entanto, caminharam no sentido de

apreender e evidenciar como o modelo de sociedade excludente, o qual caracteriza as relações sociais no modo de produção capitalista, engendra as práticas educativas produtoras de *estruturas escolares* também excludentes e seletivas, geradoras da situação de fracasso escolar.

Essa compreensão de mútua relação entre as práticas sociais e práticas educativas foi determinante no processo de construção de propostas político-pedagógicas inovadoras para o enfrentamento do fracasso escolar, dentre elas a proposta Escola Plural apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Fica claro, portanto, que essa proposta, se insere no próprio desenvolvimento histórico da produção teórica do campo educacional brasileiro.

Para evidenciar isso de forma mais precisa, no segundo capítulo recuperamos os princípios teóricos que fundamentam a proposta Escola Plural, especialmente no que se refere aos mecanismos de enfrentamento do fracasso escolar dentro de uma concepção de escola democrática e inclusiva. Nesse momento, retomamos os movimentos na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, em que emergiram práticas inovadoras nas escolas criando mecanismos próprios para enfrentar exitosamente o problema do fracasso escolar.

Ao se propor a reorganizar e reestruturar todo o trabalho pedagógico na escola, assim como instituir novos tempos para os professores e alunos, essa proposta caminha no sentido de desconstruir os mecanismos de exclusão e seletividade produtores do fracasso escolar.

Com efeito, um dos eixos da proposta Escola Plural consiste na busca de uma prática educativa que trabalhe com o conhecimento enquanto produção social e em que o saber seja construído a partir das vivências cotidianas dos indivíduos.

Mas interessava-nos, também, compreender como os professores têm apreendido as novas formas de enfrentamento do fracasso escolar, a partir da implantação da proposta Escola Plural e de que forma essas inovações interferiram na prática docente, no que se refere à busca de alternativas para o enfrentamento desses problemas.

A maioria dos professores entrevistados têm representações muito parecidas sobre os possíveis determinantes do fracasso escolar. Apontam o aluno ou a família e

seu grupo social imediato, como sendo os principais responsáveis por esse fracasso, evidenciando o preconceito de alguns docentes em relação aos seus alunos e ao contexto em que vivem. Muitos professores disseram, também, que a maioria dos problemas de aprendizagem dos alunos seriam decorrentes de uma falta de assistência médica ou psicológica apropriadas.

Representações como essas sobre o fracasso escolar, se fizeram presentes tanto entre professores das escolas consideradas resistentes, quanto entre aqueles das escolas que assumiram a proposta Escola Plural.

Observamos que nas representações dos professores sobre a problemática do fracasso escolar, continuam vivos elementos, tanto da *teoria da carência cultural*, em especial a perspectiva da *teoria do déficit cultural*; quanto da medicalização e biopsicologização do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, as práticas inovadoras propostas pela Escola Plural não estão suficientemente consolidadas, de forma a produzir mudanças mais profundas nas representações dos docentes frente à questão dos determinantes do fracasso escolar.

A quase totalidade dos professores se eximiu de qualquer responsabilidade sobre os problemas de aprendizagem dos alunos. Apenas três deles indicaram ser a prática docente um dos grandes entraves ao processo ensino-aprendizagem.

Alguns professores continuavam tendo como padrão de aluno ideal o aluno da escola privada, isto é, o modelo de aluno das classes economicamente privilegiadas.

Por sua vez, a maioria dos professores que lecionam em escolas que implantaram os princípios da Escola Plural, elucidaram algumas práticas utilizadas em sala para enfrentar os problemas de aprendizagem e do fracasso escolar.

Alguns tiveram suas práticas alteradas radicalmente, entendendo que a seletividade e a exclusão no interior da escola já não cabiam mais. Adotaram-se processos de planejamento e trabalho coletivo, inclusive de avaliação, alteraram-se, também, as formas de se conceber e organizar o currículo, bem como o tempo e o espaço escolar.

Já entre a maioria dos professores que lecionam nas escolas que resistem à proposta Escola Plural, observamos que pouca coisa mudou. Lamentavam ter perdido as referências da escola de antes, centradas em notas, avaliações cumulativas de

conteúdo, seriação, trabalho individual, reprovações, entre outras. As pequenas mudanças que ocorreram consistiram, essencialmente, em pequenos arranjos, em que alteraram apenas a burocracia, conforme as exigências dos órgãos oficiais. A essência, no entanto, permaneceu a mesma.

Por fim, vimos que as discussões com os profissionais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte tendo em vista a implantação da proposta pedagógica Escola Plural, iniciaram-se de forma mais sistemática em dezembro de 1994. Já no início do período letivo do ano seguinte, houve toda alteração na organização do trabalho escolar com a instituição de novos espaços e tempos escolares, tanto para os professores quanto para os alunos. Percebe-se, então, que houve pouco tempo entre a implementação oficial até a instituição efetiva dos princípios da proposta.

Ora, uma mudança dessa dimensão e complexidade, em uma rede de ensino como a do município de Belo Horizonte, certamente exigiria maior tempo de discussão e reflexão coletiva, quando se pretendia uma escola realmente democrática, inclusiva, plural. Apreendemos dos depoimentos de alguns professores, que houve uma mudança muito grande para a qual não estavam preparados. Entendemos que se a proposta tivesse sido mais debatida e refletida coletivamente, talvez as resistências fossem menores. Percebemos nas falas de alguns professores a revolta que eles sentem em relação ao processo de implantação da proposta. Duas professoras disseram, inclusive, que a proposta foi "imposta autoritariamente" sem que se tivesse discutido previamente com os envolvidos. Mais uma vez fica claro, que tão importante quanto o resultado desejado, é o processo que o precede.

Com esse trabalho, além de mostrar a pertinência de continuarmos debatendo e refletindo sobre o problema do fracasso escolar, conseguimos responder a várias questões sobre como tal problema tem sido tratado num sistema de ensino oficial que se pretende inovador e alternativo. Se muito foi alcançado, outro tanto há por fazer e investigar.

Não há mais reprovações na Escola Plural. Em termos quantitativos, o problema do fracasso escolar, da exclusão produzida pela retenção talvez esteja resolvido. Mas ficam alguns questionamentos:

- Será que os mecanismos de exclusão, que se fizeram presentes na escola durante décadas, foram realmente banidos com a implantação da proposta Escola Plural?
- Estaria, essa nova forma de organização do espaço e tempo escolar, contribuindo na formação de sujeitos capazes de enfrentar os mecanismos de exclusão social?

Essa jornada se encerrou, mas a viagem continua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith (2000). Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Linguagens**, espaços e tempos no ensinar e aprender / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) - Rio de Janeiro: DP&A, pp. 57-73.
- AMARAL, Ana Lúcia (2000). Os projetos de trabalho na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I.L. de Freitas (Org.) **Singular ou Plural?: éis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/ FaE/ UFMG, pp. 67-75.
- ANNY, Cordié (1996). **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda (1989). **História da Educação**. São Paulo: Moderna.
- ARROYO, Miguel G. (1989). A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Departamento Técnico Pedagógico. Belo Horizonte, FaE/IRHJP, pp. 35-71.
- \_\_\_\_\_. (1992). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano 11, n.53, pp. 46-53, jan./mar.
- \_\_\_\_\_. (1994). Depoimento. **Educação em Revista**. Belo Horizonte (18/19), pp. 110-115, dez./jun. Entrevista.



- \_\_\_\_\_. (2000). Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v.17, n.71, pp. 33-40, jan.
- AZANHA, J.M.P. (1985). Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (52): pp.109-111, fev.
- BARRETTO, E.S. (1998). Tendências recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETTO, Elba de Sá (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, pp. 5-42.
- \_\_\_\_\_. (1999). Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (108): pp. 27-48, nov.
- BELO HORIZONTE, PREFEITURA MUNICIPAL. (1994). **Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica**. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH, out. (2ª ed. da 1ª versão). (Documento 1).
- \_\_\_\_\_. (s.d.). **Cadernos Escola Plural 1**. Construindo uma Referência Curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar. Belo Horizonte: PBH.
- \_\_\_\_\_. (1994). **Cadernos Escola Plural 2**. Proposta Curricular da Escola Plural: Referências Norteadoras. Belo Horizonte: PBH, out.
- \_\_\_\_\_. (s.d.). **Cadernos Escola Plural 3**. Uma proposta curricular para o 1º e o 2º Ciclos de formação. Belo Horizonte: PBH.
- \_\_\_\_\_. (1996). **Cadernos Escola Plural 4**. Avaliação dos processos formadores dos educandos. Belo Horizonte: PBH, abril.
- \_\_\_\_\_. (s.d.). **Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural 1**. Os projetos de trabalho. Belo Horizonte: PBH.
- \_\_\_\_\_. (s.d.). **Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural 2**. Turmas aceleradas: retratos de uma nova prática. Belo Horizonte: PBH.

- BODGAN, Robert & BIKLEN, Sari. (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.
- BRANDÃO, Z., *et al.*, (1983). O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no Ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, 64 (147): pp. 38-69, maio.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo (1991). **A educação Negada: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea**. São Paulo: Cortez.
- CAMPOS, Rogério Cunha (1989). **A Luta dos Trabalhadores pela Escola**. São Paulo: Loyola.
- CARRAHER, Terezinha N.; CARRAHER, David W.; SCHLIEMANN, Analúcia D. (1982). Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da Matemática. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (42): pp. 79-86, ago.
- CARRAHER, T.N.; SCHLIEMANN, A.D. (1983). Fracasso Escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (45): pp. 3-19, maio
- CASTRO, Elza Vidal de (2000). Movimentos educacionais em Minas precursores da Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I.L. de Freitas (Org.) **Singular ou Plural? :eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, pp. 17-33.
- CHAUI, Marilena. (1987) **O que é ideologia**. 25ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- CICILLINI, Graça Aparecida. (1997). **A produção do conhecimento biológico no contexto da cultura escolar do Ensino Médio: a teoria da Evolução como exemplo**. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação. (Tese, Doutorado em Educação).
- COLLARES, Cecília A .L. e MOYSÉS, M. Aparecida (1985). Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! **Cadernos CEDES**. São Paulo, 15: pp. 7-16.

- \_\_\_\_\_. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano 11, n. 53, jan./mar., pp. 13-28.
- \_\_\_\_\_. (1996). **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez / Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas.
- CORRÊA, Maria Laetitia (2000). Não-Retenção e relações de poder: Ponto focal da resistência ao projeto Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I.L. de Freitas (Org.) **Singular ou Plural? : eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME / FaE/ UFMG, pp. 91-110.
- COSTA, Alda Cristina Villas Bôas Ribeiro (2000). Ausência (Negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: Um estudo sobre a Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I.L. de Freitas (Org.) **Singular ou Plural? : eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/ FaE/ UFMG, pp. 111-116.
- DALBEN, Ângela I.L. de Freitas (1998). **A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. ( Tese, Doutorado em Educação).
- \_\_\_\_\_. (2000). A Prática Pedagógica e os Ciclos de Formação na Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I.L. de Freitas (Org.) **Singular ou Plural? : eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, pp. 53-66.
- DAVIS, Claudia e DIETZSCH, Mary J.M. (1983). Avaliação da educação básica no Nordeste Brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (46): pp. 5-15, ago.
- DICIONÁRIO HISTÓRICO BIOGRÁFICO BRASILEIRO**. (1984). Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária; FGV/CPDOC; FINEP.
- ECO, Umberto (1998). **Como se faz uma tese**. 14ª edição. São Paulo: Ed. Perspectiva.

- FERREIRA PINTO, Fátima Cunha (1986). **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUFF/PROED.
- FREITAG, Bárbara (1980). **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes.
- FREITAS, Luis Carlos de (1995). **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus.
- GOUVEIA, Aparecida J. (1976). A escola, objeto de controvérsia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (16): pp.15-19, mar.
- \_\_\_\_\_. (1978). Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (27): pp. 61-68, dez.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo (1996). **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- KRAMER, S. (1982). Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (42): pp. 54-62, ago.
- \_\_\_\_\_. (1985). A discussão atual sobre as causas do fracasso escolar: o que dizem alguns autores. **Amac Educando**. Belo Horizonte, 18(172): pp. 8-15, jun.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva (1988). O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 69 (163): pp. 510-540, set./dez.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. (1986). **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver (2000). A reordenação dinâmica dos tempos escolares - Um Estudo de Caso. In: DALBEN, Ângela I.L. de Freitas (Org.) **Singular ou Plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/ FaE/ UFMG, pp.77-90.
- MAZZILLI, Maria Aparecida (2000). Dificuldades dos docentes na implementação de uma proposta inovadora - Relato de um Estudo. In: DALBEN, Ângela I.L. de Freitas (Org.) **Singular ou Plural? : eis a**

- escola em questão. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, pp. 117-124.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (1995). O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI Pedrinho e JOVCHELOVITCH Sandra (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes.
- MOSCOVICI, Serge (1995). Prefácio. In: GUARESCHI Pedrinho e JOVCHELOVITCH Sandra (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes.
- PATTO, Maria Helena Souza (1984). A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (51): pp. 3-11, nov.
- \_\_\_\_\_ (1988). O Fracasso Escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (65): pp. 72-77, maio.
- \_\_\_\_\_ (1996). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz Ed.
- PAVAN, Diva Otero (1998). A produção do sucesso escolar: família, escola e classes populares. **Pro-Posições**. Campinas: UNICAMP, Vol. 9 Número 1 (25): pp. 45-71, mar.
- PENIN, Sônia Teresinha de Sousa (1992). Educação Básica: a construção do sucesso escolar. **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano 11, n.53, jan./mar., pp. 3-12.
- \_\_\_\_\_ (1995). A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: FCC (92): pp. 5-15. Fev.
- \_\_\_\_\_ (1997). **A Aula: espaço de conhecimento, lugar de Cultura**. Campinas: Papirus.
- PEPATO, Sônia Aparecida A .O. (1997). **Revisitando o fracasso escolar através das histórias de vida**. Uberlândia: Mestrado em Educação. (Dissertação de Mestrado em Educação).

- PEROSA, Graziela Serroni e ALMEIDA, Ana Maria F. (1998). Exclusão escolar e formação do magistério: notas de pesquisa sobre uma relação não necessária. **Pro-Posições**. Campinas: UNICAMP, Vol. 9 Número 1 (25): pp. 32-44, mar.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy (1995). Em busca de uma outra história: Imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v. 15, número 29, pp. 9-27.
- POMPERMAYER, Malori José (org.) (1987). **Movimentos Sociais em Minas Gerais Emergências e Perspectivas**. Belo Horizonte: UFMG.
- POPPOVIC, A. M. (1972a). Atitudes e cognição do marginalizado cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 57 (126): pp. 244-254. Abr./jun.
- \_\_\_\_\_. (1972b). Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (6): pp. 25-30, dez.
- POPPOVIC, A. M., *et al.*, (1975). Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (14): pp. 7-73, set.
- POPPOVIC, A. M. (1979). A escola, a criança culturalmente marginalizada e a Comunidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (30): pp. 51-55, abril.
- RANGEL, Mary (1994). Representações dos alunos como forma de conhecimento prático e aprendizagem do conhecimento científico na escola. **Educação**. Porto Alegre, ano XVII, n. 26, pp. 19-29.
- RIBEIRO, Sérgio Costa (1991). A Pedagogia da Repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: FCC, n.4, jul./dez..
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1978). **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes.

- ROSENBERG, Lia (1989). **Educação e desigualdade social**. São Paulo: Brasiliense.
- SÁ, Celso Pereira de (1998). **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- SALLES, Leila Maria Ferreira (1995). A representação social do adolescente e da adolescência: Um estudo em escolas públicas. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: FCC, (94): pp. 25-33, ago.
- SAVIANI, Dermeval (1982). As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (42): pp. 9-18, ago.
- \_\_\_\_\_ (1983). **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (1997). **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados.
- SETUBAL, Maria Alice (2000). Os programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 17. N. 71, pp. 9-19, jan.
- SILVA, Marcelo Soares Pereira da (1993). Questões da prática e da formação do profissional da educação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, 7 (13), pp. 85-99, jan./jun.
- \_\_\_\_\_ (1999). **Relações de Trabalho na Escola Pública: Práticas Sociais em Educação**. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação. (Tese, Doutorado em Educação).
- SILVA, Rose N.; DAVIS, Cláudia (1992). O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (80): pp. 28-40, fev.
- SILVA, Rose N.; DAVIS, Cláudia.; ESPOSITO, Yara L.; MELLO, Guiomar N. (1993). O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (84): pp. 5-16, fev.
- SOUZA, Maria Inês Salgado de (1981). **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes.

SPINK, Mary Jane (1995a). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI Pedrinho e JOVCHELOVITCH Sandra (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_ (1995b). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Ed. Brasiliense.

TENCA, Sueli C. (1982). Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC (43): pp. 37-41, nov.

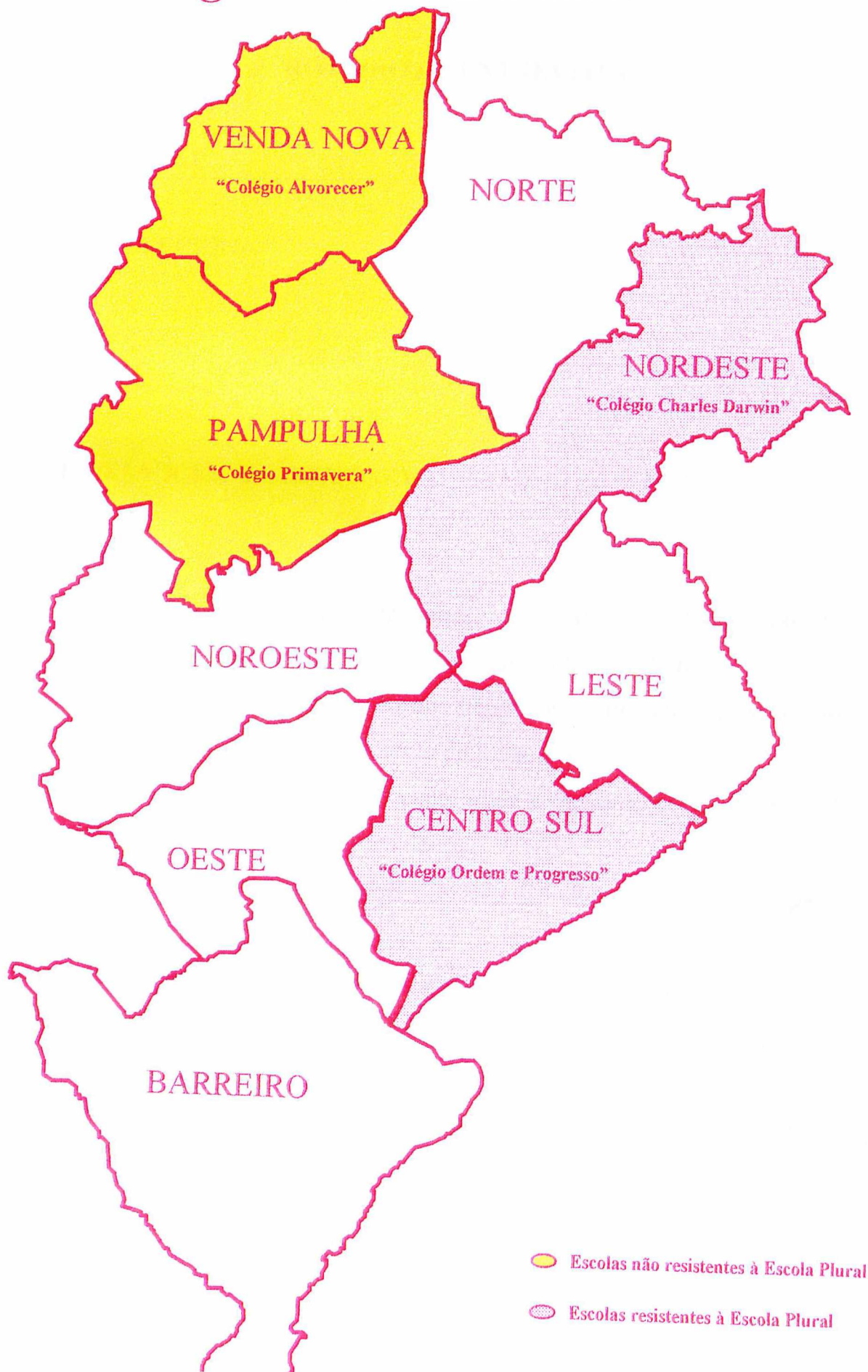
WAGNER, Wolfgang (1995). Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI Pedrinho e JOVCHELOVITCH Sandra (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes.



**ANEXOS:**

# BELO HORIZONTE

## Regiões Administrativas



## ROTEIRO DE ENTREVISTA<sup>1</sup>

ENTREVISTADO:

ESCOLA:

CICLO QUE LECIONA:

TURNOS:

LOCALIZAÇÃO:

REGIONAL:

DATA:

ENTREVISTADORA: FLÁVIA CARVALHO MALTA DE MELLO

PERGUNTAS:

1. Desde quando você leciona na rede municipal de ensino de Belo Horizonte?
2. Você viveu o processo de implantação da proposta Escola Plural?
3. Você acredita que a reorganização dos tempos escolares em ciclos de formação seja uma ação efetiva de enfrentamento do fracasso escolar?
4. Houve alteração na sua prática docente após a implantação da proposta Escola Plural? Em quais aspectos houve mudanças?
5. Como você analisa a questão da não-retenção dos alunos? Houve alteração na sua forma de avaliar do aluno?
6. Para você quais são as prováveis causas do fracasso escolar dos alunos?
7. No cotidiano de sua prática docente, como você tenta superar os problemas de aprendizagem de seus alunos?
8. Você acredita que a Escola Plural é eficaz ao tentar enfrentar o problema do fracasso escolar?
9. Houve alteração na forma de avaliar o aluno? Em que perspectiva?

---

<sup>1</sup> A entrevista do tipo semi-estruturada, fundamentou-se neste roteiro. A pesquisadora colheu depoimentos de 12 professores, que lecionam nos 3 primeiros ciclos, da rede municipal de Belo Horizonte.